

Maestría en Comunicación/Educación
Facultad de Periodismo y Comunicación Social
Universidad Nacional de La Plata



*Sentidos del abordaje de las formas humorísticas en sexto
año de Literatura del nivel secundario:
tensiones institucionales, reconocimientos
e interpelaciones*

Maestrando: Juan Bautista García Cejas

Directora: Paula Morabes

ÍNDICE

Agradecimientos.....	4
----------------------	---

PARTE 1

INTRODUCCIÓN

I.1. Breves consideraciones en primera persona.....	6
I.2. Aprendizajes significativos no escolares.....	6
I.3. ¿Por qué la literatura humorística?.....	9
II. Lenguaje inclusivo y especificaciones de carácter narrativo.....	9

CAPÍTULO 1. Problematización, objetivos, estructuración y capítulos

1.1. Presentación del problema general.....	12
1.2. Objetivo general y objetivos específicos.....	15
1.3. Estructuración y capítulos.....	17

CAPÍTULO 2. Antecedentes, perspectivas teóricas, estrategias metodológicas y técnicas

2.1. Antecedentes y perspectivas teóricas.....	22
2.2. Estrategias metodológicas y técnicas.....	26

PARTE 2

CAPÍTULO 3. Matrices históricas: escuela, literatura y humorismo

3.1. Surgimiento del normalismo: contexto histórico-social.....	32
3.2. El humor normalista.....	38
3.3. El humor sobre el imaginario educativo oficial: Sarmiento como objeto de burla.....	42
3.4. Proyectos y disputas sobre la literatura escolar: Calixto Oyuela y Joaquín V. González..	44
3.5. Escolanovismo y humorismo en la escuela: Henríquez Ureña y Alonso Criado.....	47

3.6. Segunda mitad del siglo XX: universidad, editoriales y dictaduras.....	49
3.7. Ley Federal de Educación y Ley de Educación Nacional: Estado, mercado y nacionalismo resignificado.....	53

CAPÍTULO 4. Interpelaciones y reconocimientos mediante el humor literario

4.1. Interpelaciones y reconocimientos.....	55
4.2. Superfluidez y dispersión: gusto y brevedad.....	63
4.3. Ejes comunicacional, pedagógico y conceptual: cercanía, pausa y diálogo.....	65
4.4. Condiciones ético-emotivas.....	68
4.5. Condiciones de inteligibilidad.....	73

CAPÍTULO 5. Consumo, valoración y circulación de materiales humorísticos

5.1. Desarrollo introductorio de la problemática específica.....	78
5.2. La bruma y la nube; referencias y referentes.....	80
5.3. La prensa gráfica humorística: pugnas de sentido y tematización de lo silenciado en la escuela.....	87
5.4. Las escasas alusiones a <i>Mafalda</i> y a los textos audiovisuales.....	98

CAPÍTULO 6. Tensiones pedagógicas, políticas e institucionales en los usos del humor literario

6.1. La literatura humorística (actual) contra las pretensiones de pureza y neutralidad.....	104
6.2. El humor-brote: escritura, humorismo e inadecuación.....	106
6.3. Lo cómico, lo humorístico y la risa pedagógica.....	115
6.4. El humor-espejo: la reflexión sobre sí.....	120
6.5. El humor-lupa: parodia, canon y perspectiva de género.....	124
6.6. El humor-túnel: tabú, lenguaje soez e irreverencia humorística como abordaje posible de la ESI.....	138

CONCLUSIONES.....164

ANEXO.....169

BIBLIOGRAFÍA.....169

AGRADECIMIENTOS

A mi mamá, Cristina Spataro. Mis primeras imágenes sobre lectura de libros le pertenecen.

A mi hermana Sol y su admirable inteligencia. La profundidad de mi amor por la literatura tiene acta de nacimiento: el día en que me regaló un libro de Albert Camus. La fascinación por Mersault sólo podía surgir de mi admiración por ella.

A Vivi, la estrella danzante. A su apoyo en mis vacilaciones cotidianas y su agudeza hermenéutica.

Al carisma, la dulzura y la lucidez de Daniela Jazmín. Pura afirmación nietzscheana, su simple presencia irradia vitalidad.

A Paula Morabes, que confió en mí.

A Valeria Sardi.

A Nadia Jiménez.

A Laura De Nucci.

A Carolina Pomo.

A José Garriga Zucal.

A mi tía, mi tío y mis primos.

A mi papá.

A mi tío Eduardo.

A Samanta Díaz Menai, Leandro Dumón y Pablo Giúdice.

A Lucho Fontana y Mariam Altamiranda.

A María Lourdes Juanes.

A michu, lío, luchi y rome.

Al fútbol, la literatura y el café de la mañana.

Al bar donde trabajaba y estudiaba, tal vez vivía, en Rosario.

Al aroma del Paraná.

A la ciudad de La Plata y los atardeceres de verano en la pileta de la UNLP.

A todxs lxs profesorxs y compañerxs de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social.

PARTE 1

INTRODUCCIÓN

I.1. Breves consideraciones en primera persona

Como no soy una sombra que escribe sentada en una habitación silenciosa bajo el efecto de intereses neutrales y objetivos, preciso realizar algunas consideraciones sobre mí (más precisamente sobre cómo llegué hasta acá), no exentas de cierto pudor. Es parte fundamental del campo de Comunicación/Educación desafiar las ilusorias pretensiones de neutralidad, objetividad y universalidad que surgirían de sujetos investigadores sin historia ni cuerpo. Ello no implica la ausencia de responsabilidad teórica y rigor académico. Siempre es preciso recordarlo.

I.2. Aprendizajes significativos no escolares

Nací en el año 1984 en el barrio de Floresta, en la Capital de la República Argentina. Tal vez para compensar la ausencia de sólidos bienes materiales, la apuesta familiar se centró en los bienes simbólicos signados por ciertos saberes que la clase media baja porteña consideraba legítimos y prestigiosos. En especial, la corrección lingüística. Empecé mi etapa de lector en primer grado de la escuela y por los estímulos que me proveían las películas subtuladas y los álbumes de figuritas de fútbol. En el transporte público fingía leer libros moviendo levemente los labios con la fantasía de que los anónimos transeúntes se sorprendieran de mi destreza adquirida. Me provocaba un enorme placer aprender palabras como “versus” y observar ciertas peculiaridades, afinidades y diferencias en las selecciones que disputaban la copa mundial de fútbol disputada en 1990 en Italia: ¿por qué tantos apellidos rumanos tenían marcas gráficas inexistentes en nuestra escritura?; ¿por qué la camiseta de la selección local era azul si su bandera no incluía ese color? Incluso me asaltaban interrogantes de geopolítica internacional cuyos términos no llegaba a comprender: ¿el muro de Berlín había caído en 1989 pero la Unión Soviética seguía participando como tal?, ¿por qué era deliberadamente perjudicada por los arbitrajes? Con mi tío salimos a festejar (más estrictamente, a reconocer) el segundo puesto de la Argentina y mi papá se opuso. Dos cosmovisiones se enfrentaban. Hoy adhiero, en este aspecto, a la del querido padre de mis primos: el segundo no es el primer perdedor. Por otro lado, el escepticismo de mi papá siempre fue un don y un látigo (hacia sí). Fue compensado por el cariño materno, que me devolvió la confianza en el mundo.

En el año 1995 me mudé con mi familia a La Plata (ciudad que amo) y diez años después, ya terminado el secundario, decidí probar suerte en Rosario como un modo de enfrentarme a mí mismo y escapar de una realidad que sentía asfixiante. Durante más de cinco años trabajé de bachero en un bar y estudié *Filosofía*. Internamente me repetía una frase que creo haber escuchado del cantautor Andrés Calamaro: “Mi método es la exageración”. Fueron años felices y no exentos de temor. Me sostuvieron grandes personas con quienes sigo relacionándome en la actualidad. Ya por ese entonces comprendí que me resultaba más agradable y “democrática” la literatura que la filosofía, pero me faltaba poco para terminar la carrera. Notaba que una película, una novela o un cuento podían ser conversados con mucha más gente que un diálogo de Platón. Por otro lado, adhiero firmemente a la postura de Martha Nussbaum, aunque haya personas versadas en literatura sin un ápice de sensibilidad social:

Defiendo la imaginación literaria precisamente porque me parece un ingrediente esencial de una postura ética que nos insta a interesarnos en el bienestar de personas cuyas vidas están tan distantes de la nuestra (...). Atribuimos gran valor práctico y público a la capacidad de imaginar los modos concretos en que personas diferentes de nosotros enfrentan sus desventajas. (Nussbaum, 1997, p. 18)¹

De vuelta en La Plata, pude comprobar que en la escuela secundaria la demanda laboral para dar clases de *Prácticas del Lenguaje* y/o de *Literatura* era mucho más amplia que las dos horas asignadas a la materia *Filosofía* en sexto año. En el 2015 obtuve el título habilitante y empecé a dar clases de *Literatura*. Sostuve la carrera con el puñado de clases de *Filosofía* que había logrado tomar al llegar a La Plata. Sin dudas el contexto social, político y económico hizo posible todo este periplo iniciado en 2005, en algún atardecer de intercalados pasajes de melancolía y entusiasmo.

En el año 2017 me anoté en la Maestría en *Comunicación/Educación* porque me sedujo la propuesta en una presentación organizada por las carreras de posgrado de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Plata.

En el transcurso de la Maestría, María Belén Fernández y Darío Martínez insistían en la escritura de relatos autobiográficos sobre experiencias educativas desligadas (al menos aparentemente) de los carriles académicos habituales. En un primer momento me pareció una actividad escasamente significativa, incluso absurda o injustificada. “¿Para qué?”, me preguntaba constantemente, tal era el grado de sobrevaloración de los aprendizajes escolares y académicos

1 Nussbaum, M. (1997) *Justicia poética: la imaginación literaria y la vida pública*. Santiago de Chile: Andrés Bello.

internalizado. Con el correr del tiempo, descubrir cuánto había significado, por ejemplo, la lectura en mi infancia de la historieta humorística *Condorito* en los órdenes más diversos de mi imaginario sobre la realidad constituyó un auténtico *escalofrío epistemológico* (Martín-Barbero, 2009)². Lentamente fui identificando múltiples polos de interpelación “no-escolares” que han tenido un grado de repercusión profundo en mi subjetividad. Pude comprender que lo que llamaba mi “identidad” era en gran parte una serie compleja de identificaciones resignificadas. Los polos de adscripción a ciertos modos de ser, pensar y actuar continúan surgiendo de lo más profundo de mi memoria desestimada por la anudamiento conceptual (cada vez menos férreo) entre escuela, educación y aprendizaje: las letras del rock nacional, los programas de Cris Morena³, la revista deportiva *El gráfico* cuyas ediciones desactualizadas me regalaba un peluquero (y yo leía durante meses), las tapas de *HUM®R* que observaba en los kioscos de diarios, los enormes carteles publicitarios con mujeres despampanantes que me miraban y deleitaban –desafiantes– desde la lejanía fáctica y simbólica, la diversidad de personalidades que habitaban el mundo del fútbol (visto y practicado), las películas de *Disney*, los chistes de jaimito. Y ya en el siglo XXI, los sketches de la comediante Malena Pichot, las leyes de Identidad de Género y Matrimonio Igualitario, la posibilidad de presenciar en persona ciertos juicios contra represores de la última dictadura cívico-militar argentina, la colaboración en una obra teatral sobre el testimonio de Lidia Papaleo en el caso Papel Prensa; los memes, las series de la plataforma *Netflix*, la sobreabundancia de agresividad en *Twitter*, el show de sí mismx en *Instagram* (del que no soy mero espectador). Todos estos fenómenos significativos se encontraron (y encuentran) atravesados y resignificados por diálogos y discusiones “cuerpo a cuerpo” con amigxs, compañerxs de trabajo y familiares, conversaciones que de no existir me hubieran encerrado, tal vez, en una unilateralidad academicista de la que nunca hubiera surgido este trabajo. Estuve por evitar las anteriores enumeraciones por su nivel de incompatibilidad y por “no venir al caso” en la presente investigación, pero justamente lo contrario es lo que intento subrayar: se trata de polos de interpelación que constituyen parte fundamental de mi subjetividad, profundamente significativos (aunque no a primera vista ni directamente) en la elección de la investigación y sus problemas específicos. Mi yo, como todos los “yoes”, se encuentra poblado de voces que no dejan de dialogar directa u oblicuamente desde lugares, momentos y temas aparentemente disímiles. En adelante, el “yo académico” deberá hacerse cargo de su trabajo y sin pretensiones de neutralidad mantener la rigurosidad y la coherencia que la institución universitaria requiere.

2 Martín-Barbero, J. (2009). Los laberintos del gusto. *DeSignis*, 14, 165-177.

3 Guionista argentina de series para adolescentes de enorme éxito y repercusión en las décadas de 1990 y 2000.

I.3. ¿Por qué la literatura humorística?

Nunca fui una persona “graciosa”. Y afortunadamente (para lxs demás) jamás meforcé a serlo. Me conformo con ser respetuoso y reírme del ingenio y las disrupciones inesperadas de lxs otrxs. Hasta esta investigación no era asiduo a la lectura de literatura humorística. Empero, la conjunción de humor y ficción constituye un tema que siempre me ha provocado intriga y curiosidad. Más aun la literatura humorística en el aula, por la diferencia generacional entre docentes y estudiantes (cuyos grupos nunca son homogéneos). Admiro a lxs autorxs que se animan a hacer reír (o sonreír) enfrentando el efecto patético y humillante que implica no conseguirlo. A su vez, me asombra del humor su carácter social y profundamente personal (me fascinan, en general, todas las situaciones paradójicas y los límites borrosos). Pocos fenómenos sociales acercan tanto a dos o más personas como la risa en común. Me resulta difícil concebir una amistad o una pareja sexoafectiva sin ese punto compartido. Como contracara, siento un profundo desprecio por la risa impostada, por la exigencia de simpatía y jovialidad de los tiempos hipermodernos, por ese aire de liviandad festiva que parecería obligatorio en todas las circunstancias. El mismo rechazo siento por la romantización de la tristeza o la nostalgia, por la objeción del placer y la culpa del disfrute, en fin, por la cosmovisión del mundo como valle de lágrimas. Todas estas inclinaciones y sus rechazos conviven en mí no sin abatimiento y deleite, valga remarcar a propósito de las paradojas.

II. Lenguaje inclusivo y especificaciones de carácter narrativo

La perspectiva de género (nunca desarticulada de otros núcleos de tensión y problematización) es insoslayable en el análisis de cualquier fenómeno social y, por ende, se encuentra presente de modo transversal en esta investigación. La utilización del genérico masculino (evitado en la medida de lo posible) en ciertos casos responde a necesidades de fluidez y economía narrativa en el marco de la escritura académica tradicional, manifestando explícitamente la institución social del lenguaje y su impronta patriarcal en los casos que lo amerita por su notoriedad. Por ejemplo, en el uso de la “x” para "lxs docentes", "lxs estudiantes" o "lxs entrevistadxs", sus adjetivos correspondientes y los genéricos masculinos. En ocasiones, resulta narrativamente complejo. Por ejemplo, en un/a/e/x docente. En esos casos intento utilizar el plural y la “x” a fin de lograr fluidez y mantener el posicionamiento ético-político asumido. Tomaré como eje de referencia las sugerencias de *Renombrar. Guía para una comunicación con perspectiva de*

género (2021)⁴, documento elaborado por el Ministerio de las Mujeres, Géneros y Diversidad. Específicamente, trataré de evitar las siguientes naturalizaciones de un lenguaje claramente heteronormado:

El sustantivo “hombre” como genérico universal, falsos genéricos [ejemplo, “todos”]⁵, duales aparentes [“soltero/a”], asociaciones lingüísticas peyorativas [“zorro/a”], vacíos léxicos [“virilidad” no tiene sinónimo para otros géneros], saltos semánticos [considerar otros géneros como subcategorías, por ejemplo, “mujeres” en la misma línea que “jóvenes” o “adultos mayores”, bajo la primacía implícita del “hombre-varón”], asimetrías en el trato [señorita, mami], aposiciones redundantes [una mujer policía], orden de presentación [el primer término en “ellos y ellas” afianza la consolidación de la jerarquía]. (p. 19)

Por otra parte y en términos más generales respetaré las indicaciones tanto del reglamento para Maestrías de la Facultad de Comunicación Social de la Universidad de La Plata, como las normas APA⁶ (por sus siglas en inglés *American Psychological Association*) en su séptima edición actualizada correspondiente al año 2022. Valga enunciar que la misma incluye también consideraciones referentes al lenguaje inclusivo.

