

El uso del humor en la enseñanza universitaria*

Susana Kanovich**

“no necesitamos expertos en rutina que conocen todos los procedimientos correctos, sino expertos en adaptación que puedan aplicar principios fundamentales a cualquier situación y clase de estudiantes que es probable que podamos encontrar, reconociendo cuando es tanto posible como necesario inventar algo, y que no hay una única <<mejor manera>> de enseñar”.

Ken Bain (2007, 195).

Abstract

The purpose of this study was to advance in the comprehension of the use of humor in the educational practices at university level and, analyze the possibility of using humor to improve the educational processes as well as promote critical thinking, reflection and sense construction in university students.

A qualitative research was conducted with professors of Universidad de la República (Uruguay) who were seen by the students as “good professors that use humor in their classes”. Data were collected using non-participant observations, semistructured interviews and narrations.

Based on the analysis of the results, it was possible to build four theoretical categories: “Humor as a didactic seasoning”, “Humor that humanizes”, “Humor as a tuner of intellect and emotions” and, “Humor as a detonator of critical thinking”.

Resumen

El propósito de este trabajo fue avanzar en la comprensión del uso del humor en las prácticas educativas universitarias y analizar la posibilidad de utilizar el humor para mejorar los procesos educativos y promover el pensamiento crítico, la reflexión y la creación de sentido en los estudiantes universitarios.

Se realizó una investigación cualitativa con docentes de la Universidad de la República (Uruguay) señalados por los estudiantes como “buenos docentes que usaban el humor en sus clases”. Como técnicas de recolección de datos se utilizaron la observación no participante, la entrevista semiestructurada y el relato.

El análisis de los resultados permitió construir cuatro categorías teóricas: “El humor como condimento didáctico”, “El humor que humaniza”, “El humor sintonizador de lo intelectual y lo emocional” y “El humor detonador del pensamiento crítico”.

Introducción

Las concepciones teóricas recientes acerca de la buena enseñanza enfatizan la necesidad de considerar la emoción, la espontaneidad, el placer y la ética como elementos fundamentales de la experiencia educativa (Litwin, E., 1996; Bruner, J., 1997; Kincheloe, J., 2001; Eisner, E. W., 2002; Kachinovsky, 2005; Bain, K., 2007, Fernández, A., 2007). Dichos elementos, a mi entender,

se conjugan en el humor, cuya importancia ha sido señalada por diversos autores procedentes del campo de la didáctica (Sarason, 2002; Freire, 2004; Bain, 2007), de la psicología (Friedler, 2003) y de la psicopedagogía (Fernández, 1996 y 1996a). Sin embargo, considero que el valor del humor en la enseñanza no ha sido suficientemente reconocido ni investigado y en general, no es un elemento frecuente en la práctica docente, fenómeno que se agudiza a medida que avanzamos en el sistema educativo (Sarason, 2002).

Según Gertrudis (2007, 60): *“En las aulas, la risa está en peligro de extinción”*.

En contraposición, los elementos que parecen reinar en las instituciones educativas son la seriedad, la solemnidad, el aburrimiento y la rutina, despertando la preocupación de diversos autores que han señalado los riesgos y amenazas de los mismos en los procesos de enseñanza y de aprendizaje (Brunner, 1988; Remedi *et al.*, 1988; Díaz Barriga, 1994; Pozo, 1996; Fernández, 1996; Litwin, 1997; Morin *et al.*, 2003).

El presente trabajo se planteó con el fin de investigar cómo se utiliza el humor en las prácticas de enseñanza universitarias y de construir nuevas categorías teóricas que avancen en la comprensión de la relación entre el humor y la enseñanza.

¿A qué nos referimos cuando hablamos de “humor”?

Peter Berger (1999) se refiere al humor como la capacidad de percibir algo como gracioso o cómico, y lo caracteriza como constante transcultural, como fenómeno exclusivamente humano, histórica y socialmente relativo, ubicuo, sutil, fugaz. Lo cómico, para el autor, irrumpe en la vida cotidiana, aparece y desaparece entretejiéndose con la experiencia común y constituyendo una *“parcela finita de significado”* igual que los sueños, las experiencias estéticas y las sexuales. Nos aleja por un tiempo de la realidad ofreciéndonos un diagnóstico particular del mundo, permitiéndonos dirigir la mirada más allá de lo evidente, por lo que es potencialmente subversivo. Interesa especialmente la caracterización que hace el autor del humor como forma de vincular lo que normalmente se encuentra separado; y de conferirle sentido a aquello que normalmente no lo tiene, ya que llama la atención la afinidad que tienen estas ideas con las formas complejas que propone Morin (1999) de encarar la realidad y particularmente la educación.

Al cambiar el marco de referencia, al sacar un hecho de su contexto, al mostrar nuevas alternativas, es posible que el hecho humorístico esté desarrollando la capacidad de pensar del estudiante. Además, el humor ofrece cierta protección frente a las dificultades de la vida y genera bienestar.

Humorizar es divertirse mezclando ideas. Ver las cosas desde otro punto de vista puede ayudar a visualizar el marco de referencia propio y compartido, lo que estimularía la reflexión sobre el propio pensamiento y el del grupo. La actividad de reflexionar sobre los propios procesos de pensamiento y evaluarlos ha sido denominada monitoreo mental o metacognición (Tishman *et al.*, 1998) y se le ha asignado un gran valor por su vinculación con el nivel de inteligencia con el que uno puede pensar y actuar (*Ídem*). También en ese sentido sería interesante considerar la potencialidad del humor, ya que permitiría alejarnos de nuestras propias creencias y movilizarlas.

El humor crea un ambiente interrogativo y complejiza el pensamiento, nos invita a pensar en otras alternativas y desarrolla la creatividad. ¿Podrá el humor contribuir a desarrollar la capacidad de docentes y alumnos de construir, profundizar y compartir los significados que pueden extraer de sus vidas? Para Eisner (2002), esta es una de las principales metas de la educación.

Perspectiva desde la práctica de enseñanza

En los últimos años diversos docentes se han interesado por las posibilidades que ofrece el uso del humor en la enseñanza. Algunos han introducido en sus clases elementos humorísticos como chistes o viñetas (Cordero Quirós, 2006; Flores, 2006) o han estimulado a sus estudiantes a realizar producciones con características cómicas (Moreau y Otero, 2006) en un esfuerzo por mejorar sus prácticas docentes. Otros autores han realizado estudios comparativos intentando cuantificar los efectos del humor en la enseñanza (Ziv, 2000). También encontramos docentes que se han dedicado a elaborar materiales didácticos humorísticos, organizar exposiciones de chistes educativos o estudiar la oferta editorial al respecto (Laborda Gil, 2006). Dichos autores coinciden en cuanto a los beneficios que ofrece el humor a la enseñanza, aunque cada uno rescata distintos aspectos. Algunos focalizan el uso del humor en la desdramatización del vínculo entre el estudiante y la asignatura. Otros intentan utilizarlo para afianzar el vínculo entre el docente y el estudiante y también hay autores que destacan la importancia del humor para mejorar las relaciones entre compañeros.

El contexto universitario

Aunque tradicionalmente se le atribuyen las funciones de enseñanza, investigación y extensión, según Jorge Ares Pons (1995) la universidad no se define por desarrollar cada una de ellas en forma independiente, sino por integrarlas en un contexto crítico y reflexivo que permita cuestionar el conocimiento así como su generación, su utilización y sus efectos en la sociedad a la cual pertenece.

Benedito *et al.* (1995) coinciden con Ares Pons al considerar que el motor fundamental de la formación universitaria debe ser el desarrollo del pensamiento crítico de los sujetos. Esto supone, entre otras cosas, formar para el cuestionamiento de las situaciones que los rodean y de los fenómenos naturales y sociales; promover una mentalidad abierta y transformadora de la realidad, formar sujetos que desconfíen de la pretendida neutralidad de la información; desplegar un escepticismo reflexivo; desarrollar habilidades de pensamiento superior como capacidad interrogativa, destrezas dialógicas, exploración de alternativas, resolución de problemas complejos; promover el pensamiento creativo y la capacidad de valoración ética, estética, social, intelectual y política.