El carácter explícita y deliberadamente situado de esta investigación y de mi propia voz enunciativa me compromete a evitar ciertas abstracciones descontextualizadas y barroquismos solemnes, es decir, las afirmaciones universales que hablan de todo (y por ende, de nada y de nadie) y los juegos de palabras que a menudo sólo se satisfacen a sí mismos por su carácter intrincado. Mi labor docente cotidiana y mis propias vulnerabilidades cognitivas se niegan a los textos innecesariamente sobrecargados e inextricables. Utilizaré indistintamente la primera persona del singular, las construcciones impersonales signadas por el “se” que precede al verbo (las cuales, valga la aclaración, no buscan la ilusión de un argumento externo y neutral); así como el plural de modestia (nosotros), bajo la decisión premeditada de colocar la prioridad en la claridad narrativa y conceptual más que en las prescripciones estilísticas, las cuales, por supuesto, deben ser respetadas en un trabajo académico-universitario.

Las tesis de Maestría constituyen un género discursivo vinculado a la descripción, la explicación y la argumentación. Y sobre esta base he construido la presente investigación. En

4 Ministerio de las Mujeres, Géneros y Diversidad (2021) *Renombrar. Guía para una comunicación con perspectiva de género*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial MinGéneros.

5 Para esta cita, los corchetes indican ejemplos colocados por mí, pero la mayoría presentes en el texto citado.

6 APA [*American Psychological Association*] (2022) *Guía Normas APA*. Séptima edición. <https://normas-apa.org/>

términos estilísticos, opté por seguir las recomendaciones de Howard Becker en *Manual de escritura para científicos sociales* (2011)⁷ a fin de evitar la sobreadjetivación, los enunciados alejandrinos, el abuso de oraciones subordinadas y los enredos sinonímicos.

En la misma línea de consideración hacia lxs posibles lectorxs, he decidido colocar al pie de página no sólo las aclaraciones, acotaciones, datos y explicaciones considerados pertinentes, sino también las citas bibliográficas completas, de modo que el simple movimiento de la vista permita acceder inmediatamente a las especificaciones de las fuentes aludidas.

⁷ Becker, Howard (2011) *Manual de escritura para científicos sociales: cómo empezar y terminar una tesis, un libro o un artículo*. Siglo XXI Editores.

CAPÍTULO 1. Problematización, objetivos, estructuración y capítulos

1.1. Presentación del problema general

El campo de Comunicación/Educación asume las instancias educativas como prácticas y espacios sociales que implican y trascienden la institución escolar-académica. Las mismas se encuentran presentes en cada pliegue de la realidad y se erigen como constituyentes de lxs sujetxs sociales a partir de una amplia diversidad de polos de identificación (Buenfil Burgos, 1993)⁸. Empero, la institución escolar en Argentina, sobre todo en su etapa inaugural (pero con profundas huellas en la actualidad), se ha encargado de identificar el significante “escuela” con “educación”, relegando a la modalidad de lo oculto, lo silenciado, lo inexistente y/o lo inferior otros tipos de prácticas y saberes (de Sousa Santos, 2006)⁹.

En Argentina las instituciones modernas en tanto “mecanismos de producción de subjetividad” (Varela, 2013, p. 165)¹⁰, es decir, como dispositivos sociales vinculadas al poder de regulación y construcción de representaciones y comportamientos individuales y colectivos, comenzaron a tomar forma a partir de la constitución definitiva del Estado Nación moderno. La escuela se configuró como un espacio institucional axial en la construcción de una subjetividad nacional-criollista, cuyo objetivo prioritario (pero no exclusivo) consistía en homogeneizar una población creciente y diversa, signada por la diferencia de idiosincrasias, prácticas, orígenes socioculturales, nacionales, idiomas, lenguajes y dialectos. Ciertamente la voluntad de homogeneización no fue (ni es) el único rasgo de la institución escolar, ni implica necesariamente la asignación de cualidades “dañinas” inherentes o totalizables, ridiculizadas en ocasiones a través de representaciones de una escuela que solo brindaría violencia simbólica y reproducción de desigualdades. Empero, los rasgos excluyentes, bancarios y estigmatizantes de la escuela positivista (sobre todo en su vertiente médico-experimental) son dignos de destacar.

El nacimiento de la institución escolar en Argentina se produjo en el seno de un país regido por una oligarquía agroexportadora cuyo proyecto social, político y económico exigía la construcción de una cultura a imagen de sus intereses corporativos. Ello no ha implicado la

8 Buenfil Burgos, R. (1993). "Análisis de Discurso y Educación". *Documentos DIE*, 26. México: Instituto Politécnico Nacional.

9 de Sousa Santos, B. (2006). *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social*. (Encuentros en Buenos Aires) Buenos Aires: Consejo latinoamericano de Ciencias Sociales Editor.

10 Varela, C. (2013) “La institución como forma social creadora de subjetividad”. *Revista tram(p)as de la Comunicación y la cultura*. 1 de diciembre de 2013. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Periodismo y Comunicación social.

formación de una institución homogénea, sin tensiones ni disputas en su seno. Empero, es preciso no perder de vista la matriz de la escuela en tanto institución estratégica de un Estado moderno en construcción, consolidado como tal a partir de 1880 y posicionado como exportador de materias primas en la división internacional del trabajo. No hay proyecto político que no implique un sistema educativo que lo legitime, aunque las correlaciones no sean siempre simultáneas y lineales, ni las repercusiones inmediatas. Ante el avance de la inmigración masiva y bajo los efectos de una prensa escrita prolífica y polifacética, la institución escolar se propuso trazar un plano de subjetividades homogéneas signado por la construcción de sujetos ética y lingüísticamente uniformes, asexuados, asepticos y devotos de la “neutralidad” científica positivista. Se trataba de una idealización naturalizante del discurso hegemónico, una voluntad de totalización fácticamente imposible pero no desprovista de efectos tangentes en la realidad simbólico-material.

A la *Literatura* le fue encargada la transmisión de ciertas “lealtades”¹¹ que, revestidas bajo el discurso ideológico de “neutralidad científica” positivista y apoyadas sobre la naturalización de la tríada verdad-belleza-bondad, pretendieron tomar la forma de cierta “pureza” incuestionable: del español castizo, de los símbolos patrios, de la lectura y escritura lineal, de los maestros como portadores exclusivos del conocimiento, de la familia biparental, de los roles y expectativas de género jerarquizados y prefijados, de la sexualidad implícitamente heteronormada, de las corporalidades asepticas y esquemáticas, del europeísmo como adscripción genealógica, del progreso lineal, de la historia mitrista (es decir, del relato de la clase dominante), del enciclopedismo, entre otras (Puiggrós, 2018; Sardi, 2010)¹²¹³. La hegemonía apoteósica del proyecto positivista fue declinando en el devenir del siglo XX y más aún hacia el XXI, signado ya en sus albores por un contexto de *revoltura cultural* (Huergo y Fernández, 2000)¹⁴. Empero, el positivismo normalista ha dejado huellas que “aún gravitan en los imaginarios educativos” (Huergo, 2015, p. 78)¹⁵.

Aunque la fuerza de la tradición no deja de existir en la actualidad, la rigidez no parece ser la regla, pues las escuelas del siglo XXI se encuentran enmarcadas por un escenario cultural en el

11 Concibo la moral menos como un conjunto de preceptos sobre lo correcto y lo incorrecto que como un conjunto de lealtades, debido a la carga emotiva que implica este último término, imprescindible a la hora de adscribir a un conjunto de propuestas ideológicas.

12 Sardi, V. (2010) *El desconcierto de la interpretación: Historia de la lectura en la escuela primaria argentina entre 1910 y 1940*. 1ª ed. Santa Fe: Universidad nacional del Litoral.

13 Puiggrós, Adriana (2018) *Qué pasó en la educación argentina: breve historia desde la conquista hasta el presente*. Primera edición, segunda reimpresión. Buenos Aires: Galerna, 2006.

14 Huergo, J. & Fernández, M. B. (2000). *Cultura escolar, cultura mediática/intersecciones* (Vol.1). U. Pedagógica Nacional.

15 Huergo, J. (2015) *La educación y la vida: un libro para maestros de escuela y educadores populares*. Ediciones EPC.

cual los bordes del conocimiento legitimado, los espacios de producción simbólica y los valores tradicionales implicados en las instituciones modernas se encuentran crecientemente *descentrados* y *diseminados* (Barbero, 2003)¹⁶. Los procesos de *mediatización social* y *subjetivación del saber* (Da Porta, 2015)¹⁷ colocan entre comillas la exclusividad de la capacidad interpeladora de la institución escolar y sus documentos oficiales. Los diques modernos fundados en la división del “saber” y la “ignorancia”, lo público y lo privado, lo serio y lo irrisorio, lo íntimo y lo mostrable, lo decible y lo indecible, pierden claridad en los *tiempos hipermodernos* (Lipovetsky & Charles, 2004)¹⁸, la lógica de la *superfluidéz* (Sibilia, 2012)¹⁹ y la *sociedad ciberoral* (Preciado, 2020)²⁰. En esta línea asumimos que la labor de lxs docentes actuales no logra sustentarse ya en la mera transmisión de contenidos²¹ ni en la aplicación de una supuesta legalidad eficaz e inflexible legitimada en la autoridad conferida por la institución escolar. Se necesita interpelar, es decir, seducir mediante propuestas a las cuales lxs estudiantes decidan suscribir, de modo general o parcial, configurándose como polos significativos de identificación. El reconocimiento en tanto acción de reciprocidad y apertura hacia el universo temático, valorativo y vocabular de lxs estudiantes constituye un principio ético-pedagógico y un eje teórico axial de la mirada de Comunicación/Educación.

Las formas cómicas o humorísticas²² se encuentran en el *Diseño Curricular del Ciclo Superior para la Educación Secundaria de 6° Año de Literatura*²³ (en adelante DCSL) como unidad de orden prescriptivo junto a las miradas alegóricas, de ruptura y de experimentación. El documento contiene un corpus de más de cincuenta²⁴ textos sugeridos para ser abordados durante el año escolar. El término “sugerido” parece indicar la posibilidad de incorporar textos y autorxs que se encuentren

16 Martín-Barbero, J. (2003). Saberes hoy: diseminaciones, competencias, transversalidades. *Revista iberoamericana de educación*.

17 Da Porta, E. (2015) “Medios, tecnologías y redes. Recursos para el conocimiento y reconocimiento de sí”. *Revista AVATARES de la comunicación y la cultura*, N°9.

18 Lipovetsky, G. & Charles, S. (2004) *Tiempos hipermodernos*. Barcelona: Anagrama

19 Sibilia, P. (2012). *¿Redes o paredes?: la escuela en términos de dispersión*. Buenos Aires: Tinta Fresca.

20 Preciado, B. (2020) “Aprendiendo del virus”. Incluido en Agamben, G. [et al.] (2020) *Sopa de Wuhan. Pensamiento contemporáneo en tiempos de pandemias*. Buenos Aires, Argentina: ASPO.

21 Tal vez nunca haya sido exactamente así. Sin dudas existe una representación esquemática y simplista de la pedagogía tradicional bancaria, según la cual lxs docentes “bajarían” sin matices contenidos inflexibles sobre estudiantes que los absorberían cual seres inertes sin posibilidad de agencia.

22 El DCSL utiliza indistintamente las expresiones “humor”, “humorístico”, “obras humorísticas”, “discurso humorístico”, “miradas humorísticas” y “formas cómicas”, priorizando quizás cierta elegancia prosística en detrimento de la rigurosidad conceptual.

23 Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2011) *Diseño Curricular para la Educación Secundaria 6° año: Literatura* - 1a ed. - La Plata: Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2011.

24 El número no puede ser exacto porque se encuentran incluidas obras con textos a elección en su interior, por ejemplo; las *Aguafuertes porteñas* de Roberto Arlt o la enunciación general de “poemas” seguida de la indicación de diversxs autorxs.

fuera de dicho anexo. En lo que respecta al humor, la mayoría de los textos del corpus pertenecen a la primera mitad del siglo XX (escritos y situados en la región del Río de La Plata) y, en menor medida, al siglo de oro español. La fecha de publicación de un texto no indica un supuesto valor intrínseco o el modo en que puede ser abordado. Empero, un anexo de textos ciertamente lejanos en tiempo y/o espacio amerita la pregunta por el lugar que tiene en la actualidad, a la hora de abordar las formas humorísticas, el reconocimiento de los saberes, prácticas, inclinaciones y gustos de lxs estudiantes, así como las acciones de interpelación de lxs docentes para que suscriban a sus propuestas pedagógicas.

El papel de las interpelaciones y los reconocimientos, los polos de identificación (de docentes y educandxs), los relatos sobre las circulaciones y resignificaciones de los textos llevados al aula y las implicancias ético-políticas de los diversos modos de abordaje constituyen ejes fundamentales de Comunicación/Educación que, articulados al análisis del abordaje del humor en sexto año de *Literatura*, conforman la matriz interpretativa de esta investigación. Su condensación enunciativa se encuentra formulada en la pregunta general de la tesis, la cual propicia el título de la misma:

¿Cuáles son los sentidos que docentes de *Literatura y Prácticas del Lenguaje* de la ciudad de La Plata le otorgan al abordaje de las *formas humorísticas* en sexto año de la escuela secundaria?

1.2. Objetivo general y objetivos específicos

La pregunta fundante que permite abordar la problemática general de la tesis se encuentra encabezada por la categoría de "sentido", la cual indica los modos de inscripción y acción de lxs sujetxs en las tramas y relaciones de poder que lxs habitan, el *plus* de significación que les imprimen a sus actos en el seno de la relación dinámica entre sentidos hegemónicos y mediaciones (Martín-Barbero, 1987)²⁵. El objetivo general no puede ser sino deudor de la pregunta nodal que atraviesa toda la investigación:

25 Martín-Barbero, J. (1987). *De los medios a las mediaciones: comunicación cultura y hegemonía*. México: Gustavo Gili.

- **Analizar los sentidos que docentes de *Literatura y Prácticas del Lenguaje* de escuelas secundarias de la ciudad de La Plata le otorgan al abordaje de las *formas humorísticas* en sexto año.**

La dotación de sentido no es una creación adánica ni una operación de la voluntad pura, en tanto lxs sujetxs son necesariamente sociales y no individuoxs atomizadx: “dar sentido [es] localizarse a uno mismo y a la experiencia y condiciones propias, en los discursos ideológicos ya objetivados” (Hall, 2010, p. 221)²⁶. El contexto específico de representaciones y prácticas en el cual lxs sujetxs se sitúan y significan sus reapropiaciones nunca es homogéneo ni completamente vertical. No es posible, por otra parte, trascender las condiciones de posibilidad histórica que proporcionan los discursos disponibles (Foucault, 2005)²⁷. Empero, las modalidades efectivas de agenciamiento, el arte de su combinación y las tácticas específicas, escapan a la voluntad de totalización de las configuraciones estratégicas (De Certeau, 1996)²⁸. De ahí que al interior de la institución escolar sea posible –o más estrictamente, inevitable– encontrar tensiones, es decir, un dinámico “estado de incompatibilidades” (Huergo, 2006, p. 8)²⁹ deudor de la pluralidad de actorxs e intereses que la conforman.

La incongruencia y el desajuste (de expectativas, prescripciones y “normalidades”) que implica el humor –sean leves, imperceptibles o disruptivas–, las marcas profundamente socio-etarias del efecto cómico, la posibilidad que propicia el diseño curricular de *Literatura* para la inclusión de textos elegidos por lxs docentes, la fuerza de los procesos de mediatización y subjetivación del saber que vuelven cada vez más porosos los muros de la escuela; habilitan la pregunta por las interpelaciones, los reconocimientos y las posibles tensiones generadas a partir del abordaje de las *formas cómicas* –o humorísticas³⁰– en el aula. De ahí los objetivos específicos:

- Analizar las formas de reconocimiento e interpelación docente en relación al universo temático y vocabular de lxs educandxs.

26 Hall, S. (2010). *Sin garantías. Trayectorias y problemáticas en estudios culturales*. Restrepo, E.; Walsh, C. y Vich, V. (editores). Instituto de estudios sociales y culturales Pensar. Universidad Javeriana Instituto de Estudios Peruanos Universidad Andina Simón Bolívar, sede Ecuador. Envió Editores.

27 Foucault, M. (2005) *El orden del discurso*. Tusquets Editores. Buenos Aires.

28 de Certeau, M. (1996) *La invención de lo cotidiano: I*. Artes de hacer, México, Universidad Iberoamericana.

29 Huergo, J. (2006) “Comunicación y educación: aproximaciones”. En Huergo, J. (editor): *Comunicación/Educación. Ámbitos, prácticas y perspectivas*. Facultad de Periodismo y Comunicación Social. Universidad Nacional de La Plata.

30 Los sintagmas “formas cómicas” y “formas humorísticas” serán utilizadas indistintamente, tal como se presentan en el DCSL.

- Conocer las tensiones institucionales que se ponen en juego en el abordaje de las *formas cómicas*.
- Indagar los ámbitos, valoraciones y modalidades de la circulación, el consumo y la apropiación de los textos humorísticos abordados en clase.
- Examinar las implicancias ético-políticas de las experiencias pedagógicas relacionadas.

1.3. Estructuración y capítulos

La estructuración de la tesis en dos grandes partes responde a la necesidad y el compromiso de establecer, en el primer bloque, las bases, antecedentes y especificaciones teóricas, metodológicas, técnicas, procedimentales y narrativas que constituyen el marco dentro el cual se desarrolla la investigación y se articulan las voces de lxs docentes con la pregunta general y los objetivos específicos. El carácter estrictamente teórico-especulativo (es decir, sin transcripción de las voces de lxs entrevistados) del primer bloque funciona como matriz de inteligibilidad del sentido de la investigación y como condición de posibilidad del tratamiento de los discursos docentes en el bloque siguiente. En éste se hacen presentes las voces de lxs actorxs y los textos mencionados, no sin antes trazar (en el tercer capítulo) las disputas y problemáticas socio-históricas cuyos efectos proveen una explicación (nunca agotada) del devenir de la *Literatura*³¹ y el humor escolares en el contexto de un Estado moderno en formación. La aparición de los discursos docentes, desde donde se constituyen los sentidos a ser trabajados, encuentran en el cuarto, quinto y sexto capítulo (que ocupan las dos terceras partes de la investigación) la articulación con las categorías y objetivos desplegados en la primera parte. Su especificidad, novedad y extensión ameritan, a continuación, un panorama general de los mismos que dé cuenta de modo preliminar de los problemas trabajados en cada uno.

Aquello que lxs entrevistadxs enuncian respecto a su labor áulica a menudo se erige sobre matrices e identificaciones de procesos que han tenido lugar en el devenir de la institución escolar (nunca aislada, valga la aclaración, de la compleja trama social a la que pertenece y en la cual lxs sujetxs se educan constantemente). La Parte 2 de la investigación comienza con el despliegue histórico-analítico de las matrices que constituyen las superficies de inscripción desde las cuales lxs

³¹ La indicación en letra itálica responde a la necesidad de diferenciar la literatura en tanto asignatura escolar (*Literatura*) de la ficción en términos más amplios y generales.

docentes resignifican sus abordajes del humorismo. A fin de dimensionar la función asignada en su origen escolar a la *Literatura*, se analizan determinados fenómenos político-sociales que en Argentina han constituido las condiciones de surgimiento y relevancia social de la escuela moderna en su especificidad normalista e higienista: el impacto de las campañas de alfabetización de Sarmiento, las políticas estatales de fomento de la inmigración, la proliferación y multiplicidad de la prensa gráfica, los estragos de la fiebre amarilla, la constitución de una elite con bases epistemológicas ligadas al paradigma médico-cientificista y la trascendencia macroestructural del proyecto agroexportador. La institución escolar pública, gratuita y obligatoria tomó carácter de Ley Nacional en 1884, pero su forma hegemónica normalista no fue inmediata ni careció de disputas. En tal sentido, se analizan las discusiones decimonónicas entre los proyectos de Joaquín V. González y de Calixto Oyuela respecto a la forma y la función de la *Literatura* en la escuela secundaria (no obligatoria pero con una fuerte demanda social desde la segunda década del siglo XX), así como el lugar otorgado al universo vocabular de los estudiantes según cada modelo. Los mismos representan, aún en la actualidad, dos grandes formas de concebir y abordar la ficción en el ámbito escolar. El normalismo enciclopedista ha sido a lo largo del siglo XX objeto de múltiples materiales humorísticos. Mediante la hipérbole, han forjado un imaginario que radicaliza, exagera y estereotipa los rasgos verticalistas, suntuosos y protocolarios de la escuela inaugural, en desmedro de otros que ignora u oculta. Un ejemplo de ello es la mundialmente conocida historieta argentina *Mafalda*, de Joaquín Salvador Lavado (*Quino*), cuyo lugar en los relatos docentes es analizado en el quinto capítulo. El humor que toma como objeto risible la adustez y la solemnidad escolar desde sus orígenes decimonónicos ha merecido un apartado específico a través del análisis de un cuento de Fray Mocho vinculado a la figura de Domingo Faustino Sarmiento. Por otro lado, de modo escaso pero existente, la escuela inaugural también ha hecho uso de las formas cómicas. De ahí la necesidad del análisis del humor normalista a través de la transcripción de fragmentos de textos satíricos hallados en la clásica antología escolar “Trozos selectos de Literatura”, de Alfredo Cossón. Entre las tensiones y disputas político-pedagógicas del siglo XX, se toman los aportes inaugurales de la Escuela Nueva en las acciones de Alonso Criado y Pedro Henríquez Ureña, quienes respecto a la *Literatura* han dejado huellas profundas en la legitimación de ciertas prácticas escolares ajenas al verticalismo memorista del positivismo inaugural. Siguiendo la estela histórica, se dará cuenta del modo en que hacia la segunda parte del siglo XX cobra suma importancia el mundo editorial y la universidad en los textos ficcionales que comienzan a circular en la escuela secundaria. Se trata de materiales ligados a figuras reconocidas de la literatura argentina y latinoamericana. Tales textos se encontraban signados por disrupciones, extrañamientos y desplantes morales, lingüísticos y

políticos, ligados al humor en su carácter connotativo, no literal, lo que llevó a los gobiernos dictatoriales –especialmente la última dictadura cívico-militar argentina– a prohibirlos sistemáticamente, retomando textos y pedagogías afines a las del normalismo positivista, exacerbando su impronta “purista”, memorística y bancaria. En cuanto al humor como unidad en la literatura escolar, se destaca el lugar crucial de la Ley de Educación Nacional del año 2006, a partir de la cual fueron incorporadas las *formas cómicas* al Diseño Curricular de Literatura para Sexto Año y se promovió desde el Estado un giro nacional plural e inclusivo que permite comprender una de las recurrencias más fructíferas de la investigación, ligada al abordaje predominante de textos cuyas tramas se encuentran espacial y temporalmente cercanas a la de lxs educandxs, signadas por lenguajes, problemas y escenarios de marcado tinte local.

En el Capítulo 4 se analizan las modalidades de consideración de lxs docentes hacia lxs estudiantes así como las iniciativas para hacer atractivas sus propuestas. Es decir, los sentidos y direcciones que toman las categorías de “reconocimiento” e “interpelación”. Indagamos las recurrencias y afinidades entre los textos mencionados transcribiendo aquellos fragmentos de los mismos que condensan los sentidos vislumbrados. Tales materiales son analizados a la luz de las categorías de *superfluides* y *dispersión* de Paula Sibilia (2012) en el contexto de un *ecosistema comunicativo difuso y descentralizado* en el que priman los *saberes-mosaico* (Barbero, 2001)³². En ese marco, se indagan las estrategias operadas por lxs docentes para lograr que los abordajes puedan devenir en experiencias y no se pierdan en la dispersión que propicia el ambiente tecnocultural vigente. En función de la disrupción que suele implicar el humor, vislumbramos distintos tipos de condicionamientos que lxs docentes toman en consideración con el fin de evitar la violencia simbólica que implica traspasar tanto los umbrales ético-emotivos de lxs estudiantes como las condiciones de intelección de los materiales propuestos.

El Capítulo 5 centra el análisis en los modos en que lxs docentes entrevistadxs recuerdan y resignifican su propios consumos de materiales humorísticos, así como en la búsqueda de los vínculos de tales recorridos con el abordaje de las *formas cómicas* en las aulas. Se destaca la significatividad de estos trayectos bajo la consideración del proceso de *mediatización social* y *subjetivación del saber* (Da Porta, 2015) y del nulo abordaje sistemático del humorismo –asumido por lxs propixs docentes– en las instituciones formativas “formales” (escuela y profesorados). La dificultad para memorizar e identificar los trayectos y consumos “extraáulicos” vuelve pertinente la utilización de la categoría de “bruma” (retomado de una entrevistada) en tanto *descripción densa*

32 Martín-Barbero, J. (2001). Culturas/tecnicidades/Comunicación. “Tres espacios lingüísticos ante los desafíos de la mundialización”, pp. 359-384. Organización de Estados iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Ed.)

(Geertz, 2003)³³ y la consideración de la *sociología de las ausencias* mentada por de Sousa Santos (2006). Asimismo, se propone un análisis de la escasa presencia en las entrevistas de materiales de humor gráfico y audiovisual. Por tal motivo se rescata y analiza específicamente la mención recurrente del cortometraje audiovisual de Roberto Fontanarrosa titulado “Viejo con árbol”. Considerando esta excepción, lxs docentes parecen aferrarse al formato de escritura lineal tanto por el sesgo marcadamente moderno de su formación como por la necesidad de ofrecer textos tal vez inusuales en un mundo signado por el predominio de la imagen estática o en movimiento. Empero, la respuesta positiva y unánime ante la pregunta por el conocimiento y la lectura de la prensa gráfica humorística -específicamente las revistas *Humor* y *Barcelona*- volvieron pertinente la presunción de un vínculo entre tales consumos y los textos abordados en clase. Por ello devino necesario el despliegue histórico de las temáticas y los tópicos recurrentes de la prensa gráfica humorística argentina desde la segunda mitad del siglo XIX a la actualidad, haciendo hincapié en las diferencias con el papel “purista” y “asexuado” de la escuela normalista. El carácter performativo y la relevancia histórica de la prensa gráfica en las representaciones colectivas permite atisbar cierta resonancia en los modos en que lxs docentes conciben los tipos de humor factibles y apropiados para interpelar a lxs estudiantes.

En el Capítulo 6 se desarrollan ciertas especificaciones conceptuales vinculadas al humor (en sentido amplio) y a sus modalidades recurrentes en la literatura occidental, así como las diferencias entre sátira, comedia y humor propiamente dicho. Ello permite establecer una disección analítica que divide los modos de abordaje del humorismo en el aula bajo cuatro tipos de figuras metafóricas. El “humor-brote” se encuentra ligado a la escritura de lxs estudiantes y las disrupciones que provoca la inclusión en la escuela de su universo temático y vocabular. El “humor-espejo” se halla relacionado a la exploración de la propia risa mediante el diálogo grupal, bajo la función mayéutica de unx docente que propicia preguntas en dirección a la reflexión y el debate sobre los objetos cómicos y sus respectivos consumos. El humor-lupa encuentra en la parodia de ciertos autores y textos clásicos un modo de legitimarse y, a la vez, un objeto de burla centrado en las desigualdades de género reconocidas en ciertos materiales del canon escolar del siglo XX. El humor-túnel –vinculado a las denominadas “malas palabras”, la escatología y las pulsiones carnales– toma también como campo de intelección moral las tensiones sexogenéricas. Empero, añade una posibilidad singular de abordaje de la sexualidad a través del tratamiento de ficciones humorísticas que tematizan las complejidades del deseo erótico y los placeres corporales, tópicos ausentes tanto en los textos sugeridos por el Diseño Curricular para sexto año (el último del nivel

33 Geertz, C. ([1973] 2003) “Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura”. *La interpretación de la culturas*. Barcelona: Gedisa.

secundario) como en los documentos confeccionados por el Ministerio de Educación para la aplicación de la Educación Sexual Integral en *Literatura*. Finalmente, en función de los objetivos específicos y la pregunta general que rige la investigación, en las *Conclusiones* se desarrollan los resultados de las articulaciones mencionadas entre las voces de lxs docentes y las categorías aplicadas desde el campo transdisciplinar de Comunicación/Educación.

CAPÍTULO 2. Antecedentes, perspectivas teóricas, estrategias metodológicas y técnicas

2.1- Antecedentes y perspectivas teóricas

A fin de desplegar el mapa de los estudios específicos que servirán como marco, punto de partida y sustento conceptual para la elaboración de la tesis, comenzaremos con el campo específico de Comunicación y Educación en Argentina. Saúl Taborda (2011)³⁴ ha abordado el papel fundamental de la literatura respecto a las posibilidades que ofrece en el plano de la condensación de sentidos y la ilustración encarnada de problemáticas sociales. Las páginas dedicadas en *Investigaciones pedagógicas* al análisis de la obra alemana "Despertar de Primavera" –escrita en 1891 por Frank Wedekind– dan cuenta de la violencia que puede acarrear el silencio y la forclusión en la institución escolar sobre temáticas sociales “sensibles” o “tabúes”³⁵ –pero no ajenas a lxs educandxs– como el suicidio adolescente, la homosexualidad y el aborto. El mismo Taborda ha escrito textos ficcionales que ilustran problemas sociales planteados bajo otro registro en sus obras teóricas. El protagonista de su novela más celebrada, *Julián Vargas* (1918)³⁶, muere tempranamente víctima tanto del desgaste sufrido por un contexto social y universitario rígido y sórdido, así como por sus propios ideales ascéticos obstructores de las pulsiones sexuales.

En relación a la historia social de la institución escolar y sus tensiones internas, utilizaré como fuentes principales diversos trabajos de Adriana Puiggrós y de Jorge Huergo, puntos de apoyo e intelección de toda esta investigación. En referencia al recorrido de la *Literatura* en tanto materia escolar en Argentina, son extensos y fructíferos los aportes de Valeria Sardi desde una perspectiva sociohistórica, desde la cual analiza con minuciosidad y sin reduccionismos las pugnas político-pedagógicas concentradas en la asignatura en el marco la institución escolar. Las mismas han devenido matrices y antecedentes que permiten visualizar rupturas, desplazamientos y recurrencias de lo que efectivamente piensan y hacen lxs docentes de *Literatura* en la actualidad. También los trabajos de Gustavo Bombini se erigen en esta investigación como referentes para el estudio de la historia de la literatura escolar, o más específicamente, de la disciplina en la trama histórica, política, social e institucional que la enmarca.

Respecto a las acciones de resignificación de lxs sujetxs vinculadas a los fenómenos socioculturales actuales, retomo principalmente los aportes de Eva Da Porta (2011³⁷; 2015) sobre la

34 Taborda, S. (2011) *Investigaciones pedagógicas*. La Plata. UNIPE: Editorial Universitaria

35 Este término ha aparecido recurrentemente en las entrevistas y es desarrollado de modo específico en el capítulo 4.

36 Taborda, S (1918) *Julián Vargas*. Córdoba: Miguel Marot Editor.

37 Da Porta, Eva (2011) *Procesos de mediatización y constitución de subjetividades. El caso de los jóvenes de Km 8*. Tesis de doctorado. Facultad de Periodismo y Comunicación Social. Universidad Nacional de La Plata.

apropiación de las ficciones masivas en el marco del proceso de mediatización de la cultura, así como la importancia teórica colocada en los procesos de subjetivación y enaltecimiento del “yo” en la compleja lógica cultural vigente. Asimismo, haré recurrentemente uso de la conceptualización de *hipermodernidad* propia de Lipovetsky & Charles (2004) para dar cuenta de ciertos rasgos generales de la era global-occidental que habitamos, cuyos rasgos suelen resaltar y remarcar ciertos fenómenos surgidos en la modernidad, sobre todo la exacerbación de la libertad individual y los concomitantes procesos de individuación que su lógica implica. En la misma línea, fuera de nuestro país pero desde una producción y mirada latinoamericana, continúan intactos los conceptos y problemáticas elaborados en *De los medios a las mediaciones* (Martín-Barbero, 1987). La historización y conceptualización del radioteatro y el melodrama –de la ficción en general– a través del concepto de *mediación* –entre otros– se suman a los aportes del autor sobre los cambios en las configuraciones sociales y el impacto de los usos de los nuevos dispositivos digitales, en clara oposición a las visiones apocalípticas y nostálgicas sobre el avance de nuevas subjetividades que se abren paso en la trama del protagonismo transversal de la omnipresente tecnología.

Los estudios sobre la cultura popular en general y más aun en su articulación intrínseca con la comicidad tienen como pionero al crítico ruso Mijael Bajtín. En el trabajo sobre el escritor Rabelais desarrollado en *La cultura popular de la Edad Media y el Renacimiento*, Bajtín (2003)³⁸ destaca que difícilmente las fuentes de los personajes *Gargantúa y Pantagruel* puedan encontrarse en la cultura oficial. Es justamente en la transgresión de las reglas canónicas donde se halla el sentido y las fuentes de la obra de Rabelais. Y para ello es necesario sumergirse en las lógicas de las culturas populares. Bajtín establece una articulación estrecha entre lo cómico y lo popular. Las formas de su funcionamiento se vinculan con la inversión de las jerarquías y de la solemnidad oficial, mediante el carnaval, la fiesta, la risa, la escatología, el desafío de los tabúes, los desbordes, las mezclas y la elaboración de giros lexicales propios.