Sin embargo, de acuerdo a mi experiencia como estudiante y como docente universitaria puedo afirmar que esta función no es priorizada por la mayoría de los docentes, que suelen poner énfasis en los contenidos y en las evaluaciones.

Me pregunto si el humor puede aportar al desarrollo del pensamiento crítico, que como vimos, es una función esencial de la universidad y una preocupación de la didáctica en la actualidad (Litwin, 1996, 1997).

Metodología

Realicé una investigación educativa de tipo cualitativo, buscando comprender qué era lo que sucedía en un escenario educativo cuando irrumpía el humor y qué significado tenía para los protagonistas. Dado que fue un abordaje interpretativo, se puso énfasis no solamente en la conducta observable de los docentes, sino también en las expresiones de sus pensamientos e intenciones y en sus actitudes.

La perspectiva de investigación delineada fue de descubrimiento, no de comprobación, por lo que no formulé ninguna hipótesis, solamente se enunciaron algunas interrogantes que guiaron mi búsqueda y atención, tanto en la revisión bibliográfica como en el trabajo de campo.

Construcción de la Muestra

Utilicé un muestreo intencional (Maxwell, 1996), basado en el criterio de seleccionar aquellos docentes que los estudiantes de las diferentes instituciones recordasen como buenos y que eran caracterizados por el uso del humor en clase. Para eso recorrí patios, bibliotecas y cantinas de varias Facultades, Escuelas e Institutos Universitarios, intentando identificar a través de los estudiantes, a los docentes más adecuados para constituir la muestra.

Creo necesario destacar que las primeras respuestas de la mayoría de los consultados se referían a la ausencia de humor en las clases y remarcaban que lo que abundaba en las aulas eran profesores amargados, cansados, rígidos, cuyas clases se volvían rutinarias y aburridas. Así es que las respuestas más espontáneas expresaban directamente que el humor no existía en su centro de estudio y debían hacer un esfuerzo importante para identificar a los docentes que constituirían la muestra.

Al concentrarse en la consigna comenzaban a surgir algunos nombres y en general los mismos comenzaban a repetirse, de manera que eran claros los casos que debía utilizar. Los docentes que finalmente seleccioné fueron mencionados por estudiantes de diversas generaciones y en ningún caso hubo “votos en contra”. Es decir, cuando los grupos de estudiantes consultados no se ponían de acuerdo respecto a algún docente, ya sea en el aspecto de “buen docente” o en el de “usa el humor en clase”, dicho docente fue descartado.

Ya que en este tipo de estudio no tiene mayor importancia la representatividad, utilicé también dos criterios que propone Valles (1999): accesibilidad y heterogeneidad.

La muestra quedó constituida por cuatro docentes, dos de Paysandú, (pertenecientes a la EUTM y al ISEF) y dos de Montevideo (Facultad de Ciencias y Facultad de Veterinaria).

Técnicas de recolección de datos

Como instrumentos de recolección de datos utilicé la observación no participante de clases y las entrevistas semiestructuradas a los docentes. Elaboré una pauta para la observación de las clases y una guía para las entrevistas. Planifiqué observar tres clases de cada docente y por lo menos realizar una entrevista a cada uno de ellos. En el caso de uno de los docentes, se observaron dos clases en las que el humor no apareció en ninguna de las formas esperadas. Sin embargo, la entrevista con el docente fue muy interesante y los estudiantes ponían mucho énfasis en señalarlo como “excelente docente humorístico”. Con el propósito de que el mismo no quedara fuera de mi muestra resolví realizar un giro metodológico incorporando la narrativa como herramienta, intentando captar esos elementos que parecían sumamente valiosos pero que no son una constante en las clases sino que aparecen esporádicamente, lo que dificulta su observación. Según Mc. Ewan y Egan (1998), la importancia de la narrativa en la investigación radica en que permite alcanzar una comprensión más compleja de la educación, captando, por ejemplo, el sentido de la experiencia docente. Convencida de la oportunidad que ofrece la narrativa de sumergirnos en el mundo interior de los docentes y en la dinámica del aula, le solicité al docente en cuyas clases no había podido observar elementos humorísticos, que relatara algunas de las situaciones en las que éste sí estuvo presente. Este relato fue utilizado como instrumento de obtención de datos para nuestra investigación, en conjunto con las entrevistas y las observaciones de clase realizadas.

A pedido expreso del docente se menciona aquí su nombre: Se trata del Dr. Ernesto Blanco de la Facultad de Ciencias. En los otros tres casos estudiados se mantiene la confidencialidad de las identidades mediante el uso de nombres ficticios (Pedro, Paco y Gonzalo), así como de los escenarios en los que participaron.

Técnicas de análisis de los datos

Una vez terminado el trabajo de campo y completadas las transcripciones de las clases, las entrevistas y el relato, me concentré en el análisis y la interpretación de los datos. Mediante la lectura repetida y cuidadosa de los materiales obtenidos se identificaron los siguientes temas recurrentes:

- los propósitos que se planteaban los docentes al utilizar el humor en sus clases
- las diferentes modalidades de humor que utilizaban.

También parecía importante prestar atención a algunas características comunes de los docentes que contribuían a crear el clima del aula.

Realicé una nueva lectura de los materiales, en la que subrayé con diferentes colores los fragmentos de los textos que parecían corresponderse a los tres tópicos recién señalados. Elaboré una tipología de propósitos, una de modalidades y otra de características, asignando un código a cada "tipo". Con este sistema de codificación marqué los fragmentos subrayados en el borde de la hoja. Recorté dichos fragmentos y los reuní en grupos según el código asignado. Verifiqué que en cada uno de los grupos hubiera fragmentos procedentes de cada uno de los informantes y descarté aquéllos que no tenían aportes de todos los docentes, salvo uno de ellos que decidí conservar debido a la relevancia que tenía para mi trabajo. Construí matrices para poder apreciar más fácilmente cuáles de esos "tipos" eran recurrentes y cuáles estaban relacionados entre sí y podían unificarse. Finalmente construí una matriz que me permitió visualizar en forma conjunta todos los datos obtenidos. Durante todo el trabajo descrito fueron apareciendo ideas más globalizadoras, que me permitieron el entrecruzamiento de los tipos entre los grupos que había formado y también con las características recurrentes que había identificado en los docentes de la muestra. Estas ideas fueron las que finalmente dieron lugar a la creación de las categorías que se proponen.

Estrategias de validación

Para aportar credibilidad y validez a este trabajo se aplicó la estrategia denominada *Member checks* (Maxwell, 1996), que consiste en solicitar retroalimentación a los informantes. Además, el uso de diferentes técnicas de recolección de datos nos permitió la triangulación de los mismos, constituyendo otra forma de validación (Taylor y Bogdan, 1987).

Resultados

Pudimos relevar que los estudiantes percibían la ausencia del humor en las aulas universitarias, manifestando que en la práctica de la mayoría de los docentes éste no era un elemento integrado. Algunas de las expresiones de los estudiantes son elocuentes en ese sentido: "Si querés te doy una lista de amargados", "Lo que te puedo nombrar son unos cuántos malhumorados", "La mayoría son amargos", "Es bastante seria la cosa", entre otras.

Presentaremos a continuación algunas de las características de los profesores analizados que consideramos más relevantes, y los resultados de nuestro trabajo de campo que han sido ordenados en torno a dos ejes:

- i) propósitos que se plantean los docentes al usar el humor, y
- ii) modalidades del humor utilizado.

Caracterización de los docentes estudiados

¿Una cuestión de género?