La corriente de los estudios culturales de Birmingham, sus continuadorxs o aquellos trabajos que retoman la importancia de la dimensión cultural desde diferentes campos y disciplinas, siguen la línea bajtiniana en la valoración de la impronta paródica de las culturas populares, sus inversiones y sus mezclas. Puede verse el rescate de los gestos cómicos en los mismos títulos y en el abordaje de temáticas desafiantes a la solemnidad académica. A modo de ejemplo: *Como fumar marihuana y tener un buen viaje* (Becker, 2021)³⁹. Incluso el humor como registro escritural ha sido abordado en

38 Bajtín, M. (2003). *La cultura popular en la Edad Media y el Renacimiento. El contexto de Rabelais*. Madrid: Alianza.

39 Becker, H. (2021) *Cómo fumar marihuana y tener un buen viaje: Una mirada sociológica*. Siglo XXI editores.

textos como "La cultura es algo ordinario" de Raymond Williams (2001)⁴⁰. Sin embargo, un matiz humorístico, una ironía, no implica una trama cómica sistemática. Un gesto aun más irreverente e irónico que funciona como una invectiva hacia la gravedad adusta del academicismo tradicional se vislumbra en "Las tontas culturales: consumo musical y paradojas del feminismo" que Carolina Spataro (2013)⁴¹ escribe desde la antropología cultural, la comunicación y la etnografía. En este marco también podemos destacar "El chisme menos pensado: el debate sobre el aborto en Intrusos en el espectáculo", de Borda y Spataro (2018)⁴² y "Tontas y víctimas: paradojas de ciertas posiciones analíticas sobre la cultura de masas" de Von Luzer y Spataro (2015)⁴³. No sólo se trata simplemente de títulos fuera de lo común en la academia, sino que el registro y los objetos construidos se erigen como disruptivos al estar centrados en las resignificaciones de consumos populares desde la voz de lxs propixs actorxs, que a menudo suelen ser desdeñadx por posturas de corte iluminista dentro incluso de movimientos teórico-políticos que pretenden actuar, pensar y producir teoría en su nombre. En la línea de los estudios culturales, la apuesta se erige, a su vez, sobre la disolución de la dicotomía entre "alta" y "baja" cultura desde una perspectiva que articula la perspectiva de género, las condiciones socioeconómicas y las resignificaciones simbólicas. Sobre la misma línea, Felitti y Spataro, en "Circulaciones, debates y apropiaciones de *Cincuenta Sombras de Grey* en la Argentina" (2018)⁴⁴ ofrecen herramientas significativas para abordar los consumos literarios de un género a menudo considerado "menor", cuya adjudicación comparten tanto la literatura erótica como la humorística. "Retrato de un lector de Paulo Coelho" (Semán, 2006)⁴⁵ se encuentra en la misma dirección epistemológica y pone el acento, también, en aquello que lxs lectorxs hacen con sus consumos en función de la trama social y la situación particular en la que se encuentran.

La perspectiva de género constituye una matriz de inteligibilidad y problematización insoslayable así como una de las preocupaciones y focalizaciones principales arrojadas por las entrevistas. Además de las autoras mencionadas, tomaré como eje diversos artículos de Graciela

40 Williams, R. ([1958] 2001). "La cultura es algo ordinario". *The Raymond Williams Reader*. Sin datos de lugar, sin datos de editor.

41 Spataro, C. (2013) Las tontas culturales: consumo musical y paradojas del feminismo. *Revista Punto Género*, (3), pp. 27-45.

42 Borda, L. & Spataro, C. (2018) El chisme menos pensado: el debate sobre aborto en Intrusos en el espectáculo. *Sociales en debate*. Universidad de Buenos Aires, facultad de Ciencias Sociales.

43 Von Luzer, C. y Spataro, C. (2015). Tontas y víctimas: paradojas de ciertas posiciones analíticas sobre la cultura de masas. *La trama de la comunicación*, 19(1), pp. 113-129.

44 Felitti, K., & Spataro, C. (2018). Circulaciones, debates y apropiaciones de las Cincuenta sombras de Grey en la Argentina. *Revista interdisciplinaria de estudios de género de El Colegio de México*, 4.

45 Semán, P. (2006) "Retrato de un lector de Paulo Coelho". *Bajo Continuo: exploraciones descentradas sobre cultura popular y masiva*. Buenos Aires: Editorial Gorla.

Morgade, una de las gestoras de la Ley Educación Sexual Integral⁴⁶ (en adelante ESI), así como las problematizaciones elaboradas por Florencia Cremona desde la perspectiva específica de Comunicación/Educación y las orientaciones para *Literatura* que ofrece el Ministerio de Educación de la Nación a través del documento *Educación sexual integral para la educación secundaria: Contenidos y propuestas para el aula* ([2010] 2018)⁴⁷, de la serie Cuadernos de ESI, denominados “cuadernillos” por algunxs docentes. El segundo documento de la misma serie contiene menos sugerencias para la *Literatura*, pero será igualmente analizado en el capítulo correspondiente.

Es factible establecer una identificación, y la correspondiente confusión, entre “género menor” y “escasez de teoría”. Empero, tal anudamiento fue descartado. Existe una amplia (no desbordante) bibliografía académica sobre el humor, desde “grandes nombres” del relato occidental (nótense que son todos hombres) como Stendhal, Bergson, Baudelaire, Bajtín, Sigmund Freud, Pío Baroja, Umberto Eco y Luigi Pirandello, hasta académicxs argentinxs con menor renombre internacional pero que para esta investigación han sido de suma utilidad. Más estrictamente, imprescindibles. Y no por ser menos reconocidos su trabajo carece de la profundidad de aquellos. Por demás, no se trata de mosaicos separados sino de diálogos intertextuales que se responden (afirmando, rectificando, profundizando, proponiendo) unos a otros. Por otra parte, a menudo hacen foco o abordan objetos diferentes dentro del vasto campo del humorismo. En este punto, los múltiples trabajos de lxs teóricxs argentinxs Mara Burkart –dedicada específicamente al humor gráfico– y Cristian Palacios –especialista en Roberto Fontanarrosa– constituyen férreos referentes a la hora de pensar las conceptualizaciones y tensiones vinculadas al humor en tanto problema de orden teórico-conceptual e histórico que se presentan en las voces de lxs docentes.

Respecto a las tensiones entre el canon escolar, los diseños curriculares de *Literatura* y el ingreso de materiales ajenos a los mismos, tomo prioritariamente los aportes de Marinela Pionetti (2011)⁴⁸, Laura Codaro (2018)⁴⁹ y Paola Piacenza (2001)⁵⁰. Desde una perspectiva de corte marcadamente sociocrítica y etnográfica de la *Literatura* en la institución escolar (situada en la localidad de Ensenada, lindante a La Plata) y en consonancia con los aportes de Sardi, establezco

46 Ministerio de Educación de la Nación (2006): Ley de Educación Sexual Integral. Disponible en:

<http://portal.educacion.gov.ar/consejo/files/2009/12/ley26150.pdf>

47 Ministerio de Educación de la Nación ([2010] 2018) *Educación sexual integral para la educación secundaria: contenidos y propuestas para el aula*. Serie Cuadernos de ESI. Programa Nacional de Educación Sexual Integral.

48 Pionetti, M. (2011) “El canon escolar argentino en los nuevos diseños curriculares”. *VI Jornadas Nacionales sobre formación del profesorado*. Universidad Nacional de Mar del Plata.

49 Codaro, L. (2018) Subversión y canon literario escolar. *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 4(7), 24-37.

50 Piacenza, P. (2001). Enseñanza de la literatura y procesos de canonización en la escuela media argentina (1966-1976). *Lulú Coquette. Revista de Didáctica de la lengua y la literatura*, 1(1), 86-96.

como referencia *Poéticas del aula: escrituras en la escuela secundaria* (Andino, 2020)⁵¹, donde se subraya el papel central de las producciones escritas de lxs estudiantes en correlación con los dispositivos de abordaje docente. Centrado en la penetración de las culturas populares y la transgresión de la cultura oficial a través de la irrupción de la risa en las clases de *Literatura*, retomo las consideraciones presentes en un texto específico de Mariano Dubin (2016)⁵²: “Parodias de alumnos al saber docente: literatura, cultura popular y humor”. Por otra parte, preciso destacar especialmente un texto del año 1990 que me ha servido para dimensionar las condiciones de posibilidad histórico-enunciativa del humor literario en la escuela, así como para considerar una suerte de “término medio” entre aquello que abordan los docentes en la actualidad y parte del corpus criollista sugerido por el DCSL. Se trata de *¡¡¡Nada serio!!! Textos para reír con todo*, de Claudia López y Gustavo Bombini (1990)⁵³, una recopilación de textos humorísticos de autores clásicos y reconocidos (la mayoría) por la crítica literaria argentina: Macedonio Fernández, Oliverio Girondo, Jorge Luis Borges, Silvina Ocampo, Julio Cortázar, entre otrxs. Las tramas suelen ser ligeras, ligadas a la ironía sutil, los juegos de palabras y la burla hacia las especulaciones de la metafísica filosófico-literaria de la tradición académica argentina. Es posible interpretar tales textos como una afrenta a la literatura grave y solemne de la matriz hegemónica de la institución escolar. Constituyen producciones de autorxs argentinxs que ciertamente podrían haberse escrito en otro lugar y, tal vez, no se notaría la diferencia. La distancia es abismal respecto a los textos no sólo locales sino “localistas” (militantes de lo local, presumiblemente cercanos en espacio-tiempo al universo de lxs educandxs) mencionados en las entrevistas, no sólo por este rasgo sino también por el lenguaje soez y los “temas tabú” que suelen abordar lxs docentes platenses en la actualidad.

Mediante la articulación entre las problemáticas y categorías aportadas por lxs autorxs mencionadxs y la pregunta general de la tesis y sus objetivos específicos, la presente investigación focaliza su interés en las voces de lxs docentes sobre sus propias experiencias, con el fin de dar cuenta de los circuitos, consumos, intercambios y reapropiaciones de los materiales discursivos vinculados al humorismo y su correlativo abordaje en sexto año, así como las implicancias ético-políticas que se desprenden de las experiencias relatadas en el seno de las modalidades de reconocimiento e interpelación de los universos culturales de lxs educandxs.

51 Andino, F. (2020) *Poéticas del aula: escrituras de la escuela secundaria*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Grupo Editor Universitario.

52 Dubin, M. (2016) “Parodias de alumnos al saber docente: literatura, cultura popular y humor”, pp. 83-89. En Sawaya, S. & Cuesta, C. [comp.] (2016). *Lectura y escritura como prácticas culturales. La investigación y sus contribuciones para la formación docente*. La Plata: Edulp.

53 Bombini, G. y López, C. (1990) *Nada serio! textos para reír con todo*. Series Libros para nada. Buenos Aires: Libros del Quirquincho.

2.2. Estrategias metodológicas y técnicas

Las estrategias metodológicas se encuentran signadas por un diseño estructural de tipo narrativo y elaboradas sobre elementos del *análisis del discurso* a partir de ciertos ejes analítico-teóricos propios de la perspectiva de Comunicación/Educación, tales como *sentido, interpelación y reconocimiento* (enunciados en el apartado 1.1 y desarrollados en el Capítulo 4). La utilización teórica de elementos del *análisis del discurso* responde tanto a la matriz epistemológica de la investigación como a la centralidad de las entrevistas cualitativas realizadas a docentes de *Literatura y Prácticas del Lenguaje*⁵⁴ que dictan clases en escuelas secundarias de la ciudad de La Plata y afirman haber abordado las *formas cómicas* en sexto año de la asignatura correspondiente. El “discurso” en tanto categoría hace referencia a “la constelación de significaciones compartidas que organizan las identidades sociales” (Buenfil Burgos, 1993, p. 8). Se trata de la plataforma configuradora de aquello que llamamos “realidad”. Incluso ciertos términos mediante los cuales señalamos dimensiones presuntamente “prelingüísticas” o imposibilitadas de ser aprehendidas por la palabra se encuentran regidos por la misma: lo indecible, lo real, lo nouménico, lo práctico, lo tangible, pasan por el filtro del discurso, condición de posibilidad de toda significación. El carácter diferencial, relacional, (relativamente) inestable y abierto del discurso permite precisar el modo en que se analizarán las voces de lxs docentes, así como los textos por ellos nombrados. El carácter diferencial y relacional del discurso implica que sus elementos “adquieren sentido por el lugar que ocupan dentro de la cadena o sistemas discursivos más amplios, debido a las relaciones que se establecen con otros discursos o con otros elementos (signos) dentro de un mismo discurso” (p.7). Es decir, no hay esencias, inmanencias ni positivities prelingüísticas, o al menos no hay modo de acceder a las mismas (si existieran) sin una plataforma discursiva ontológicamente previa. Los caracteres de apertura, precariedad e inestabilidad refieren a la factibilidad de los discursos de adquirir siempre distintas significaciones en función de la articulación en y con otras cadenas discursivas. Empero, existe cierta estabilidad que permite la regularidad de las significaciones y la presunción de comunicabilidad del sentido (al menos parcialmente): “el contexto dentro del cual aparece un enunciado establecerá los parámetros de significación posible” (p. 4). El discurso no

54 Lxs docentes entrevistadxs poseen su título habilitante, o bien bajo la denominación de *Profesor/a de Lengua y Literatura*, en caso de haber realizado su formación en Institutos Terciarios, o bien como *Profesor/a de Letras*, si es que la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata les ha otorgado el título. En los tres primeros años del nivel secundario se dicta la materia *Prácticas del Lenguaje*, mientras que en los tres restantes, *Literatura*. La mirada humorística (o *formas humorísticas*) pertenece al diseño curricular del último año. En la investigación utilizamos la denominación “docentes (o profesorxs) de *Literatura*” indistintamente.

deja de estar arraigado en un espacio-tiempo (también discursivo) que establece un abanico de interpretaciones posibles y pertinentes. En el mismo sentido consideramos fructífero destacar la categoría de “dialogismo” en Bajtin (2011)⁵⁵, según la cual todo enunciado es una replica a otros que ya se han efectuado en determinado ámbito (y en el seno de la multiplicidad de voces constitutivas de la vida social) y se constituyen, a su vez, en objetos de respuesta de otros enunciados. Por tanto, las voces de lxs docentes entrevistadxs poseen las marcas o huellas de lo que ha sido ya expresado y permanece en la trama discursiva de lo social. Se trata de representaciones, valoraciones y supuestos inscriptos específicamente en una heterogénea (pero no inabordable) historia de los saberes escolares vinculados a la *Literatura*. Por otro lado, es preciso considerar los relatos de lxs docentes como enunciados circunscriptos a una esfera de uso o contexto comunicacional específico: la entrevista “cara a cara” de un colega, profesor de *Literatura*, que realiza una investigación de posgrado.

El desarrollo procedimental no se agota exclusivamente en la articulación de ciertas categorías de Comunicación/Educación con el material circunscripto al “interior” de las entrevistas, sino que a partir de las mismas ha sido posible y necesario trasladarse y recurrir a textos y conceptos nombrados por lxs docentes, los cuales devinieron también en objetos de análisis discursivo. De esa manera ha sido posible examinar y reconstruir afinidades y diferencias entre textos literarios (presentados a través de transcripción de fragmentos) mencionados por lxs docentes, así como retomar ciertas nominaciones recurrentes y/o significativas surgidas de las entrevistas, por ejemplo, los conceptos de “bruma” y “tabú”.

Exactamente, se han realizado catorce entrevistas cualitativas de carácter semiestructurado, “constituyéndose así el corpus (...) tras haberse alcanzado un número representativo o punto de saturación” (Oxman, 1998, p. 9)⁵⁶. Las voces de lxs docentes “en tanto sujetos de enunciación, no son asumidas como decires individuales, sino en tanto representaciones de un grupo social, inscriptas en particulares condiciones de existencia” (Morabes, 2014, p. 208)⁵⁷. Los nombres de lxs entrevistadxs fueron modificados a fin de preservar su identidad tal como se estableció en el pacto de entrevistas previo a las mismas.

A modo de sondeo inicial y punto de partida, había sido efectuada previamente a la construcción y definición del problema y de la correspondiente entrega del Plan de Tesis, una breve encuesta de preguntas cerradas a 35 docentes de *Literatura* que habían ejercido su labor en sexto

55 Bajtín, M. (2011) *Estética de la creación verbal*. Siglo XXI Editores. CABA, Argentina.

56 Oxman, C. (1998) *La entrevista de investigación en Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Eudeba.

57 Morabes, P. (2014) Problemáticas emergentes en comunicación/educación. Aportes desde los estudios culturales. *Oficios Terrestres*, (30), pp. 198-212.

año de la escuela secundaria en la ciudad de La Plata. De lxs 35 encuestadxs, todxs afirmaron haber trabajado la mirada humorística casi en totalidad con textos no incluidos en el corpus sugerido del DCSL, así como no haber abordado con sistematicidad la temática en cuestión (el humor literario) en las instituciones oficiales donde habían acreditado su título.

Las entrevistas semiestructuradas contemplan respuestas a preguntas específicas o generales que incluyen relatos de experiencia, escenas autobiográficas, recuerdos, digresiones, opiniones, emociones, valoraciones, elipsis, entre otros. Tal como las concibe Rosana Guber (2019)⁵⁸, las entrevistas semiestructuradas consisten en encuentros de donde surgen sentidos diversos y novedosos (incluso ciertas repeticiones y recurrencias no son tales en sentido estricto, ya que siempre se encuentran en contextos y encadenamientos discursivos distintos). No media entre lxs sujetxs partícipes una mera relación cognitiva en el sentido restringido del término, donde el conocimiento surgiría simplemente de los "datos" arrojados por respuestas afirmativas o negativas, o bien de opción múltiple. Las preguntas-base de las entrevistas efectuadas han sido las siguientes:⁵⁹

- ¿Cuáles son tus objetivos al abordar la mirada humorística? (Luego de la respuesta solemos preguntar “¿considerás algún/os otro/s?”, a fin de explorar propósitos y sentidos adicionales, tal vez desprovistos de la automatización recurrente de la primera respuesta).

- ¿Cómo y qué textos abordás?

- Si hubo (y/o hay): ¿Cuáles fueron (y/o son) tus consumos humorísticos por “fuera” de la escuela y del profesorado? ¿Y “dentro” (aunque fueran asistemáticos o circunstanciales)?

- ¿Cómo y de dónde extraés/extrajiste (ámbitos, referencias y referentes) los textos que abordás en clase?

- ¿Tuviste algún tipo de conflicto (institucional, ético, didáctico, estético, etc.) al momento de elegir y abordar ciertos textos humorísticos? En caso afirmativo, ¿cuáles y por qué?

- ¿Hay algún texto que te gustaría abordar y no lo hacés (o no lo hiciste)? En caso afirmativo, ¿por qué motivo?

- ¿Podés destacar algún texto, experiencia o suceso vinculado a la mirada humorística que consideres relevante o interesante contar?

58 Guber, R. (2019). *La etnografía: método, campo y reflexividad*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

59 He decidido emplear las marcas del registro rioplatense. Los términos específicos con los que he realizado efectivamente las entrevistas han variado según la dinámica del intercambio comunicacional. A menudo, he optado por sinonimias menos “técnicas” o “formales”. Las entrevistas se llevaron a cabo en escuelas o lugares públicos, específicamente en bares sin música de fondo, debido a la necesidad de poder grabar y transcribir con claridad los diálogos.

Las entrevistas con cuestionarios prefijados pueden resultar útiles para un tipo de conocimiento cuantitativo en problemas específicos. Cuando se trata de analizar *sentidos* la orientación debe ser otra. Preguntas y respuestas se producen en un contexto espacio-temporal que implica un universo de representaciones marcado por tensiones, apropiaciones, resignificaciones y diferencias. En la entrevista semiestructurada es preciso hacer el esfuerzo por evitar colocar acríticamente en lxs entrevistadxs las categorías e interpretaciones preconcebidas de lxs investigadorxs, aun cuando no exista sujetx sin carga teórica previa. Empero, los textos no hablan por sí mismos y las unidades discursivas analizadas no sobresalen por una presunta cualidad intrínseca:

La entrevista se fragmenta y se vuelve testimonio interpretado en base al aparato teórico del entrevistado: entra en una grilla que organiza el material destacando rasgos comunes y se inserta en el contexto que también elabora el investigador en base a los rasgos que, a su entender, explican el conjunto de fragmentos. (Oxman, 1998, p. 38)

Las interpretaciones se realizan sobre las unidades escogidas de las transcripciones (las cuales se presentan en forma de citas⁶⁰) en función de la construcción problemático-conceptual de la investigación. No hay entrevistas iguales ni respuestas cuya interpretación pueda ser lineal, clara y unívoca. Incluso las mismas personas, y sus correspondientes articulaciones enunciativas, nunca son idénticas a sí mismas en el devenir que las embarca si lo que se modifica es el tiempo y/o el lugar. La entrevista es semiestructurada porque las preguntas previas existen, son direccionadas en función de objetivos y conceptos precisos, pero no son fijas ni inmutables, siguen el ritmo de lxs entrevistadxs y sus lógicas de pensamiento. Por otro lado, no se trata de dar cuenta analíticamente de la totalidad del material transcrito (tarea, por su parte, imposible), sino de retomar los pasajes que condensan ciertos sentidos significativos de acuerdo a los ejes de la investigación. Asimismo, “no [se] busca “explicar” o “agotar” un texto sino recrear el mundo de presuposiciones o creaciones” (p. 34).

En suma: es preciso asumir un *contextualismo radical* (Grossberg, 2014)⁶¹, es decir, no perder de vista el carácter situado, las variables histórico-sociales, las dimensiones institucionales, el margen singular de los acontecimientos y, desde allí, analizar recurrencias, continuidades,

60 Su diagramación difiere de las citas bibliográficas. Para estas se siguen las normas APA que indican 1,27 cm de sangría izquierda. A modo de diferenciación, se citan los fragmentos de entrevistas con márgenes de 2 cm a cada lado.

61 Grossberg, L. (2014) *Estudios culturales en tiempo futuro*. Editorial Siglo XXI.

desplazamientos y rupturas teniendo en cuenta que el contexto es también texto (Oxman, 1998). Los sentidos de las prácticas sociales son inherentemente polisémicos e imposibles de abarcar en términos totalizantes. La perspectiva de Comunicación/Educación implica "poner en relación la interpretación de determinadas prácticas culturales con las tradiciones residuales que las configuran y con las representaciones imaginarias, hegemónicas y alternativas que en ellas se amalgaman" (Huerdo y Fernández, 2000, p. 8).

PARTE 2

CAPÍTULO 3. Matrices históricas: Escuela, literatura y humorismo

3.1. Surgimiento del normalismo: contexto histórico-social

El presente capítulo halla su fundamento en la necesidad de inscribir la palabra de lxs docentes entrevistadxs en una historia social y educativa específica de donde surgen ecos que todavía resuenan en los imaginarios educativos (Huerdo, 2015). En las acciones de lxs sujetxs no hay reproducción lineal, pero tampoco creación *ex nihilo*. Habitan y son habitadxs por un lenguaje que lxs precede y que, a su vez, es modificado por las múltiples expresiones enunciativas que lo actualizan, siempre diferentes a sí mismas, debido a que en el devenir espacio-temporal no hay repetición ni identidad. El mero uso del lenguaje implica representaciones, presupuestos, horizontes de expectativa, naturalizaciones, rupturas, valoraciones éticas y morales, posicionamientos políticos que en su singularidad poseen, a su vez, una genealogía: “la historia debe asumir su propia responsabilidad: volver inteligibles las herencias acumuladas y las discontinuidades fundadoras que nos han hecho ser lo que somos” (Chartier en Sardi, 2010, p. 17). Un estudio enmarcado en el campo de Comunicación/Educación no puede ser sino histórico e inscribirse en un contexto sociocultural, político e institucional específico.

La formación definitiva de la República Argentina como Estado Nación moderno se produce en la década de 1880, luego de haberse ampliado y unificado el territorio, ocupado el suelo⁶², constituida la moneda única; establecido el agro y la ganadería como fuentes prioritarias de riqueza, el papel agroexportador del país en la división internacional del trabajo y la multiplicación estratégica de la población a partir del fomento –sistemático y oficial– de la inmigración europea.

¿Por qué era necesario poblar el territorio? Se precisaba adquirir capital humano que posibilitara el desarrollo de ferrocarriles, fábricas, hospitales, frigoríficos, estructuras edilicias, sedes institucionales de gobierno para la construcción estructural de un Estado adaptado a las condiciones geopolíticas de la modernidad vigente. El proyecto no podía prescindir de una masa poblacional que asegurara el desarrollo del consumo interno y, sobre todo, de la mano de obra para la exportación de materias primas, que constituyó la base del modelo agroexportador en el que Argentina se inscribiría.

62 Exterminio de los pueblos originarios mediante.

Además de considerar la población nativa acotada en número, el racismo noroccidental de la elite dominante y su admiración apoteósica hacia Estados Unidos y Francia le impedía concebir a las personas de este suelo idóneas para el proceso de modernización. Sobre todo a las poblaciones originarias, que fueron aniquiladas y cuyxs sobrevivientes, excludxs del programa modernizador⁶³. Por demás, este racismo les era útil para justificar su exterminio y arrebatarle las tierras, tal como sucedió.

El censo efectuado hacia 1860 arrojó que de 180 mil habitantes, sólo 2000 mil eran extranjeros. Es decir, uno de nueve. En 1895, también según datos del censo oficial, el país tenía casi cuatro millones de habitantes y un millón de extranjeros⁶⁴. En suma: veinticinco años después, se contabilizaba un inmigrante cada cuatro habitantes (Rodríguez de Taborda, s/a)⁶⁵. Hacia 1876 se abandonó la política de inmigración espontánea y se estableció ya definitiva y oficialmente un tipo de gestión sistemática de la misma a través de la *Ley de inmigración y colonización*, que buscaba y promovía la inmigración europea:

La pieza jurídica que presidió la convocatoria y el ingreso de extranjeros en el país, la *Ley de Inmigración y colonización*⁶⁶ [de 1876] promulgada por Avellaneda, fue la culminación vacilante de un debate en el que buscaron expresarse tanto las grandes líneas teóricas que venían directamente de la Carta Constitucional de 1853, como los intereses sectoriales que reclamaban serias adaptaciones programáticas. (Prieto, 2006, 15-16)

Según la Ley de inmigración y colonización, el poder ejecutivo poseía la función y facultad para desarrollar campañas de propaganda, proporcionar informes de forma gratuita a los inmigrantes, certificar su conducta y aptitud laboral, intervenir en los procedimientos de transporte y pagar sus pasajes en caso de considerarlo necesario. También podía establecer comisiones de inmigración en zonas del país interesadas en el alojamiento y el traslado de inmigrantes⁶⁷. Muy

63 Respecto a la Literatura, este proyecto es perfectamente visible en el poema *La Cautiva* de Echeverría (publicado en 1837) y en la segunda parte del *Martín Fierro* de José Hernández (publicados en 1837 y 1879, respectivamente), textos pertenecientes al canon tradicional de Literatura en la institución escolar argentina. Basta para ello con revisar los manuales de textos de diversas décadas, épocas y enfoques, así como las entradas en internet que ofrecen resúmenes, análisis y trabajos prácticos actuales relativos a ambos poemas.

64 Exactamente 1.004.527 extranjeros sobre una población total de 3.954.911 personas.

65 Rodríguez de Taborda, M. (s/a) Doscientos años de inmigración en Argentina (1810–2010). 1 (1), *Revista de la Facultad de Derecho*. Universidad Nacional de Córdoba.

66 El término “colonización” refería a una política de gobierno abocada al fomento de la llegada de extranjeros. Serían llamados “colonos” quienes se radicaran en asentamientos pequeños del interior del país, por lo general de una misma región o nacionalidad.

67 Siede, I. & Serulnicoff, A. (2016) Migraciones hacia la Argentina: Fines del siglo XIX y principios del XX. *Cuadernillo de lectura para escuelas de rurales plurigrado II*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata.

pocas de estas atribuciones fueron atendidas según correspondía a la letra escrita. Ello no impidió que la inmigración transformara a Buenos Aires en una ciudad-nodo estructuralmente similar a otras en el mundo globalizado, como Nueva York, Shangai o Río de Janeiro (Ben, 2014)⁶⁸. En consonancia, para el último cuarto del siglo XIX se produce una significativa expansión de la prensa gráfica, convertida en una de las más grandes del mundo:

La prensa periódica, previsiblemente, sirvió de práctica inicial a los nuevos contingentes de lectores, y (...) previsiblemente también, creció con el ritmo con que éstos crecían. El número de títulos, la variedad de los mismos, las cantidades de ejemplares impresos acreditan para la prensa argentina de esos años la movilidad de una onda expansiva casi sin paralelo en el mundo contemporáneo. (Prieto, 2006, p. 14)

La expansión monumental de la prensa gráfica, proceso donde los heterogéneos sectores populares ocupaban un lugar fundamental, incluía una variedad de tipologías textuales tan variado como las tradiciones, costumbres e intereses del público que más la consumía: relatos humorísticos, recetas de cocina, columnas de opinión, folletines ficcionales. Ciertamente este fenómeno se vio en otros países, Francia por ejemplo, como parte de la lógica de la modernidad decimonónica, pero de ningún modo una expansión de tal magnitud fue parte constitutiva de todos los Estados Nación:

La Argentina se ubicaba así, cómodamente, en el cuarto promedio mundial. Para 1882, sobre una población estimada en 3.026.000 habitantes circulaban ya 224 periódicos. El índice de crecimiento de la prensa superaba al índice de crecimiento demográfico, estableciendo un nuevo promedio de un periódico por cada 13.509 habitantes, el tercero ahora en el orden mundial. (p. 15)

La mayoría de los inmigrantes arribaban al país sin saber leer ni escribir. Y en las provincias del interior la situación de lectoescritura de las mayorías no era muy diferente. Había comunas, parroquias, vecinos que oficiaban de pedagogos (importantes instancias de educación forcluidas de la historia por el discurso escolar) y los insoslayables programas de instrucción pública impulsados por Domingo Faustino Sarmiento, quien empezó su trabajo pedagógico en 1854 como funcionario del entonces Estado de Buenos Aires, un año después de sancionada la Constitución bajo la figura

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. En *Memoria Académica*.

68 Ben, P. (2014) Historia global y prostitución porteña: el fenómeno de la prostitución moderna en Buenos Aires, 1880-1930. *Revista de Estudios Marítimos y Sociales*, 5 (6).

de Justo José De Urquiza como director provisional de la Confederación Argentina, es decir, cuando lo que hoy denominamos República Argentina aún no tenía tal nombre ni un territorio definido. El proceso de institucionalización de la educación fue lento, pero no así la voluntad de lectura de los sectores populares. Hacia 1885, Paul Groussac, director de la Biblioteca Nacional y miembro de la elite sibarita porteña, se quejaba de la precaria calidad de los docentes encargados de educar: “el capataz de estancia que deletrea a la par de los alumnos, el dependiente de pulpería, el procurador sin pleitos, el extranjero sin profesión que pasa por la enseñanza como por un puente” (cita de Prieto, p. 20). Para la elite, entonces, se volvía urgente delinear el perfil ideológico de un férreo sistema educativo que uniformara la heterogeneidad popular.

Bajo el proyecto originario de Bartolomé Mitre⁶⁹, las escuelas secundarias de Buenos Aires –y de las capitales de las provincias– habían sido pensadas como instituciones ligadas exclusivamente a la formación de la elite dirigente y de profesionales de cuello blanco (Narvaja de Arnoux, 2013)⁷⁰. El avance de la prensa escrita y del proceso inmigratorio, a la par de la democratización de los proyectos de alfabetización impulsados por Sarmiento y la nueva configuración social creciente de la ciudad de Buenos Aires, modificaron el panorama y propiciaron una mayor preocupación por el nivel primario desde el Estado. La direccionalidad pedagógico-epistémica que tomará la escuela no será radicalmente diferente en ambos niveles, pero la demanda popular por la educación secundaria aparecerá recién en la segunda década del Siglo XX (Zapiola, 2009)⁷¹.

Merced a los procesos indicados y las consecuencias de la fiebre amarilla que asoló Buenos Aires llevándose 13000 muertos hacia 1871 (Anderson, 2007)⁷², las elites decidieron migrar hacia el norte de la ciudad abandonando sus mansiones del sur. Las mismas fueron ocupadas por inmigrantes y devinieron pronto en “conventillos”. El fantasma de la peste dejó una profunda huella y marcó el rumbo de la adscripción epistemológica que tomaría la clase dominante y su concomitante proyecto educativo:

69 Presidente de la Nación Argentina entre el 12 de octubre de 1862 y el 12 de octubre de 1868. Recién a partir de la federalización de la ciudad de Buenos Aires en 1880, la República Argentina terminó de establecer su conformación definitiva como Estado Nación unificado.

70 Narvaja de Arnoux, E. (2013) La formación retórica de la elite criolla en la etapa de construcción del Estado Nacional. *ESTUDIOS*. N° 29. Enero-Junio 2013: 189-215.

71 Zapiola, M. (2009) Los límites de la obligatoriedad escolar en Buenos Aires, 1884-1915. *Cadernos de pesquisa*, (39) 136, pp. 69-91

72 Anderson, F. (2007) “Civilización y barbarie” o “salubridad e insalubridad” del ambiente doméstico en la Argentina. Período 1880-1930. En *III Jornadas de Investigación en Disciplinas Artísticas y Projectuales*. Facultad de Bellas Artes, Universidad Nacional de La Plata.