Nos ha llamado la atención que todos los docentes identificados por los estudiantes para nuestro trabajo (tanto los que formaron parte de la muestra como los que finalmente no fueron incluidos) fueran varones. Esto contrasta con la población docente de la Universidad de la República la cual tiene apenas un ligero predominio masculino (53% de hombres; 47% de mujeres)¹. La relación entre el uso del humor y la definición social de los roles de género podría dar lugar a futuras investigaciones.

Otras características que queremos destacar: Los docentes estudiados utilizan el humor como antídoto contra el aburrimiento, no en contraposición a la seriedad con que se toma la clase. En todos los casos el humor va unido a la responsabilidad, al respeto, al esfuerzo. En algunos casos sorprende la pasión del docente al enseñar, visualizada en su voz, sus gestos, su discurso y su entusiasmo. El valor de saber comunicar el entusiasmo y el apasionamiento por la cultura y por aprender ha sido señalado por Jurjo Torres (2006) como un aspecto fundamental del proceso educativo. Dicho entusiasmo revelaría el compromiso del docente con la educación y las expectativas positivas sobre sus alumnos, lo que permite derribar muchos obstáculos para el aprendizaje. También Sarason (2002) ha enfatizado la necesidad de asociar la pasión a la enseñanza si lo que se aspira, más que instruir a los estudiantes, es a conmovierlos.

La planificación, reflexión, interés por los alumnos como personas, interés por conectar el curso con la vida extra-aula son elementos que se repiten en todos los docentes estudiados, que muestran un balance entre humor y seriedad.

El interés del alumno como persona y el carácter reflexivo de los docentes se revelaban permanentemente, por ejemplo, cuando se cuestionaban acerca de la calidad y de las consecuencias de su mensaje en la clase. Edelstein (2000) ha destacado la necesidad de que los docentes lleven a cabo procesos reflexivos con el fin de evitar el carácter acrítico y conservador de las prácticas docentes, lo que adquiere especial relevancia si consideramos que trabajamos en el contexto universitario, que hemos caracterizado, entre otras cosas, por su función en el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes.

Los propósitos que se planteaban los docentes al usar el humor

He encontrado recurrencias en los propósitos que se planteaban los docentes al usar el humor en la clase

- Romper la rigidez de la clase
- Crear un ambiente distendido, amable, de confianza
- Favorecer la comunicación
- Sobrellevar o combatir el estrés, la tristeza o la enfermedad
- Entretenerse el docente
- Permeabilizar al alumno
- Hacer gustar la asignatura
- Ayuda-memoria
- Despertar al alumno
- Desarrollar el pensamiento crítico

Muchos de estos propósitos tienen un claro sentido moral mientras en otros se destaca su valor psicológico o didáctico. En algunos casos pude apreciar simultáneamente su importancia en varios sentidos, como analizaré a continuación:

Romper la rigidez de la clase

Al respecto decía Pedro en la entrevista (8/9/07):

“Yo creo que para que el alumno comprenda y entienda hay que sacar lo rígido de la clase. Esa rigidez se saca con el humor, y considero que con el humor llego más al alumno y el alumno se siente en un lugar placentero y da esa instancia de intercambio alumno- profesor, que yo creo que cuando la clase es rígida, seria, no da para poder realizar el intercambio entre el profesor y el alumno o entre el alumno y el docente porque en definitiva tiene que ser un intercambio”. Crear un ambiente distendido, amable, de confianza. También he reconocido como preocupación de los docentes estudiados el crear un ambiente que favorezca la comunicación y humanice la enseñanza.

En esta sentido expresaba Ernesto en su relato (16/11/07):

“Y jugaba con eso explícitamente, lo hacía a propósito más que con el objetivo de que aprendan algo, era con el propósito de generar un ambiente agradable y que sientan que bueno, que la física también puede ser algo divertido”.

En los dos propósitos mencionados queda implícita la intención de promover estados emocionales positivos en los alumnos. Diversos autores se han referido a la importancia de las emociones en los procesos de enseñanza y de aprendizaje (Pozo, 1996; Kincheloe, 2001; Eisner, 2002; Fernández, 2007). Sin embargo, según Alicia Fernández (2007), si bien casi nadie en el ambiente educativo desconoce la importancia de las emociones en el proceso de aprendizaje, éstas sólo son consideradas cuando se intenta explicar o prevenir un problema en dicho proceso. Cuando lo que se intenta explicar es cómo aprenden los que no tienen dificultades, en general, se remite sólo a teorías cognitivistas. Tal vez por ese motivo los docentes no suelen tener en cuenta el aspecto emocional cuando planifican sus clases, y tal vez también por ese motivo las clases resultan generalmente rutinarias, aburridas, monótonas, especialmente en la universidad.

Favorecer la comunicación

La comunicación y la motivación son otros propósitos que manifestaban los docentes para utilizar el humor. Ernesto nos decía en la entrevista (5/9/07):

“... , el por qué lo hago creo que corresponde a una naturaleza que creo que todos tenemos, los seres humanos somos seres comunicativos y tenemos un montón de herramientas para comunicarnos. Las ponemos en juego y más astillas ponemos en el fuego cuando más nos involucramos con el otro y cuando más ganas tenemos de comunicarnos”.

Sobrellevar o combatir el estrés, la tristeza o la enfermedad

Los docentes afirmaban que mediante el humor es posible sobrellevar mejor y hasta combatir las situaciones de malestar que suelen instalarse en los escenarios educativos universitarios. En las carreras vinculadas a la salud es más frecuente tratar con la enfermedad que con la salud, por lo que es usual enfrentarse a situaciones muy estresantes, como las que describía Gonzalo en su entrevista (31/10/07):

“El humor descomprime. Pero aparte, el humor, en el momento crítico de una cirugía, por ejemplo, a veces yo estoy ligando una arteria, o trabajando cerca de un nervio, y le pongo la tijera allí y les digo: ¿Cuál: el rojo o el azul? Como en las películas de las bombas, ¿entendés? Entonces eso distiende, en un momento así eso hace ver que estoy tranquilo. Bueno, el jefe domina. Si el jefe hace humor en forma responsable, el jefe está tranquilo; si el jefe está tranquilo, es como cuando tus hijos te miran. Está pasando algo y tus hijos te miran a vos, si papá está tranquilo, estamos tranquilos. La cirugía es lo mismo. Si el jefe está tranquilo, estamos tranquilos.

Y en la clase es lo mismo. Si este tipo viene a jugar con los conocimientos, a ponerlos como un rompecabezas, con humor, es porque los conocimientos los tiene claros, porque no podés hacer chistes si no sabés”.

Este aspecto ha sido muy estudiado por diferentes autores como Peter Berger (1999), que al referirse al humor benigno ha expresado:

“Dicha parcela de significado está muy próxima a la vida cotidiana, pero suprime todos sus aspectos dolorosos o amenazadores. Crea de manera transitoria un mundo de amable despreocupación. Tiene el efecto de un breve y reconstituyente asueto de la seriedad de la existencia”(pág. 172).

El humor podría actuar como una especie de bálsamo que contrarrestaría los efectos del estrés y del malestar docente que, según Jurjo Torres (2006) puede constatarse en el sistema educativo público en la actualidad. Es interesante destacar que los docentes estudiados no redujeron la potencialidad del humor a su capacidad para sobrellevar el malestar sino que expresaron su confianza en que también puede ser un factor generador de bienestar, tanto para el docente como para los estudiantes. Algunos de los docentes estudiados enfatizaron la importancia que tiene hacer la clase más placentera para ellos mismos, mientras otros enfatizaron el valor que le asignan a brindarle placer a los estudiantes. Yo creo que ambas cosas están relacionadas, ya que, como explicaron Gatti y Kachinovsky (2005), solamente un docente que sienta placer en enseñar podrá despertar en el estudiante el deseo de saber.