Un grupo de médicos positivistas argentinos, muy vinculados a la oligarquía, ganaron poder dentro del Estado conservador y se impusieron en el sistema educativo. El más significativo, José Ramos Mejía, presidió el Consejo Nacional de Educación desde 1908 a 1913, con un profundo afán normalizador. (Puiggrós, 2018, p. 98)⁷³

La escuela pública positivista, demarcada, figurada y establecida en las representaciones colectivas (no sin fundamento aunque en ocasiones exacerbadamente) como una institución solemne, nacionalista, pulcra y moralista, no nace inmediatamente en 1884, año en que se promulga la Ley N°1420 de educación común, laica, gratuita y obligatoria. La lógica escolar que dio lugar a la cristalización del imaginario normalista (sus edificios, liturgias, vestimentas, saberes) tardó casi dos décadas en tomar forma y ser efectivamente aplicada. Se construyó, fundamentalmente, sobre dos grandes dimensiones interrelacionadas que hegemonizaron el sentido de la escuela como parte nodal del proyecto de un Estado Nación cuya población aún no poseía una identidad en común. Por un lado, el establecimiento de una moral –en tanto rígido código de conductas y determinaciones sobre lo correcto y lo incorrecto, lo normal y lo “anormal” y sobre todo, como un sistema de “lealtades”– y por otro, la construcción de un nacionalismo esencialista a imagen y voluntad de la elite criolla. El normalismo fue la corriente pedagógica que hizo carne en la escuela los principios del positivismo epistemológico.

Los maestros egresaban de la Escuela Normal munidos de instrumentos didácticos, destinados a alfabetizar y a enseñar los principios de la moral y la higiene, compartiendo un único modelo de ciudadano ideal. Los contenidos que retenían la mayor atención de los docentes eran el espíritu patriótico y la distancia entre los cuerpos. La obsesión porque los niños salieran del salón de clase en fila militar, se pararan para hablar con los adultos o usaran el lenguaje correcto y uniforme, de filiación hispanista, deja ver un temor a la dispersión cultural, comprensible en una sociedad cargada de inmigración reciente. Pero (...) atentó contra la articulación con una convivencia democrática. (Puiggrós, 2002, p.15)⁷⁴

La heterogeneidad inmigratoria, la pluralidad de la prensa consumida por sectores ya alfabetizados, las prácticas genuinas de corte popular (el tango-danza, por ejemplo, era considerado

73 Puiggrós, A. (2000) *Qué pasó en la educación argentina; breve historia desde la conquista hasta el presente*. Primera edición, segunda reimpresión. Buenos Aires: Galerna, 2006.

74 Puiggrós, A. (2002) Mitos y complejos argentinos que afectan la educación y la investigación en sus orígenes, con ecos presentes. *Revista de Ciencias Sociales* (13), pp. 7-47. Disponible en RIDAA–UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes <http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/1160>

por la elite una obscena y lasciva práctica popular)⁷⁵ y el perfil politizado de varios sectores de inmigrantes anarquistas y socialistas, erigió al positivismo como el fundamento político-epistemológico afín a la voluntad homogeneizante de una elite criollista que pretendía un país basado en su propio ideal de "orden y el progreso". Este lema positivista implicaba un régimen económico, social y político desigual que el sector dominante intentaba consolidar y profundizar. El "progreso" estaba vinculado a sus arcas, a los adelantos técnicos pensados para ello y al refuerzo de sus representaciones sociales. Ahora bien, constituye un error de perspectiva histórica y/o cierta afectación acomodaticia postular una demonización del positivismo (y más aun pensarlo como una corriente homogénea) remarcando sólo la voluntad de la clase dirigente y no los efectos de tensiones, negociaciones y condicionamientos que efectivamente tuvieron lugar. Como se trata de hegemonía y no de alienación o dominación, hubo concesiones, pugnas internas, contradicciones y, sobre todo, políticas no necesariamente perjudiciales para los sectores populares. En cuanto a los efectos, alcanza con mencionar que rápidamente la obligatoriedad resistida de la escuela se transformó en un bien cultural requerido y apreciado por amplios sectores de la población (Zapiola, 2009). Se encontró en su acceso y trayecto la posibilidad de ascenso social y la adquisición de un capital cultural legitimado. A ello es preciso sumarle las motivaciones socioculturales que implica(ba) la escuela: experimentar vivencias nuevas, convivir con pares y autoridades, jugar, seguir reglas, desafiarlas, romperlas, conocer otros mundos y lenguajes, entre tantas otras. Un ejemplo de ello aparece con claridad en *El juguete rabioso* de Roberto Arlt (2019)⁷⁶, que empezó a escribir la novela en 1919 y logró publicarla en 1926, paradójicamente de la mano de un ícono del criollismo literario, Ricardo Güiraldes, de quien el joven escritor era secretario (Gamerro, 2015)⁷⁷. Lila, la hermana del protagonista Silvio Astier, era una obcecada estudiosa de clase popular que buscaba una salida de la miseria material a través del magisterio. No hay indicios de que ese haya sido su único y exclusivo objetivo, pero sí uno importante, ya que ella deseaba, pero no podía, comprarse libros y zapatos. La escuela representa(ba), pues, la posibilidad de salir del hogar, del entorno inmediato (sobre todo para las mujeres), encontrarse con diversidades humanas, experimentar afinidades y rechazos, ser vista y mirar, entrar en la conciencia de los otros (y viceversa), convivir con problemas y estímulos extra-domésticos, adquirir y construir saberes nuevos –significativos o no–, enamorarse (hay un amplia literatura sobre los amores escolares), desafiar los saberes naturalizados (en ocasiones en reemplazo por otros del mismo carácter), etcétera. Son innumerables y diversas las experiencias que la institución escolar posibilita allende

75 Varela, G. (2016) *Tango y política: Sexo y moral burguesa y revolución en Argentina*. Buenos Aires: Ariel.

76 Arlt, R. (2019) *El juguete rabioso*. Buenos Aires: DEBOLSILLO

77 Gamerro, C. (2015) *Facundo o Martín Fierro: los libros que inventaron la Argentina*. Buenos Aires: Sudamericana.

los “contenidos”, tanto para docentes como para alumnx. No negamos que a menudo los saberes genuinos de la vida cotidiana fueron (son) despreciados por la institución escolar, e inculcados otros saberes frecuentemente ajenos a los intereses y necesidades simbólico-materiales de los educandxs, cuando no directamente violentos y expulsivos, tanto en referencia a los denominados “contenidos” como a las prácticas (su diferenciación es sólo analítica). Al respecto, uno de los núcleos (casi) inamovibles de la escolaridad de principios de siglo (y con gran fuerza en toda su trayectoria posterior) fue el modelo heteropatriarcal y su sistema familiar biparental concomitante como dominios naturalizados –y por ello incuestionables– de una escuela erigida como la institución depositaria y legitimante del saber, la verdad y el bien. A la corriente normalista, empero, pertenecían personalidades como Carlos Vergara, que además de considerar la escuela “como un gabinete de ensayo y de sistematización de saber, [recordaba que] las clases de su maestro Scalabrini eran una cátedra de libertad moral” (Huergo, 2015, p. 72). Es preciso, pues, analizar el normalismo como un proceso histórico y no desde una suerte de teología laica que proyecte en él todos los defectos y errores de la educación escolar bajo una suerte de “demonización” absoluta.

3.2- El humor normalista

En 1866 fue publicada por primera vez y “reeditada hasta ya muy entrado el siglo XX” (Bentivegna, 2003, p. 1)⁷⁸ la antología *Trozos selectos de Literatura* (1927)⁷⁹ de Alfredo Cosson⁸⁰. Se trata de un clásico manual (aún hoy asequible en librerías de textos usados) que incluye ensayos, fragmentos prosísticos y dramáticos, poesías, parábolas, epístolas, apologías y escritos filosóficos. Pueden hallarse allí tanto elogios de la creencia en Dios como anatemas contra los sacerdotes; palabras humillantes contra el pueblo y reivindicaciones de la sabiduría popular. Aunque mantiene una línea general enciclopedista e historiográficamente mitrista (es decir, afín al relato de la clase dominante), es posible hallar en él una diversidad de ideas y tipologías textuales considerables. En la edición de 1927 el humor se encuentra presente, a cuentagotas, en los cuadros de costumbres. Se trata de sátiras que, como tales, constituyen burlas a unxs otrxs caricaturizadxs por ciertos “vicios” o “defectos” desde una posición de superioridad estética y moral. De más 190 artículos breves, generalmente fragmentados (dos páginas cada uno aproximadamente), hay seis

78 Bentivegna, D. (2003). Retórica, poética e historia en manuales en uso en la escuela media argentina (1863-1910): El caso de los trozos selectos. In *V Congreso Internacional Orbis Tertius de Teoría y Crítica Literaria*. Del 13 al 16 de agosto de 2003 La Plata, Argentina. Polémicas literarias, críticas y culturales. Centro de Estudios de Teoría y Crítica Literaria. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata.

79 Cosson, A. (1927) *Trozos selectos de Literatura*. Buenos Aires: Ediciones Cabaut y Cia.

80 En esta investigación analizaremos la edición de 1927 en soporte papel.

sátiras. Tres de ellas constituyen cuadros de costumbres con un alto nivel de virulencia contra personajes de los sectores populares. Otras dos se refieren a sacerdotes y una a la descripción de una tipología de carácter, escrita por el poeta y escritor francés Francois Fenelón (1651–1751), denominada “El fantástico”. La misma da cuenta de lo que podría llamarse un “retestinado”, a saber, una persona que no deja de quejarse de todo: “Quiere estar solo y no puede soportar la soledad. Vuelva a vivir entre gente y se irrita contra ella. Si los otros se callan, este silencio afectado lo choca. Si hablan en voz baja se imagina que contra él” (p. 420). Del español Mariano José de Larra (1809-1837) hay dos sátiras contra personajes del mundo cotidiano: “El zapatero de viejo” y “La traperera”. Entre otros vituperios, del zapatero callejero afirma que “es un infeliz cuya existencia depende de las gentes que conoce ya en el barrio (...) que empiezan por aborrecer al zapatero y desahogar su amor propio resentido en quejas contra las aristócratas vecinas” (p. 414). Sobre la traperera dice que “nunca es joven: nace vieja (...); y como la Providencia, justa, destinó a la mortificación de todo bicho otro bicho en la naturaleza (...), así crió a la traperera para el perro. Estas dos especies se aborrecen, se ladran” (p. 416). Mariano José de Larra fue pionero del género ensayístico y referente del romanticismo español⁸¹. Desde una sensibilidad actual posiblemente no convoque a la risa tal forma de humor, debido a los personajes y focos que toma como objeto, a la burla erigida sobre personajes del sector popular (incluimos en este sintagma a los sacerdotes; no por pertenecer necesariamente al “pueblo” sino por ser, a menudo, parte significativa en él), que son los que elige satirizar la antología. Juzgar el pensamiento de Larra como si fuera un contemporáneo constituiría un gesto anacrónico. Empero, la edición de *Trozos selectos de Literatura* que analizamos fue publicada en 1927 en un Continente ajeno al del original, casi 100 años después de su muerte y para ser leída en la escuela.

Digresión: la inclusión en la antología de Cosson de dos artículos satíricos cuyo objeto de burla es el clérigo responde a la pugna entre la iglesia católica y la oligarquía argentina: “[el] rutinario y residual espíritu del antiguo régimen anclado en el alto clero argentino (corporativo, patrimonialista y patriarcal) sufrió un golpe mortal con la expulsión en 1884 del Nuncio Apostólico Luigi Matera” (Saguier & Museo Roca-CONICET, 2016, p. 10)⁸². Ciertamente, los adjetivos atribuidos entre paréntesis bien podrían ser también adjudicados –punto por punto– a la elite laica porteña en pugna con la jerarquía eclesiástica.

81 Myers, J. (1961) *La revolución de las ideas: la generación romántica de 1837 en la cultura y en la política argentinas*. Alicante : Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2010. Disponible en la web.

82 Saguier, E. & Roca-CONICET, Museo (2016) “Agravios al saber y a su organización en Argentina y América Latina (1500–2000)”. Disponible en <https://er-saguier.org/agravios-al-saber-y-a-su-organizacion-en-argentina-y-america-latina-1500-2000/>

Retornando a la antología de Cosson, en la sátira de Quevedo (1580-1645) se destacan, de nuevo, los “defectos” físicos y la falta de higiene de un sacerdote de apellido Cabra. Cabe destacar que esta última se vincula a la burla sobre la apología de la pobreza y de la mortificación corporal atribuida a la ideología católica:

La sotana, decían algunos, era milagrosa porque no se sabía de qué color era (...), no tenía cuello ni puños; [el sacerdote] parecía, por los cabellos largos y la sotana mísera y corta, lacayuelo de la muerte. Cada zapato podía ser tumba de un filisteo (...) la cama tenía en el suelo, y dormía siempre de un lado, por no gastar las sábanas: al fin, él era pobre y protomiseria. (Quevedo en Cosson, 1927, p. 419)

En la misma línea de fustigación hacia el clérigo en el marco de la lucha ideológica del positivismo por arrebatarse a la ideología católica la legitimidad de la palabra sobre la “verdad” y el “bien” (cuyo epicentro de disputa era la institución escolar), se encuentra el artículo “El padre predicador”, cuyo autor fue José Francisco de Isla (1703-1781), escritor español reconocido por sus textos satíricos. En el cuadro se destacan los gestos y pensamientos acartonados de un sacerdote pretendidamente típico, haciendo hincapié en su escasa inteligencia y espontaneidad: “allí no había ni migaja de juicio, ni asomo de sindéresis, ni gota de ingenio, ni sombra de meollo, ni pizca de entendimiento” (de Isla en Cosson, p. 417).

En el contexto de la llamada decadencia española de los siglos XVII y XVIII (rigorismo religioso, intrigas políticas, derrotas bélicas, pestes, hambruna, reducción demográfica, rebeliones populares), tanto a Quevedo como a de Isla –quien además de escritor era sacerdote jesuita– se los consideró “liberales”, en parte, por hacer uso del humor en sus ácidas críticas político-sociales. El cuadro de costumbres denominado “La gitana vieja”, escrito por Manuel José Quintana (1772-1857), reconocido escritor patriota antinapoleónico que estuvo preso entre 1814 y 1820, afirma irónicamente que “en la boca [le] habían quedado tres dientes, (...) tan limpios, que yo los tuve por de hierro y otros los juzgaban de alquimia” (Quintana en Cosson, p. 418). Excepto Femelón, los autores mediante los cuales la antología aborda el humor son españoles que pertenecieron, o bien al siglo de oro artístico-literario, caracterizado por el escepticismo, el cuestionamiento al poder vigente y la nostalgia de la era de apogeo español encabezada por los reyes católicos (Marín, 2006)⁸³, o bien a la resistencia española contra el avance de Napoleón. Es necesario preguntarse si

83 Marín, N. (2006) “[Decadencia y Siglo de Oro](#)”. Alicante : Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. Disponible en la web.

tales textos y autores, desplazados de sus contextos específicos, logran mantener la gracia, la frescura y el espíritu disruptivo que –en principio– caracteriza al humor. Larra, por ejemplo, también fue parte de los programas de Literatura de la última dictadura militar argentina, al igual que el *Quijote* de Cervantes. Éste y Quevedo se encuentran en el corpus sugerido del Diseño curricular actual y fueron mencionados, cada uno, sólo en una ocasión y por diferentes docentes en las entrevistas, fenómeno que nos indica que no existe disrupción “por sí misma” y que la lejanía en tiempo y espacio parece debilitar el carácter dislocador o “crítico” que el humor en ocasiones conlleva. He aquí una de las razones posibles por las cuales los docentes han elegido, por amplia mayoría, textos, autores, tramas y lenguajes cercanos en tiempo y espacio.

Hacia el año 1927 ya había pasado –parcialmente– la apoteosis hegemónica positivista. Aunque diversas corrientes político-pedagógicas crecieron en la disputa por los sentidos en la escuela, el normalismo mantuvo cierta preponderancia. No es difícil hallar, actualmente, las marcas profundas que ha dejado en el imaginario escolar y en las prácticas efectivas. En tal sentido, las voces de las entrevistas marcan que, desde el humor, se combate aún la pretensión de pulcritud y neutralidad propias de la tradición normalista.