Para entretenerse el docente

La necesidad de rescatar el placer del docente al enseñar ha sido considerada por Alicia Kachinovsky (2005, 66):

“A veces, la aspiración al ‘deber ser’, menoscaba la faz disfrutable del ser docente y el aderezo divertido de una tarea que siempre se recrea, y en la que hay derecho a hacerle un lugar al bienestar”.

También Paco en la entrevista (10/10/07) se refería a la necesidad de que la clase tenga “un nivel de alegría más alto”:

“No me gusta la clase chata, no me gusta la clase que sea monótona. No salgo satisfecho cuando doy una clase expositiva. Me voy con la sensación -nunca la evalué o le pregunté directamente a los chiquilines-, pero a mí me parece que no aprenden. No me puedo hallar cómodo en una clase expositiva, mas allá de que tenga que darlas y las doy. Pero me parece que no son ricas, que no salen de la misma forma que si hay un nivel de alegría más alto”.

¿Es compatible la alegría con el pensamiento crítico inherente al nivel universitario? Creo que no sólo es compatible, sino imprescindible. No me refiero a la alegría *light*, banalizante, sino a la “alegría crítica”, que según Alicia Fernández (2007) se construye en grupo, en forma creativa, a partir de autorizarse a pensar y cambiar. Es imprescindible porque esta alegría va de la mano del optimismo, de la esperanza, como dijo Jackson (1999):

“esa perspectiva es la natural para todo el que tenga algo que ver con la educación” ya que la educación está basada en la esperanza, la convicción y el compromiso de lograr una vida mejor. *“La educación está, por definición, orientada hacia el futuro, lo cual le da una razón más para estar iluminada por un espíritu de optimismo”*(pág.125).

Hacer gustar la asignatura o el tema

Al respecto expresó Paco en la entrevista (8/10/07):

“...era una profesora alegre, y no era una persona estructurada, nos hacia chistes, y a mí marcó. Creo que siempre la idea que tengo de ella es la de una persona que nos hizo gustar la matemática (porque ella era profesora de matemáticas), no por el lado de las matemáticas sino por otro lado, poniéndole alegría a la clase, y sin embargo creo que fue el año que más aprendí de matemáticas. Como que le perdimos un poco el miedo a esa materia, que dentro de lo que es la educación secundaria creo que es lo que todos le teníamos: temor. Yo siempre la comparo (capaz que no está bien) con otra docente que tuvimos en primero; en primer año salíamos recién de la escuela, salíamos llorando de la clase más de uno, por el destrato, por la forma en que daba la clase, por la rigidez.”

Permeabilizar al alumno

Otro de los objetivos que perseguían los docentes al usar el humor tenía que ver, en sus palabras, con la posibilidad de permeabilizar al alumno respecto a los conceptos. Al respecto nos aportaba Paco en la entrevista (10/10/07):

“El propósito es hacérselos más ameno y crear un ambiente en el cual ellos puedan ser más permeables a lo que yo intente, en este caso, que a ellos les quede el concepto de recreación, y que ellos no solamente me escuchen”.

Aparece aquí nuevamente la idea de promover emociones positivas en el alumno y se agrega el interés en que el alumno sea un participante activo en la clase y no un mero oyente.

Ayuda memoria

Algunos de los propósitos mencionados por los docentes se vinculaban con la potencialidad del humor para favorecer procesos involucrados en el aprendizaje, como fijar conceptos en la memoria.

Pedro nos contaba en la entrevista (8/9/07):

“Acercar al estudiante, porque muchas veces determinadas cosas que das en la clase y que le das ese toque de humor, el estudiante se acuerda. Das un chiste o una broma y se va a acordar “me acuerdo por esto”. Como vos viste en la segunda clase, por ejemplo, yo le hice toda la pantomima o la representación de lo que era un alcohólico. Creo que el alumno más allá de lo que tenga que ver con determinada terminología va a extrapolar lo fisiológico al diario vivir y se va a acordar mucho más de las cosas”.

Despertar al alumno

Los docentes señalaban también la importancia que podía tener el humor para captar o mantener la atención de sus estudiantes. Nos decía Pedro al respecto en la entrevista (8/9/07):

“Entonces, esa es la finalidad, que el alumno se sienta placentero en la clase, porque a veces dar dos horas de clase, o una hora, que el profesor hable y hable continuamente se hace pesado, más cuando vienen ya de clases anteriores. Entonces un toque de chiste o humor “saca” al alumno de ese momento; muchas veces vos estás dando clases y te das cuenta que el alumno está cansado, y le doy ese toque de humor y el alumno ya se “despertó”, y entonces engancha nuevamente y sigue. O sea que tiene pequeñas aristas que son como buenas.”

Según Pozo (1996) la atención es un requisito para que se produzca aprendizaje; cuanto más atención, más aprendizaje. La misma puede apagarse mediante la monotonía y despertarse y mantenerse mediante la ruptura con lo habitual. Habiendo presenciado las clases en las que se utiliza el humor puedo asegurar que la atención de los estudiantes se mantenía en forma permanente.

Desarrollar el pensamiento crítico

En el relato (16/11/07) Ernesto nos contaba la siguiente situación:

“Yo estaba hablando de acción y reacción..... Un estudiante levanta la mano y me pregunta cómo hacen los Yoguis para levitar. Mi respuesta fue que yo no sabía, que yo no era un experto en el tema de los yoghis, que desde el punto de vista formal de la física, lo único que yo le podía decir es que si hay una persona sobre la cual actúa la gravedad y se levanta del piso, tiene que haber una fuerza de algún lado. Eso es lo que dice la física. Yo quería dejar la idea primero de respeto por cualquier pregunta,.....”

“Ese día agarré y lo que hice fue: Llegué a la clase, armé una serie de trucos vinculado al tema de la levitación.....Mi intención era mostrarles a todos que la inocencia de ese muchacho que creía en los yoghis, no es distinta a la credulidad que tenemos los demás en muchas otras cosas, incluidas la ciencia. No todos hicimos los experimentos cruciales de la ciencia para creer eso, creemos porque de repente está en un libro, y a veces no es una creencia mucho más fundamentada que la del muchacho que cree que el yogui levita violando las leyes de la física.”

“...ahí di el mensaje serio: De alguna manera los sentidos nos pueden engañar, podemos creer en las cosas y la ciencia es sólo un intento de ir más allá de esto, y que los magos son capaces de hacer esas cosas y les conté que yo podía hacer un truco de levitar yo mismo...”

Está muy clara en sus expresiones la intención de revelar que no siempre las cosas son lo que parecen, que atrás de la realidad aparente puede haber otra realidad más profunda y difícil de visualizar que puede ser desenmascarada. Quiero destacar su capacidad para sacar el máximo provecho de las complicaciones imprevistas de la clase, que es según Kincheloe (2001) uno de los propósitos del maestro postmoderno. Lo más interesante de la situación es que lleva a los alumnos a seguir pensando, a replantearse cosas, a reflexionar. La intención del docente no es la de crear una situación humorística sino aprovechar la circunstancia para desarrollar el pensamiento crítico de sus alumnos. ¿Es compatible el desarrollo del pensamiento crítico con una situación humorística? Considero que sí. Como se aprecia en esta situación planteada, en una situación humorística el pensamiento se ve problematizado, siendo justamente el problema lo que sirve de resorte al humor. Un pensamiento problematizado permite organizar las ideas de formas novedosas y complejas, que tal vez permitan encontrar soluciones a los problemas planteados.

En la tercera clase de Gonzalo que observamos (16/11/07), el docente dedicó una parte importante de la misma a relatar las circunstancias históricas, políticas, sociales que rodeaban la construcción de la “Técnica de Ilizarov”. La forma en que fue relatada provocaba cierta comicidad y mantenía el interés de los alumnos. Me interesa destacar aquí que al acercar el método que se está analizando al contexto en el que fue creado, el docente permitía al alumno comprender que se trataba de una construcción humana; cuando el conocimiento se considera aislado, tiende a considerarse como un “descubrimiento” de algo preexistente y no como construcción social. Son éstos elementos sumamente importantes para el desarrollo del pensamiento crítico.

La Modalidad en que usaban el humor

En general se trataba de breves intrusiones que se entremezclaban en el desarrollo de la clase causando sorpresa. Dichas intrusiones podían adoptar diferentes formas, por ejemplo: dramatizar, imitar, aportar chistes, videos graciosos, utilizar metáforas o analogías que causaban gracia, organizar juegos y realizar comentarios jocosos oportunos. Más difícil de caracterizar como cómico pero también inusual era la utilización de magia, levitación, títeres, didgeridoo, un dibujo gracioso. Vimos que algunas de estas estrategias surgían espontáneamente en la clase, como los comentarios ocasionales, mientras otras ya estaban planificadas, por ejemplo, un video gracioso, un chiste apropiado. Podemos agregar que en algunos casos el uso del humor estaba mediado por la reflexión, mientras que en otros, surgía impulsivamente. En todos los casos se apelaba a la generación de desconcierto, a sorprender con lo inesperado. Eisner (2002) ha señalado la importancia de la sorpresa y la flexibilidad, invitando a aprovechar las oportunidades que siempre surgen en el contexto de la acción. Es posible que nos encontremos frente a lo que Edith Litwin (2007) denominó “estrategia de borde”, en sus palabras:

“nos referimos a prácticas originales, divertidas, a la introducción del humor o a la búsqueda de cursos de acción novedosos con el objeto de desarrollar un contenido”.

La autora ha incluido dichas estrategias en lo que ha denominado “Didáctica disparatada” y ha cuestionado la legitimidad de algunas prácticas que por hacer atractivas las clases para los estudiantes descuidan el tratamiento de los temas centrales de la asignatura. En el caso de los docentes estudiados constatamos que las estrategias utilizadas estuvieron siempre al servicio del tema central de la clase, no se observó corrimiento hacia conceptos periféricos del currículo para justificar la utilización del humor. Como ya hemos considerado, los docentes equilibraban el “tiempo serio” y el “tiempo de risa” de la clase de diferentes maneras. Estas fluctuaciones eran importantes ya que si lo que causaba gracia se repitiera insistentemente o se alargara en el tiempo se produciría la llamada “rutinización” (Berger, 1999, 121) que determinaría que se pierdan sus efectos.

Como hemos visto, los cuatro docentes estudiados entretrejían el humor con los contenidos a enseñar. Aún cuando había segmentos serios éstos se veían salpicados con comentarios humorísticos y los segmentos de humor solían tener un trasfondo serio. Veremos en qué consistían esas intrusiones humorísticas a las que nos hemos estado refiriendo:

Comentarios ocasionales

Muchas veces la risa surgía a partir de un comentario muy breve del docente realizado en el momento oportuno. Es posible que la transcripción del comentario en este trabajo no permita comprender la repercusión que tenía en el aula, tal vez porque el lenguaje escrito carece de los gestos y los tonos que a veces son los que producen el efecto risa. Resulta difícil también teorizar sobre este punto, ya que se refiere a decisiones que el docente toma en el contexto de la acción basado en su “conocimiento tácito” (Eisner, 2002). Dicho conocimiento es intuitivo, personal, no se planifica, pero habilita al docente a tomar decisiones sobre la marcha respondiendo a las señales que recibe de su entorno. Algunos autores se han referido a la “inmediatez” cuando aluden a los pequeños y múltiples acontecimientos que tienen lugar durante la clase y les han asignado gran significación (Remedi, 1988; Torres, 1991; Eisner, 2002). Los tres autores han coincidido en considerar que gran parte de lo que hacen los docentes en el aula no está basado en la reflexión sino en el impulso, creemos que estos comentarios ocasionales constituyen un buen ejemplo. El docente realizaba los comentarios desde su persona, no desde su rol, obteniendo a cambio pequeños signos visibles (sonrisas o carcajadas) que a su vez le permitían valorar su

desempeño y ajustar su comportamiento. Esas pequeñas demostraciones de entusiasmo reforzaban las relaciones del aula y auguraban que el interés se mantendría por lo menos un rato más.

Cabe aclarar que lo que se improvisaba era el chiste, el comentario, no la clase. Intentaremos ilustrar esto con algunos ejemplos:

Pedro, clase 2 (3/9/07):

“¿Qué le pasa a un borracho? (Lo imita).

Alumno: “¿Puede ser que pierda el control de esfínteres?”.

Pablo: “Ah, eso no te lo puedo mostrar”. (RISAS)

Gonzalo, clase 2 (7/11/07):

Hace una pregunta. Nadie responde.

“¿Quiénes votan sí?” Nadie responde.

“¿Quiénes votan no?” Nadie responde.

“¡Qué porcentaje de abstención!” (RISAS).

Dramatizar, Imitar

La capacidad histriónica parecía ser muy útil, si bien el principal objetivo de la clase no era divertir al alumno. Mediante dramatizaciones se estimulaba su interés en el tema y se facilitaba su comprensión, logrando el involucramiento del alumno, despertando su asombro y su curiosidad. La importancia de la habilidad artística de los docentes ha sido enfatizada por Eisner (2002), Sarason (2002) y Bain (2007) y fue demostrada por los docentes en sus clases, por ejemplo:

Dramatización: Células quejándose de que el perro que las contiene corre por la Rambla (Gonzalo, clase 2, 7/11/07):

“Desgaste, está bien. ¿Qué desgaste? La vida. Le pasó la vida por arriba a Jacinto. ¿ta? ¿Qué les pasó a esas células mesenquimales? “Ché, estoy cansado, ya no doy más. Mirá qué gordo, pesa cuarenta y pico de kilos, todavía le gusta correr por la rambla, ¿ta? Nosotros no damos más. Vamos a hacer fibrocitos. Vamos a envejecer, tenemos derecho. Vamos a jubilarnos. Ya estoy podrida de segregar sustancia blanda para que el gordo éste corra por la rambla y se despatarre todo y juegue en la playa. Yo me cansé. ¿ta?” (RISAS).

Realizar Juegos

En las tres clases de Paco se alternaban partes expositivas (serias) con partes lúdicas (en la que predominaba el humor). En los segmentos expositivos el docente aportaba definiciones de diversos autores sobre un determinado tema; en los segmentos de la clase dedicados al juego, éste consistía en alguna actividad realizada por los estudiantes (bailar, crear dibujos, armar textos) en relación al tema que sería expuesto teóricamente por el docente. Esa parte lúdica de la clase tenía un fondo humorístico, los estudiantes se reían con mucha frecuencia y se los percibía distendidos, alegres, prevalecían las emociones positivas.

Aportar chistes, videos graciosos

En la Clase 3 (16/11/07), Gonzalo cuenta un chiste mediante el cual genera un clima alegre y alienta a los estudiantes a reflexionar acerca de la inconveniencia de considerar soluciones únicas para los problemas, incitándolos a romper con el pensamiento lineal.

Utilizar metáforas y analogías que causan gracia

Las metáforas y las analogías son otras de las estrategias usadas por los docentes que causaban gracia a los estudiantes, como ejemplo:

Metáfora de la princesa y el castillo (Gonzalo, clase 2, 7/11/07):

“Blando, sensible. Delicado, eh? Una princesa que transmite impulsos muy sensible a la anoxia y muy sensible a la aversión, está protegida por algo duro, nada más y nada menos que las vértebras. Paradójicamente esa protección a algo que es sensible a la anoxia, ¿qué le puede hacer? ¿Qué mal le puede hacer la custodia al custodiado? ¿Qué mal le puede hacer el castillo a la princesa? Comprimirla. No dejarla ser. No dejarla expandirse, no dejarla desarrollarse.”

Además de la sorpresa que causaba la vinculación de elementos tan dispares como los órganos anatómicos considerados y la princesa con su castillo, el tono, los gestos y la pasión que imprimía el docente volvían divertida la situación, que sin duda despabilaba a los alumnos que pudieran estar somnolientos y eliminaba cualquier residuo de aburrimiento que pudiera existir.