En el devenir del siglo XX (también en el siguiente) han sido escritas no pocas ficciones humorísticas que tomaron como objeto el costado rigorista, arbitrario y esquemático de la institución escolar cristalizada en el imaginario colectivo. Quizás ello permite comprender cierta visión harto simplificada y esquemática con la que se describe, analiza y valora la educación tradicional, como si hubiera sido una y la misma en todo tiempo y lugar (lo cual, por otro lado, justifica por contraste las virtudes de las pedagogías más “flexibles”). Una de tales ficciones, “El pequeño justiciero del Piave”⁸⁴, de Roberto Fontanarrosa, fue mencionada en las entrevistas y aborda una temática prácticamente nula en el corpus de entrevistas, a saber, la escuela en la última dictadura cívico-militar argentina:

Para entrar al tema de la dictadura militar y salir un poco de los discursos habituales doy “El pequeño justiciero del Piave”, de Fontanarrosa. Trata de un pibe que se infiltra en una clase, se hace pasar por un alumno regular y le pega una piña terrible a un profesor que no paraba de humillar a todos. Lo deja tirado y sin aire. Después va a otra aula, se supone que a hacer lo mismo. Sólo algunos de los alumnos lo saben, parece que ellos lo organizaron y mantienen el secreto, ejercen como pueden una especie de

84 Cuento incluido en Fontanarrosa, R. ([1996] 2013) *Uno nunca sabe y otros cuentos*. Buenos Aires: Editorial Planeta.

resistencia artesanal ante un poder que los humilla, los maltrata, los “psicopatea” con el miedo. (Lorena)

Mediante el *Plan Nacional de Lectura* se lanza en 2014 el apartado “Mafalda y la escuela” como una de las unidades temáticas de la famosa tira del dibujante Quino. Allí se vislumbra una fuerte crítica al contenidismo acrítico escolar y el repudio de lxs niñxs ante una lógica de saber que lejos está de sus preocupaciones significativas y de los problemas políticos coyunturales (*Mafalda* se publicó entre 1964 y 1973). Se trata de una exacerbación paródica de lo que Freire (2011)⁸⁵ denominó “educación bancaria”. Por otro lado, a lo largo del siglo XX, hoy tal vez en desuso, fueron célebres en el ámbito discursivo cotidiano los chistes “verdes” (a saber, de connotaciones sexuales) del personaje popular “jaimito”, situados la mayoría en el escenario escolar. El contraste entre la temática sexual (hablada por un niño) y la asepsia del escenario áulico (centrada en la pureza de la maestra) propiciaban las condiciones para el desfasaje cómico.

En recurrentes representaciones del deber-ser escolar el humor parece no tener lugar, sin embargo ha sido integrado incluso por el normalismo a través de la sátira, género dicotómico que resalta los defectos de unxs otrxs que se juzgan dignos de repudio. Aun así, la escuela ha sido más objeto de burla que espacio de potenciación y problematización temática del humor y la risa.

3.3- El humor sobre el imaginario educativo oficial: Sarmiento como objeto de burla

La figura de Sarmiento le impuso un tono afectivo tal a las representaciones de las prácticas educativas institucionales que ha dejado una fuerte impronta en el imaginario escolar. El escritor y periodista Fray Mocho⁸⁶ recurrió al humor para denunciar el carácter adusto y soberbio que revestía la figura de Sarmiento y la conexión existente entre sus figuraciones pedagógicas y su concepción sociocultural (cuya articulación no fue unívoca ni lineal, al punto de posibilitar en la actualidad una reivindicación tal que, al menos en términos pedagógicos, coloca en cortocircuito su cosmovisión racista y clasista). Para ello escribió un cuento-anécdota titulado “El clac de Sarmiento”⁸⁷, que transcurre en 1874 en el Colegio Nacional del Uruguay⁸⁸ (Entre Ríos)⁸⁹. Un joven estudiante narra

85 Freire, Paulo (2011) *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires, Siglo XXI.

86 Su nombre real era José Sixto Álvarez Escalada. Nació en 1858 y murió en 1903.

87 Álvarez, J. S. [Fray Mocho] (1920). *Salero criollo*. Buenos Aires: La Cultura Argentina.

88 Taboada, M., et al. (2014) memorias y relatos en la construcción de la novela institucional del Colegio del Uruguay. CONICET.

89 Valga aclarar que los Colegios Nacionales enciclopedistas como modelos educativos estaban en la órbita de Bartolomé Mitre (no necesariamente coincidente con la voluntad político-educativa de Urquiza a mediados del siglo XIX). Sarmiento abogaba por Escuelas Normales en el marco de un espíritu más pragmático e industrialista.

en pretérito una jornada escolar que se vio paralizada por la llegada de un personaje al que la mayoría de los alumnos no conocía y al que el rector temía. Sarmiento se hace presente en la escuela con aires solemnes y un clac en la mano. Los alumnos no conocían este tipo de sombrero y comenzaron a murmurar entre ellos la rareza. Cuando Sarmiento presionó el resorte para colocárselo con su forma ya armada, los estudiantes estallaron en carcajadas. Sarmiento, sin entender del todo la situación, indignado por las risas, se dirigió a los niños: “Nos dijo que éramos unos bárbaros dignos hijos de una provincia que degollaba a sus gobernantes y donde los hombres buscaban la razón en el filo de sus dagas; ¡que más que estudiantes parecíamos indios!” (Fray Mocho, p. 66).

Allende el carácter semificcional del relato, podemos tomar su naturaleza paródica, que para efectuar la risa debe apoyarse en algún punto de consenso con el público que escucha o lee, es decir, en un piso común de verosimilitud. El narrador del cuento, uno de los alumnos, afirma su sorpresa y la de todos sus compañeros por la llegada del entonces Presidente de la República, desconocido por la mayoría. Se sorprenden, sobre todo, de que una personalidad de cierta envergadura se haya acercado hasta Concepción del Uruguay, hecho que marca el porteñismo acérrimo de la clase dirigente, cuya presencia física apenas trascendía los límites de la ciudad puerto, a no ser para ir a Europa en los viajes iniciáticos que reafirmaban su sentimiento de superioridad sobre un país que juzgaba bárbaro y despreciable (Viñas, 2010)⁹⁰. Aun con toda la carga de soberbia y solemnidad que lo caracterizaba, a diferencia del resto de los dirigentes, Sarmiento estaba allí⁹¹. El cuento no afirma a qué se debe su visita, sugiere que a presumir su presencia, a recibir reverencias, a que lo aplaudan los anfitriones, pero está relatado por un niño que sólo se encuentra feliz porque en esa jornada se han suspendido las clases. De todos modos, al escuchar las risas provenientes de los alumnos, Sarmiento enfurece y les dirige una serie de improperios repletos de verborragia racista (que ratificará, bajo la calma de la pluma, hacia 1883 en su anteúltimo libro: *Conflictos y armonías de las razas en América*⁹²). El rector fue finalmente expulsado. La prensa porteña oficial se encargó de relatar el hecho vilipendiando a los entrerrianos. Según el narrador, la prensa hegemónica sólo se molestaba en informar sobre los sucesos del interior del país cuando estaban vinculados a los intereses y/o personajes porteños y en tanto dieran lugar al desprecio por la campaña.

El Colegio Nacional de Concepción del Uruguay (a menudo confundido con la Escuela Normal de Paraná fundada por Sarmiento en 1870) fue inaugurado por Urquiza en 1849. Un pasaje

90 Viñas, D. (2010) *La mirada a Europa: del viaje colonial al viaje estético*. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. Disponible en: <https://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmcwd4g1>

91 También respecto de los viajes al exterior, según Viñas (2010) se vislumbra un diferencial en Sarmiento respecto al resto de la elite: él viajaba, en parte, para relevar experiencias educativas y aplicarlas en su suelo natal.

92 Sarmiento, D. (2016) *Conflictos y armonías de las razas en América*. Editorial Akal.

del cuento ilustra el tipo de contenidos que se dictaba: “Nuestros caudillos, los que nos apasionaban, eran hombres de la historia griega y romana, caballeros de la Edad Media, (...) y, finalmente, Napoleón, a quien le conocíamos la vida y milagros, llegando hasta inventarle frases ampulosas, de corte ciceroniano” (Fray Mocho, 1920, p. 64). Precisamente Puiggrós (2018) denomina “napoleónica” al tipo de enseñanza enciclopedista, erudita, memorística, inaugurada en el país por el porteñista unitario Bernardino Rivadavia. Ciertamente, al predominio exclusivo de estos saberes se opuso férreamente Sarmiento en sus proyectos educativos. Si bien tal vez no estaría en desacuerdo con reemplazar a los caudillos federales por personajes europeos, pugnó sistemáticamente por un tipo de enseñanza que integrara conocimientos prácticos en función de un proyecto de país industrial y agrícola que ofreciera parcelas de tierra a los inmigrantes. Ello no significa, tampoco, que la educación sarmientina no fuese parte de un intento de enajenación cultural de las matrices educativas locales y de los sistemas comunales. Esto se percibe en el mismo comienzo de la cita, cuando Fray Mocho destaca irónicamente la dislocación del concepto de caudillo, el cual dentro de las paredes de la escuela remite a nombres y acciones del viejo continente, bajo una clara adscripción genealógica europeísta que aún hoy es predominante tanto en la institución escolar como en universidades e institutos terciarios (no faltan mitos griegos prácticamente en ninguna planificación y/o libro de texto de primer año de *Prácticas del Lenguaje*, a modo de ejemplo).

3.4. Proyectos y disputas sobre la literatura escolar: Calixto Oyuela y Joaquín V. González

Los estudios en *Literatura* de quinto año, el último del nivel secundario, se dictaban bajo el nombre “Literatura Española y de los Estados Hispanoamericanos”. Rápidamente el primer término fue absorbiendo al segundo, cargando los datos sobre los contenidos españoles. Esto ocurrió en el último cuarto del siglo XIX, antes de una poderosa controversia sobre el idioma nacional⁹³ y la “purificación” lingüística que la escuela se encargó de llevar a cabo. Por el momento estaba ya delineándose con cierta claridad la materia *Literatura* mediante un cuerpo de textos canónicos y ciertos saberes específicos que la regían y caracterizaban. La tendencia hacia los estudios hispanistas no supuso la ausencia de tensiones y conflictos. Los mismos, en pleno auge

93 La misma osciló entre dos grandes posiciones. Por un lado, aquellos que defendían la pureza de la gramática, donde se encontraban los miembros de la elite; por otro, aquellos que traccionaban a favor de la movilidad y la creación lingüística. Lo que estaba en juego era la validación y consideración de los giros, costumbres y producciones lingüísticas de la heterogénea población inmigrante.

inmigratorio, implicaban horizontes y valoraciones éticas y estéticas en las que se disputaban formas específicas de concebir la literatura, la institución escolar y el proyecto de país:

Uno de los registros posibles de estas polémicas se centra en la contraposición entre lo que podríamos llamar el “proyecto Oyuela” (en referencia al profesor Calixto Oyuela, autor de los primeros programas de Literatura Española) y el “proyecto Joaquín V. González” (en alusión al autor de *Mis montañas* y Ministro de Instrucción Pública del presidente Manuel Quintana entre 1904 y 1906). Mientras el primero proponía una fuerte jerarquización de la historiografía nacionalista de corte hispanista, acompañada por un marcado componente retórico-normativo, bajo un modelo pedagógico enciclopedista, el segundo propiciaba un tipo de enseñanza literaria que constituye un paréntesis modernizador. (Bombini, 2018, p. 181)⁹⁴

La tendencia dominante a lo largo del siglo XX fue la de Oyuela. Textos de Juan de Mena (1411-1456) y de Lope de Rueda (1510-1565), entre otros autores españoles, se proponen incluso en el diseño curricular actual para abordar la mirada humorística. En este marco Bombini plantea que el proyecto de Joaquín V. González, volcado a la enseñanza de autores contemporáneos y promotor de un abordaje literario de corte crítico y experimental, al que denomina “paréntesis modernizador”, no deja de convivir con su opuesto tradicionalista y predominante a lo largo de toda la historia de la disciplina. El abordaje memorístico y moralista de la literatura ligado al deber, al rigor de un canon indiferente al campo de interés de lxs educandxs, a la verificación de verdades ya dadas que invitan a “copiar y pegar”, a la imposibilidad de la polisemia, se encuentra presente en prácticas aún vigentes que pueden comprobarse en libros de texto, en trabajos prácticos que proliferan en la web, y sobre todo, en el recuerdo doloroso de lxs propixs docentes en su trayecto por la escuela secundaria:

No dábamos humor en literatura, ni como tema ni como...experiencia. Como experiencia parecía prohibido reírse. La clase de *Literatura* era todo lo contrario al humor. Los textos que nos daban eran aburridos, inentendibles, difíciles. Yo leía el *Mío Cid* y no entendía nada, y si entendía algo, eran cosas que no me interesaban en lo más mínimo. Nos hacían recordar datos como la vestimenta, el nombre de las hijas, lo que pasaba en cada Cantar.

94 Bombini, Gustavo (2018) *Miscelánea*. 1-Edición. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Centro de publicaciones educativas y Material Didáctico.

Por supuesto que estudiábamos de resúmenes. Todos con los mismos resúmenes. Supongo que la docente se daría cuenta pero no le interesaba. También pasó con el *Quijote* creo y otros más. (María)

Cero humor en la clase de Literatura. Para esas profesoras, no sé...el humor debía ser un género menor, “literatura falopa” diríamos ahora. Ojo, a mí me encanta la literatura popular, las novelas rosas, los policiales. Pero yo sentí que la literatura podía ser interesante por profesoras de otras materias. Una profe de psicología nos dio “Mamá” de Fontanarrosa, sobre un pibe que acepta cualquier cosa de la madre, completamente idealizada, hasta que se entera que es ninfómana. Y otro profe, creo que uno de Instrucción Cívica nos dio un cuento sobre drogas que es genial, de un pibe que cae en la droga de los dilatadores nasales. Y ahí nos animábamos a hablar y escribir sobre nuestras cosas de un modo más libre. (Verónica)

Allende las dos citas, en las entrevistas a lxs docentes observamos una actitud definitivamente más cercana a las creaciones, el disfrute y los intereses de lxs estudiantes que al modelo historiográfico de Oyuela. En palabras de Joaquín V. González comentadas por Bombini, observamos que la apuesta por el disfrute y la producción escrita no son, por cierto, invenciones adánicas del siglo XXI:

El alumno “debe gozar en clase de una completa libertad”. Así, se proponen ejercicios de escritura como “Composición de cartas familiares y sobre asuntos de observación directa” y “composiciones de tema libre”. Por lo expuesto, los programas de Joaquín V. González parecen estar proponiendo un gesto inclusivo, asimilativo para la construcción de un sujeto pedagógico diferente del sujeto enciclopedista de Oyuela. (Bombini, 2018, p. 182)

Si bien el proyecto de Joaquín V. González no ha sido el predominante a principios del siglo XX (ni en los períodos restantes), hubo docentes inscriptxs en ciertos paradigmas no positivistas que recogieron el guante de sus propuestas, especialmente desde la corriente escolanovista, la cual se abordará en el apartado siguiente. Esta “autonomía” en el abordaje del texto literario, o más concretamente el acento en la interpelación, el gusto, la creatividad y el interés genuino de lxs educandxs –puntos firmes del corpus de entrevistas– no constituye un mero invento hipermoderno.

3.5. Escolanovismo y humorismo en la escuela: Henríquez Ureña y Alonso Criado

Luego del auge normalista, que no careció de tensiones internas, disputaron sentidos nuevas corrientes, como el escolanovismo, que no fue necesaria o completamente disruptiva, pero le brindó un poco de oxígeno al rigorismo positivista discutiendo su monotonía práctica y epistemológica, proponiendo otros roles para sus actores, instituyendo nuevas prácticas y ofreciendo diferentes “contenidos textuales”. Podemos afirmar, entonces, que el tercer elemento que se encuentra de modo recurrente y transversal en la institución escolar argentina es la mixtura, es decir, la mezcla, las tensiones, las disputas y las contradicciones, aun asumiendo la hegemonía positivista. Nacionalismo, moral y mixtura. La última de ellas, lógicamente, no pretendida por la hegemonía normalista. Cabe aclarar que ambas corrientes le adjudicaron a la literatura la misión de portar la “excelencia” lingüística (a saber: criolla, españolista) y de proponer modelos de comportamiento moralmente edificantes y patriotas.

En el caso de la literatura escolar hubo intentos por ofrecer variantes a la didáctica histórico-memorística propia del positivismo, que consistía en estudiar de un texto literario autores, fechas, personajes principales y secundarios, resúmenes, alguna referencia al contexto y a la corriente de inscripción estética. Las tareas solicitaban identificar rasgos explícitos de los personajes, de la trama y la reconstrucción cronológica de los hechos. Eran siempre “verdades” previas al sujetx, facticidades inalterables que lxs alumnx debían descubrir. La creación estaba ausente. Como contrapartida, ya en 1930 Pedro Henríquez Ureña, profesor y crítico literario, indicaba desde el escolanovismo un camino basado en algunas de sus premisas para el abordaje de la literatura en la escuela, colocando el énfasis en la experiencia contingente de la lectura y en la sensibilidad por sobre el cálculo y la memoria:

El hábito y el amor por la lectura literaria forman la mejor llave que podemos entregar al niño para abrirle el mundo de la cultura universal. No es que la cultura haya de ser principalmente literaria; lejos de eso [...]. Pero el hábito de leer difícilmente se adquiere en libros que no sean de literatura. (Henríquez Ureña en Bombini, 2002, p. 53)⁹⁵

Es destacable que Henríquez Ureña mencione la cultura como algo que trasciende la literatura. Ahora bien, esta supuesta “cultura universal” se encontraba, por definición, alejada del universo de lxs educandxs. No era más que el canon naturalizado de la clase dominante. Empero, es

⁹⁵ Bombini, G. (2002). “La literatura en la escuela”. Capítulo incluido en Alvarado, M. [coord.] *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*. Bs As. Flacso/Manantial.

preciso continuar con el seguimiento de la cita de Henríquez Ureña y señalar la preocupación escolanovista por unos modos de interpelación orientados hacia el gusto por la lectura. Este gesto emerge, aproximadamente, en las primeras décadas del siglo XX y deja una marca que se mantiene en la actualidad.