Sin embargo su potencialidad no se agota aquí. El uso de metáforas y analogías invita a prestar atención a la relación entre las cosas, que para algunos autores es mucho más interesante que la consideración de las cosas en forma aislada y podría tener repercusiones fundamentales en el desarrollo de los alumnos. Kincheloe (2001) ha denominado “cognición metafórica” a la capacidad de fusionar imprevistamente conceptos previamente dispares. El autor ha enfatizado su importancia en el desarrollo de la creatividad, en el incremento de la conciencia, en la posibilidad de aprender a aprender y de aprender a pensar. Si bien el docente no planteó explícitamente su propósito de desarrollar el pensamiento crítico en el alumno, creo que el uso de la metáfora es un aporte interesante en ese sentido.

Hacer algo inusual: títeres, instrumentos desconocidos, magia, levitación

La creatividad y la audacia pedagógica de Ernesto pudo apreciarse en las situaciones humorísticas que generó a partir de planteos inesperados, sorprendiendo, rompiendo la uniformidad de las prácticas universitarias. Por ejemplo, utilizando un instrumento musical muy extraño (el Didgeridoo) para reproducir el sonido de animales prehistóricos, utilizando un títere de un ornitorrinco para explicar la detección del campo eléctrico por los animales o realizando trucos de magia o levitación.

En todos estos ejemplos pude constatar el esmero de los docentes por encontrar la mejor forma de llegar a sus estudiantes, su carácter reflexivo y apasionado, su lucha contra el aburrimiento.

Categorías

A partir del estudio realizado pude constatar que el uso del humor en la enseñanza no era frecuente en la Universidad de la República y que los docentes que lo utilizaban eran mayoritariamente de sexo masculino. Además, a partir de los resultados obtenidos y de su análisis, considero posible realizar algunos aportes que ayuden a la comprensión de la vinculación entre el humor y la enseñanza. En ese sentido propongo las siguientes categorías teóricas:

- El humor como condimento didáctico.
- El humor que humaniza.
- El humor sintonizador de lo intelectual y lo emocional.
- El humor detonador del pensamiento crítico.

El humor como condimento didáctico:

Se observó que los docentes intercalaban en la clase pequeñas intrusiones humorísticas o acciones de mayor envergadura que se amalgamaban con los objetos a estudiar de la misma manera que el condimento se mezcla con el alimento, realizando su sabor y sorprendiendo a los estudiantes. En consecuencia se generaba un ambiente distendido, alegre y fructífero en el que los docentes hacían gala de su creatividad, su audacia pedagógica, su capacidad para manejar la inmediatez de la clase, estimulando el interés y la participación del alumnado. Dichas intervenciones adoptaban diversas modalidades, como la dramatización, la imitación, el chiste, la metáfora, la analogía, así como otros recursos: el juego, comentarios jocosos oportunos, la magia, la levitación, títeres, instrumentos musicales y dibujos graciosos. Tal como si se tratara de un condimento, la utilización era artesanal y un guiño, una pizca, una salpicadura eran suficientes para que la enseñanza se viera enriquecida y sus contenidos más “apetecibles”.

El humor que humaniza:

El uso del humor tenía una importante repercusión moral. Pude apreciar que mediante su utilización los docentes desplegaban cualidades morales como la sensibilidad, el esfuerzo, la pasión por enseñar, el carácter reflexivo, el interés por los alumnos como personas y por conectar el curso con la vida extra-aula, impregnando la clase con ellas y aportándole sentido. Como dice Jackson (1992): *“las cualidades morales de una persona o una situación parecen flotar en el aire”*; en las clases observadas se podía sentir un “clima del aula” donde reinaba la franqueza, el respeto, la responsabilidad, la preocupación por el bienestar ajeno. Además, algunos de los objetivos que aducían los docentes para explicar el uso del humor eran de carácter moral, como: romper la rigidez de la clase; crear un ambiente distendido, ameno, de confianza; acercarse al alumno; favorecer la comunicación; sobrellevar o combatir el estrés, la tristeza o la enfermedad; promover el bienestar del alumno y del propio docente. Algunos de estos objetivos coinciden con las virtudes morales inherentes a la educación que Fenstermacher (1989) considera que conforman un estilo docente que contribuye al desarrollo moral de los estudiantes.

Si bien, como dice Berger (1999), la percepción cómica es neutra en sí misma, su uso, *“en la vida de las personas, grupos o sociedades puede tener implicaciones morales significativas. A veces puede ser, en efecto, moralmente neutro -“humor sano, inocente”- y nada más. Otras veces puede ser moralmente reprobable, como cuando se usa de manera cruel o al servicio del mal. Finalmente, en otras ocasiones puede ser moralmente admirable, como cuando el ingenio se dirige contra la injusticia y la hipocresía de un orden social particular”* (pág. 254).

En los casos estudiados, los docentes, mediante alguna modalidad humorística, se empeñaban por eliminar el acartonamiento de la clase, por mejorar la comunicación con los estudiantes, procurando que se generase un ámbito placentero. El entusiasmo, la sensibilidad frente a los sentimientos de los alumnos y la preocupación por cómo los hacían sentir expresaban cualidades morales de los docentes y determinaban la creación de un clima más humano.

El humor sintonizador de lo intelectual y lo emocional:

Percibí la habilidad de los docentes para sintonizar y entrelazar los aspectos emocionales con los cognitivos mediante diferentes modalidades humorísticas, con el fin de que se retroalimenten positivamente. Las intrusiones utilizadas lograban al mismo tiempo, hacer gustar la asignatura y generar anzuelos ayuda-memoria; brindar un momento de placer y mantener la atención del estudiante; fisurar el aburrimiento y estimular la profundización en los temas.

Motivar, despertar su atención, permeabilizar al alumno respecto a los conceptos, fueron objetivos recurrentes en el discurso de los docentes estudiados y en las prácticas observadas que apuntaban a mejorar el desempeño intelectual de los alumnos.

Llegar al alumno, lograr que se sintiera reconfortado, crear un clima ameno, ponerle alegría a las clases, hacerles perder el miedo, fueron también objetivos recurrentes en el discurso de los docentes y en las prácticas observadas que apuntaban a lo emocional.

El humor generaba el clima propicio, desde el punto de vista emocional, para que el intelecto pudiera desarrollarse en toda su potencialidad.

La importancia de considerar la dimensión afectiva en el proceso de aprendizaje, se vincula con el hecho, ya comentado, de que ya ha sido superado en la teoría

“el exceso racionalista de que enseñar es transmitir conocimientos, informaciones y pericias, y que lo emocional viene como añadido, como impureza, como borra de vino que hay que filtrar para rescatar la pureza del producto” (Marcelo Viñar, 2005, 15).

Sin embargo, en la práctica estas ideas no siempre son utilizadas para mejorar los aprendizajes: en muchas aulas universitarias los alumnos son meros espectadores que parecen aburridos, indiferentes, apáticos. Viñar (2005) destacaba que la merma del placer en los procesos de enseñanza y de aprendizaje generaba un empobrecimiento ya que abortaba una porción de la creatividad potencial de los estudiantes. De ahí que este autor considerase que “una reflexión de los componentes afectivos del proceso educativo, no es un hecho ni accesorio ni anodino” (pág. 16). Considero que la disposición emocional de los estudiantes que encontré en las clases como consecuencia del uso del humor que realizaba el profesor: su entusiasmo, su alegría, su atención permanente, permitirían augurar mejores aprendizajes.

El humor detonador del pensamiento crítico:

El carácter problematizador del humor era aprovechado por los docentes para desarrollar la creatividad, la autoría de pensamiento, la cognición metafórica, la consideración de la ciencia como construcción social y su dependencia de las condiciones socio-históricas en las que se realiza, la consideración de la realidad como algo que se construye y, por lo tanto, puede ser transformada; la responsabilidad social y la ruptura con el pensamiento lineal, todos estos elementos que conforman el pensamiento crítico que, como dijimos, es esencial en la enseñanza universitaria.

En conclusión

Esta experiencia me aportó una nueva visión de esos pequeños eventos que suceden en el aula, a veces casi imperceptibles, que permiten al docente crear mejores entornos de enseñanza, predisponiendo a los alumnos y al propio docente a aprovechar sus potencialidades, a complejizar su pensamiento, a desarrollar su creatividad e imaginación, y fundamentalmente a disfrutar de la clase. Considero, a partir de este trabajo, que el placer, el entusiasmo, la espontaneidad, la estética, pueden ser ingredientes fundamentales del proceso educativo.

Un docente afable, sensible, considerado, alegre, optimista y apasionado, posiblemente se vea fortalecido en su rol.

Considero que la utilización del humor en las prácticas de enseñanza universitaria posibilita la creación de un ámbito facilitador para el cumplimiento de sus funciones: desde las más difundidas, como la formación de profesionales, hasta aquellas que han quedado prácticamente relegadas a los discursos, como el ejercicio de la crítica colectiva sobre los acontecimientos sociales, la habilitación de un ambiente propicio para la creación y la transformación de la realidad; la búsqueda del bienestar personal y colectivo; la formación para la participación política.

Más allá de estas apreciaciones, creo que la investigación abre nuevas interrogantes sobre el tema: sería interesante complementar y profundizar esta visión con un trabajo que contemple la temática desde la perspectiva de los estudiantes. Asimismo, sería relevante trascender el aula e indagar cómo puede actuar el humor a nivel de las instituciones, qué vinculación hay entre el humor y el género del profesor, de qué manera podrían estas ideas incluirse en la formación de los futuros docentes.

Me pregunto cómo podemos los docentes, convencidos de que el humor puede ser un recurso interesante en la enseñanza, incorporarlo a nuestras prácticas cotidianas. ¿Puede desarrollarse una mirada humorística? ¿De qué manera?

Finalmente, entiendo que mediante el humor podría establecerse un diálogo entre la racionalidad que existe y sobra en nuestra universidad y el “otro mundo”: el de las pasiones, las contradicciones, los afectos, las “sinrazones”, que, por supuesto, también existe, pero suele desconocerse. Dicho diálogo permitiría profundizar los aspectos intelectuales, habilitaría el deleite y bienestar (tanto del docente como de los estudiantes), andamiaría la construcción de lo “humano” y promovería el pensamiento crítico. Cedería el privilegio que ostenta hoy en ciertos ámbitos universitarios el procesamiento de la información y el rendimiento, abriéndose un espacio mayor para la construcción de significado; la subjetividad sería más respetada, las certezas y el reduccionismo dejarían un lugar más relevante a la incertidumbre y a la complejidad; el énfasis en los contenidos se desplazaría a los contextos, la razón haría un lugar para la pasión, los impulsos, los deseos, los afectos y la imaginación.

Bibliografía

Ares Pons, J. 1995. **Universidad: ¿Anarquía organizada?** Montevideo: Librería de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

Bain, K. 2007. **Lo que hacen los mejores profesores de universidad.** Valencia: Universidad de Valencia.

Barco, S. **La corriente crítica en didáctica.** En: CAMILLONI, A. *et. al.* 1996. *Corrientes didácticas contemporáneas.* Buenos Aires: Paidós. pp. 157-167.

Barco, S; LIZARRITURRI, S. 2005. **Producción y comprensión de textos en la universidad.** Montevideo: Comisión Sectorial de Enseñanza, Universidad de la República.

Benedito, V. *et.al.* 1995. **La formación universitaria a debate.** Barcelona: Universidad de Barcelona.

Berger, P. 1999. **Risa Redentora.** Barcelona: Kairos.

Bergson, H. 1939. **La risa.** Buenos Aires: Losada.

Bruner, J. 1988. **Desarrollo cognitivo y educación.** Madrid: Morata.

Bruner, J. 1997. **La educación, puerta de la cultura.** Madrid: Visor.

Cazden, C. **El discurso del aula.** En: *La investigación de la enseñanza, III.* WITTRICK, M. 1990. Barcelona: Paidós. pp. 627-709.

Comenio, J. 1657. **Didáctica Magna.** [online] San Luis Potosí: Universidad Abierta [citado 20 diciembre 2006]. Disponible en Internet: <<http://www.universidadabierta.edu.mx/principals.html>>

Cordero, M. 2006. **El Humor como recurso didáctico en la enseñanza de la matemática.** [online] [citado 20 diciembre 2006] Disponible en Internet: <www.cientec.or.cr/matematica/pdf/P-Marcial-Cordero.pdf>

Díaz Barriga, Á. 1994. **Docente y programa. Lo institucional y lo didáctico.** Buenos Aires: Aique.

Dworkin, A. **Enfrentándose a la reforma: La mezcla entre la moral, el hastío y la responsabilidad del profesor.** En: BIDDLE, B. *et al.* 2000. *La enseñanza y los profesores III.* Barcelona: Paidós. pp. 239- 285.

- Eco, H. 1982. **El nombre de la rosa**. Buenos Aires: Ediciones de la Flor.
- Edelstein, G. **Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo**. En: Camilloni, A. *et. al.* 1996. *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós. pp. 75-89.
- Edelstein, G. **El análisis didáctico de las prácticas de la enseñanza. Una referencia disciplinar para la reflexión crítica sobre el trabajo docente**. En: *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, año IX, (17): pp 3-7, 2000.
- Eisner, E. 2002. **La escuela que necesitamos**. Buenos Aires: Amorrortu.
- Facione, P. 2007. **Pensamiento crítico: ¿Qué es y por qué es importante?** [online] [citado 20 diciembre 2007] Disponible en Internet: <http://www.eduteka.org/pdfdir/PensamientoCriticoFacione.pdf>
- Fenstermacher, G. **Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza**. En: Wittrock, M. 1989. *La investigación de la enseñanza, I*. 1989. Barcelona: Paidós. pp. 149-179.
- Fernández, A. **Grietas, poesía y humor...fisurando el aburrimiento**. En: *E.PSI.B.A.* (2): pp. 7-16, 1996.
- Fernández, A. **Pensar la alegría...aún la de pensar**. En: *E.PSI.B.A.* (3): pp. 23-30, 1996^a.
- Fernández, A. 2007. **Poner en juego el saber**. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Flores, P. **Reportaje**. En: *El País de Madrid*, [online] p.13 nov.2006. [citado 30 Noviembre 2006]. Disponible en Internet: www.elpais.com/articulo/educacion/rio/matematicas/elppor/20061113elpepiedu_6/Tes
- Folco, C.; URRUZOLA, . 2004. **A propósito de la construcción de una política territorial universitaria**. Montevideo: Universidad de la República.
- Freinet, C. 1996. **La escuela moderna francesa**. Madrid: Morata.
- Freire, J. 2004. **Un psicólogo propone el humor como antídoto para las dificultades educativas**. [online] [citado 30 noviembre 2006] Disponible en Internet: www.unav.es/noticias/130204-01.html -
- Freud, S. **El Humor (1927)**. En: FREUD, S. 1979. *Obras completas*. Buenos Aires: Amorrortu. Vol. 21: pp. 153-162.
- Friedler, R. 2003. **La mirada humorística**. En: *Revista de la Asociación Argentina de Psicología y Psicoterapia de Grupo (AAPPG)*. Tomo XXVI. Número 2-2003. Buenos Aires.
- Friedler, R. **Hacia una nueva corporalidad**. En: AROCENA, R; CAETANO, G. (coord.). 2007. Uruguay: Agenda 2020. Tendencias, conjeturas, proyectos. Montevideo: Taurus. pp. 275-303.
- Gatti, E. 1998. **Pedagogía universitaria: modelos**. Montevideo: Departamento de educación, Escuela de Nutrición, Universidad de la República.
- Gatti, E.; KACHINOVSKY, A. 2005. **Entre el placer de enseñar y el deseo de aprender**. Montevideo: Psicolibros-Waslala.
- Gertrudix, S. 2007. **Humor por la puerta grande**. En: *Revista Cuadernos de Pedagogía* (364): pp. 58-63.
- Giorgi, V. 2005. **Aprender a enseñar y enseñar a aprender en condiciones de numerosidad**. Montevideo: Comisión Sectorial de Enseñanza, Universidad de la República.

Glaser, B.; STRAUSS, A. 1967. **The discovery of grounded theory strategies for qualitative research**. Chicago: Aldine publishing Company.

Gonclavez Da Cruz, J. **Ir tirando piedritas al agua**. En: *Revista E.PSI.B.A. (3)*: pp. 7-10, 1996.

Huberman, M. **Trabajando con narrativas biográficas**. En: MCEWAN, H y K. EGAN. 1998. La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación. Buenos Aires: Amorrortu. pp 183-235.

Iannantijoni, S. **Alegrías de salón y de las otras...**Entrevista a Alejandro Dolina. En: *Revista E.PSI.B.A.(3)*: pp. 89-95, 1996.

Jackson, P. 1999. **Enseñanzas implícitas**. Buenos Aires: Amorrortu.

Jackson, P. W. 2002. **Práctica de la enseñanza**. Buenos Aires: Amorrortu.

Jackson, P. et. al. 2003. **La vida moral en la escuela**. Buenos Aires: Amorrortu.

Kachinovsky, A. **Acerca del ser docente**. En: GATTI, E. y A. KACHINOVSKY. 2005. Entre el placer de enseñar y el deseo de aprender. Montevideo: Psicolibros-Waslala. pp. 51- 69.

Kincheloel, J. L. 2001. **Hacia una revisión crítica del pensamiento docente**. Madrid: Octaedro.

Laborda G., X. **Humor y enseñanza: peligro**. Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación (clac) [online] (27): pp. 26-41, 2006. (Citado 20 de diciembre de 2006) Disponible en Internet: <<http://www.ucm.es/info/circulo/>>

Leite, D. **Innovaciones en la educación universitaria**. En: Primer Foro Innovaciones educativas en la enseñanza de grado. 2001. Montevideo: Universidad de la República. pp. 45- 53.

Litwin, E. **El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda**. En: CAMILLONI, A. et.al. 1996. Corrientes didácticas contemporáneas. Buenos Aires: Paidós. pp. 91-115.

Litwin, E. 1997. **Las configuraciones didácticas**. Buenos Aires: Paidós.

Litwin, E. 2007. *La didáctica disparatada*. En: Educared, 2007 (Citado 16 de marzo de 2008) Disponible en Internet: http://www.educared.org.ar/ppce/temas/26_la_didactica_disparatada/

Maxwell, J. 1996. **Qualitative research design. An interactive approach**. United States of America: Sage Publications.

Mayor Ruiz, C. **Las funciones del profesor universitario analizadas por sus protagonistas. Un estudio atendiendo al grupo de titulación y los años de experiencia, en la Universidad de Sevilla**. En: Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa [online] 2(1), 1996 [citado 14 diciembre de 2005]. Disponible en Internet: <http://www.uv.es/RELIEVE/v10n1/RELIEVEv10n1_2.htm>

Mcewan, H.; EGAN, K. 1998. **La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación**. Buenos Aires: Amorrortu.

Mcewan, H. **Las narrativas en el estudio de la docencia**. En: MCEWAN, H. y K. EGAN. 1998. La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación. Buenos Aires: Amorrortu. pp 236- 259.

Meirieu, P. 1992. **Aprender, sí. Pero ¿cómo?** Madrid: Octaedro.

Moureau, L.; OTERO, L. **La comicidad y el humor en la enseñanza de la musicología**. En: *Memorias de las XIII Jornadas de Investigación y Segundo Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur*. [online] (III): pp. 347- 349, 2006. (Citado 20 de diciembre de 2006)

Disponibile en Internet: <www.bvs-psi.org.br/bvsulapsi/argentina/tomo3.pdf>

Morin, E. 1990. **Introducción al pensamiento complejo**. Barcelona: Gedisa.

Morin, E. **Sobre la reforma de la universidad**. En: PORTA, J. y M. LLODONOSA. 1998. La universidad en el cambio de siglo. Madrid: Alianza editorial. pp. 19-28.

Morin, E. 1999. **La cabeza bien puesta**. Buenos Aires: Nueva visión.

Morin, E. *et al.* 2003. **Educación en la era planetaria**. Barcelona: Gedisa.

Pardinas, F. 1996. **Metodología y técnicas de investigación en ciencias sociales**. Méjico: Siglo XXI.

Pollock, J. 2003. **¿Qué es el humor?** Buenos Aires: Paidós.

Pozo, I. 1996. **Aprendices y maestros**. Madrid: Alianza editorial.

Remedi, E; *et al.* 1988. **La identidad de una actividad: ser maestro**. México: Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco.

Sarason, S. 2002. **La enseñanza como arte de representación**. Buenos Aires: Amorrortu.

Shulman, L. **Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea**. En: WITTROCK, M. 1989. La investigación de la enseñanza, I. Barcelona: Paidós. pp. 9- 91.

Souto M. **La clase escolar. Una mirada desde la didáctica de lo grupal**. En: CAMILLONI, A. *et al.* 1996. Corrientes didácticas contemporáneas. Buenos Aires: Paidós. pp. 117-155.

Tallón Medrano, M. 2007. **La escuela, un lugar para convivir, aprender y divertirse**. En: *Revista Cuadernos de Pedagogía*, (364): pp.74-77.

Taylor, S.; Bogdan, R. 1987. **Introducción a los métodos cualitativos de investigación**. Buenos Aires: Paidós.

Tishman, S. *et al.* 1998. **Un aula para pensar. Aprender y enseñar en una cultura de pensamiento**. Buenos Aires: Aique.

Torres, J. 1991. **La práctica reflexiva y la comprensión de lo que acontece en las aulas**. En: JACKSON, P. La vida en las aulas (2da. Ed.) Madrid: Morata. pp11-26.

Torres, J. 2006. **La desmotivación del profesorado**. Madrid: Morata.

Urruzola, J. 2006. **Plan Director. Notas de trabajo 2**. Montevideo: Universidad de la República.

Valles, M. 1999. **Técnicas cualitativas de investigación social**. Madrid: Editorial Síntesis.

Viñar, M. **Genealogías y tradiciones en el quehacer universitario**. En: GATTI, E. y A.

Kachinovsky. 2005. **Entre el placer de enseñar y el deseo de aprender**. Montevideo: Psicolibros-Waslala. pp.7-18.

Wainerman, C.; SAUTU, R. (Comp.) 2000. **La trastienda de la investigación. Buenos Aires: Lumiere**.

ZIV, A. (2000) Citado por ASHKENAZY, D. **Enseñanza con buen humor**. En: Hablemos On line. [online] 4 marzo 2001. [Citado 20 diciembre 2006] Disponible en Internet: <www.elsalvador.com/hablemos/Ediciones/040301/educacion.htm>

¹ Dato extraído del II Censo de Docentes de la Universidad (año 2000, actualizado a Marzo de 2002) <http://www.rau.edu.uy/sui/>

* El artículo se enmarca en la Tesis de maestría de la autora, dirigida por la Dra. Adriana Chiancone. Año 2007.

** *Master en Educación, Universidad ORT Uruguay. Diploma en Educación, Universidad ORT Uruguay. Licenciada en Ciencias Biológicas, Universidad de la República, Uruguay. Coordinadora de la Unidad de Apoyo a la Enseñanza en el Centro Universitario de Paysandú, Uruguay.*