La obligatoriedad de la ley N°1420 tuvo efectos tangentes y entrado el siglo XX serán las clases medias –sobre todo de procedencia inmigratoria– quienes ampliarán la demanda educativa hacia el nivel secundario, que es donde se encuentra *Literatura* como materia específica:

El ascenso de las clases medias a partir de su mayor representatividad política en el contexto del gobierno yrigoyenista habrá de diversificar la población que habita la escuela secundaria hacia fines de la década de 1910. Pertenecen a esta clases medias los hijos de la inmigración, deseosos de desarrollar a pleno las posibilidades de ascenso social y económico, y ya no sólo los hijos de las familias patricias ligadas a los sectores más acaudalados. Las aulas de educación secundaria no son asépticas, en tanto no son ajenas a las transformaciones sociales en relación con los sujetos que las transitan. (Bombini en Alonso Criado, 2018, p. 15)⁹⁶

En este marco, el Profesor Emilio Alonso Criado publica un libro de texto en 1919 que reúne artículos escritos por sus estudiantes, así como diversas reflexiones acerca de sus propias prácticas y sobre la relación entre literatura, escuela y política. Ello a través de transcripciones de clases, textos ensayísticos, informes y programas de estudio del propio docente. El libro fue reeditado por la Universidad Pedagógica Nacional (UNIPE) en el año 2018:

Podríamos juzgar inicialmente [a Alonso Criado] como una figura menor tanto en el campo literario como en el campo pedagógico: se trata de un profesor de literatura que enseña en escuelas secundarias. Sin embargo, la relectura de sus obras relacionadas con la historia de la literatura argentina y con la enseñanza nos permite vislumbrar la presencia de una pieza clave para comprender procesos literarios y pedagógicos en la Argentina de principios del siglo XX. (pp. 27-28)

El lugar otorgado al humor en la totalidad del libro es mínimo, pero se encuentra presente. De veintiséis textos escritos por estudiantes de entre catorce y dieciocho años, hay sólo uno

96 Prólogo en Alonso Criado, E. ([1919] 2018). *Del Aula. Aporte a la enseñanza de la literatura*. Buenos Aires: UNIPE Editorial Universitaria.

vinculado al humorismo. Se trata de un artículo a caballo entre la crítica literaria y la presentación de autor realizada por los alumnos Carlos Llambías y Roberto “Tito” Villarruel. El objetivo principal del texto es rescatar al escritor de comedias Osvaldo Saavedra de la sombra de escaso reconocimiento que se cierne sobre él, justificando de diversos modos la necesidad de rescatarlo de la desconsideración de la crítica. El artículo, titulado llanamente “Osvaldo Saavedra”, es la narración comentada de una entrevista efectivamente realizada por los estudiantes al escritor. Cinco páginas contiene el artículo y no aparece ninguna cita textual sobre los textos de Saavedra. Apenas se esboza un recuento de sus obras *Risa amarga*, *Cuestión femenina* y *Grandezas chicas*, acompañadas por brevísimas reseñas que no aportan información precisa sobre su trama. Un artículo sobre un humorista no debe necesariamente ser humorístico. Empero, es para destacar que no haya citas de fragmentos de las ficciones ni interpretaciones de las mismas. Sin apartarse de los umbrales de la época, el libro de Alonso Criado se aleja (levemente) de la pedagogía bancaria debido al lugar otorgado a la escritura ficcional de los estudiantes (todos con apellidos de procedencia italiana o española), ausente en el capítulo sobre el escritor humorista Osvaldo Saavedra, pero presente en otros artículos del mismo libro. Se trata, en suma, de un documento significativo para analizar el lugar casi nulo del humorismo en la *Literatura* de la escuela secundaria del primer cuarto del siglo XX y el avance significativo de la escritura creativa de los estudiantes (en este caso todos de género masculino), que empieza a tomar lugar a partir de los postulados de la Escuela Nueva y su pugna por el sentido de la ficción en el seno escolar.

3.6. Segunda mitad del siglo XX: universidades, editoriales y dictaduras

En la década de 1940 un grupo de profesorxs, en oposición directa al memorismo, el historicismo acrítico y la ficción moralizante, emprendieron un proyecto en el cual lxs estudiantes debían realizar una antología de poesías según su criterio estético: ordenarlas, diseñar su confección paratextual y transformarla en un libro-papel clásico que luego sería editado. No se trataba de una pura pedagogía de corte hedonista, del *laissez faire* o de la eliminación de la figura docente, pues el repertorio de poesías y el mismo género literario había sido escogido por lxs profesorxs. El proceso, a su vez, también fue guiado por ellxs (Bombini, 2002). Se podría objetar, empero, que el esteticismo del “arte por el arte”, el gusto pleno y puro por el contacto con un objeto de la llamada “alta cultura” como lo es la poesía, constituye un modo indirecto de violencia simbólica. Empero, cabe contraobjetar lo siguiente: sustraer del posible goce de un poema a unx niñx o joven no es más que un prejuicio iluminista que cree saber qué le gusta y qué le sirve a unx otrx antes de dar oídos y

consideración a su palabra. En suma, lo importante de esta experiencia de los años 40 consiste en ratificar que dentro mismo de la institución escolar existía cierta legitimidad para oponerse a la formación positivista clásica. La lucha por el sentido, en este caso de la literatura en la escuela, se mantenían encendidas y pugnaban por abrir paso a la capacidad de agencia de lxs estudiantes sobre los materiales y propuestas que propiciaban diversxs actorxs de la institución. Es preciso ser claros en este punto: lejos se estaba de las experiencias escriturales de los estudiantes que en la actualidad es posible ver en los trabajos de Fernando Andino, por ejemplo, que mediante sus *poéticas del aula* (2020) pretende hacer visible el universo temático y vocabular de lxs estudiantes sin la primacía absoluta de la corrección gramatical ni moral (sí reflexiones al respecto en el marco de sus propias producciones escriturales). A modo de ejemplo, el registro de escritura de un relato denominado “La vida de Chucho”, narrado por dos estudiantes de una escuela secundaria de la ciudad de Ensenada:

Chucho entro a la droga por la INCLUSIÓN de su YUNTA. En una pensión de la calle nueva york se excluían de la sociedad escondiéndose para así ahogar sus penas en noches interminables de cocaína y fasos, acompañados por uno de los mejores wiskys que se podían encontrar en la góndola de un almacén. Este famoso personaje conocido bien por sus andanzas y robos en gran parte de la plata estaba por así decirlo metido en esa yunta pero no accedía a esa sustancia tan necesaria para sus compañeros. Buscando parecerse a ellos para que no lo dejen de lado empezó a depender de esa droga conocida como el polvo de hadas o la famosa merca colombiana. (p. 23)

Ciertamente, estos desplazamientos radicales (del deber ser higienista) difícilmente se hubieran producido sin aquellas pugnas históricas direccionadas hacia la consideración del alumnado en tanto eje central de la actividad pedagógica. Tales prácticas propiciaron, por un lado, el desgaste de la monotonía de una escuela normal centrada en el contenido de libros preseleccionados, cuyo abordaje era indiferente, o refractario, a la apropiación y resignificación de lxs educandxs. Por otro, sembraron las semillas pedagógicas, las memorias y los ejemplos históricos que sirvieron para legitimar experiencias audaces del presente, donde el reconocimiento del *universo temático y vocabular* (Freire, 2011) de lxs estudiantes se encuentra en el centro indiscutible del proceso pedagógico.

Estos primeros pasos de autonomización de la literatura toman vigor creciente en los años cincuenta, sesenta y principios de los setenta, debido al fenómeno de penetración de las universidades en la escuelas secundarias que coloca a Borges y a Cortázar en la galería del canon

escolar. También ingresa el *boom* social y editorial del realismo mágico latinoamericano debido a criterios comerciales y a demandas de una ciudadanía con un alto nivel de actividad lectora. Todo ello sin la promoción previa de los órganos estrictamente escolares y sus documentos oficiales:

Sin necesidad de que se produzca una sanción oficial, de que los nombres de los autores aparezcan en alguna nómina de autores autorizados o recomendados o en algún documento curricular, los libros de texto actualizan sus propuestas de lectura incluyendo capítulos referidos a autores y textos del boom, como Gabriel García Márquez, Mario Vargas Llosa, Juan Rulfo, Ernesto Sábato, entre otros. (Bombini, 2002, p. 55)

De nuevo constatamos que la permeabilidad de la institución escolar –lejos de las teorías que la suponen una suerte de institución de encierro autorreferencial y meramente reproductora– no es un fenómeno nacido en pleno siglo XXI con la proliferación de las *multipantallas* (I Prats, 2014)⁹⁷; ni a comienzos del mismo con el *descentramiento* y la *diseminación* de las instituciones tradicionales (Martín-Barbero, 2003)⁹⁸ y la *revoltura cultural* (Huergo y Fernández, 2000) en el marco del modelo neoliberal, fenómenos que desde luego colaboraron significativamente con la porosidad que presentan en la actualidad los muros de la escuela (Sibilia, 2012)⁹⁹.

No se encuentran¹⁰⁰ registros escritos de un abordaje escolar de aquellos nuevos materiales desde una mirada humorística, pero tal ausencia en la búsqueda no es un fundamento suficiente para la afirmación de su inexistencia. Sí es posible vislumbrar un acercamiento hacia el concepto de autonomía de la literatura, como una posible apertura a nuevos temas y problemas, ya desligados de los dos grandes mandatos normalistas. Por un lado, la construcción de la nacionalidad criollista y, por otro, la internalización de un poderoso código de conductas e ideas afines a los presupuestos de neutralidad y asepsia positivista. Los golpes de Estado de la segunda mitad del siglo XX en Argentina tendieron a reforzar prácticas y contenidos verticales, burocráticos y acrílicos. Según Bombini (2002) y Sardi (2007), en la última dictadura cívico-militar argentina se fortaleció el estudio de la gramática y se volvió al corpus criollista tradicional abordado desde un enfoque estructural y memorístico, es decir, a la voluntad denotativa, al intento por la fijación del sentido.

97 I Prats, J. F. (2014) *Las pantallas y el cerebro emocional*. Editorial Gedisa.

98 Martín-Barbero, J. (2003). Saberes hoy: diseminaciones, competencias y transversalidades. *Revista iberoamericana de educación*.

99 Sibilia, P. (2012). La escuela en un mundo hiperconectado: ¿redes en vez de muros? *Revista Educación y Pedagogía*, (62), 135-144.

100 Esta afirmación es exclusivamente personal. Es decir, no encontré material al respecto. Incluso sobre la novela *Juvenilia* de Miguel Cané, repetidamente considerada en diversos textos como un clásico escolar de índole humorística (lindante a cierta picaresca porteña), tampoco he hallado material vinculado a su abordaje en clase.

En suma, al punto exacto de la negación del humorismo¹⁰¹, a menudo nutrido por los dobles sentidos, los juegos de palabras, la connotación, la polisemia, la doble o triple lectura, las sugerencias y los desplantes discursivos y temáticos. Tales elementos no faltan en las obras, aun sin ser humorísticas, de Cortázar o García Márquez:

Corría el año 1976. En el ámbito educativo se tejió una red de censura y persecución orientada a combatir al “enemigo subversivo”. Una de las aristas era la prescripción de rutinas didácticas como la guía de análisis donde prevalece la definición de las figuras retóricas, la enunciación de las ideas centrales y el análisis superficial de los textos. Cortázar, Neruda, Yunque, Walsh, dejaban su lugar a Sábato, Borges y los clásicos Cané, Lynch, Cervantes, Rojas y Capdevilla, entre otros. La literatura era acompañada por el exhaustivo análisis sintáctico y la normativa gramatical. (Sardi, 2007, p. 4)¹⁰²

En los años ochenta, específicamente a partir de la recuperación de la democracia en 1983, se evidenció un proceso de autonomización de la literatura en la escuela, es decir, un abordaje de la misma en tanto “objeto diferenciado de estudio y enseñanza (...) en relación con otros textos leídos en el ámbito de la escuela” (Bombini, 2002, pp. 56-57), o como recurso para enseñar valores morales específicos y/o forjar un sentimiento patriótico escolar:

Se podría hablar, en este sentido, del pasaje de una literatura *ad hoc*, generada específicamente para la escuela e incluida en manuales, libros de lectura o antologías de uso escolar, a una literatura de autor, en principio extraescolar, que lucha –no sin contradicciones– por preservar su carácter autónomo. (Bombini, 2002, p. 57)

A través de las colecciones editoriales que pugnan por entrar en la escuela y se autodenominan “escolares” es que se incorpora cuantitativa y cualitativamente la literatura de autor. La autonomía creciente de la ficción caminó de la mano con la injerencia en la escuela del mundo editorial. Por un lado, se trataba de un fenómeno afín a uno de los grandes objetivos de la dictadura: la penetración creciente del orden empresarial en diversos ámbitos de la realidad: servicios,

101 En la cita de Sardi se advierte que entre los autores autorizados por la dictadura se encuentra Cervantes. El *Quijote*, ciertamente, es una novela humorística y constituye una prueba perfecta de que el humor no es transgresor *per se*. En tal sentido, resultan fundamentales tanto los modos de abordaje que le imprima cada docente así como las reapropiaciones de lxs lectorxs.

102 Sardi, V. (2007) Historias de lectura y escritura en la escuela: entre la ruptura y la hegemonía. *Anales de la educación común*, 2007, 3 (6), pp. 1-5.

transporte, deportes, educación. Por otro, el frenesí de las editoriales por colocar sus productos en las escuelas (gran “mercado” que aún en la actualidad se pugna por conquistar bajo la artillería retórica que ataca desde diversos flancos a la educación de gestión estatal) los llevó a esbozar diferentes textos y estrategias para seducir y conquistar nuevos clientes. La mayor innovación se efectuó en el ámbito de la Literatura Infantil y Juvenil. La literatura en la escuela secundaria retornó a los nuevos “clásicos”, a saber, Walsh, Cortázar, García Márquez, ya instalados como parte del canon escolar, y siguió apostando por la innovación setentista que incluía, entre otros, a Alejandra Pizarnik, Haroldo Conti, Bioy Casares, Antonio Di Benedetto, María Angélica Bosco y Olga Orozco.

Digresión: es sugerente que las escritoras mujeres hayan sido, a menudo, incluidas en tanto autoras de poesía, tal vez bajo cierta adjudicación de sutileza y elegancia propia de “lo femenino”, debido al carácter presuntamente más sentimental que racional de la poesía. En las entrevistas, esta presunción se encuentra ausente por el escaso abordaje de la poesía en la mirada humorística, pero se mantiene la predominancia de los autores hombres en un tipo de humor que, como veremos, se encuentra signado por la procacidad, las “malas palabras”, el lenguaje soez y el placer sensual.

Retomando, las diversas ediciones de la emblemática colección GOLU (Grandes Obras de la Literatura Universal) fueron ampliando su repertorio con la incorporación de autores actuales y géneros antes ignorados por la institución escolar. Se ofrecían a las escuelas antologías de géneros como el policial o el fantástico. Ello sucedió incluso antes de la última dictadura, en los comienzos de los años setenta, quizás tímidamente, a tientas, y se reactivó sistemáticamente luego de la misma (Piacenza, 2015)¹⁰³.

3.7- Ley Federal de Educación y Ley de Educación Nacional: Estado, mercado y nacionalismo resignificado

Bajo una política de retiro del Estado a sus funciones mínimas, tendiente a “valorar el ‘mercado’ como el elemento regulador de las relaciones económicas y sociales” (Paviglianiti, 1996, p. 123)¹⁰⁴, se sanciona la Ley Federal de Educación¹⁰⁵ (LFE) en abril de 1993, instaurada en el

103 Piacenza, P. (2015). GOLU: el canon escolar entre la biblioteca y el mercado. *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 2015, 1(1), pp. 109-131.

104 Paviglianiti, N. (1995). La Ley Federal de Educación como elemento de regulación de la realidad socioeducacional en la Argentina: sus orientaciones hacia la privatización, provincialización y retiro del Gobierno Nacional del financiamiento del sistema de educación pública. *Serie pedagógica*, (2), pp. 123-146.

105 Ley Federal de Educación (1993). Ley 24.195.

marco del proceso socio-político-económico neoliberal iniciado por la dictadura cívico-militar en 1976 y continuado sobre todo a partir de 1989 por el reciente presidente electo Carlos Saúl Menem:

[La Reforma Federal] adopta un modelo cuyos patrones de funcionamiento y medida ya están prescriptas (...) Ni el proyecto de Ley (...) ni los tres documentos que se gestaron durante su proceso de sanción incluyen en sus fundamentos datos sobre la realidad socioeducacional. (...) Se proponen los objetivos y medidas [regidos por] las corrientes de política educativa subsidiarista, provenientes de la Iglesia Católica, del neoconservadurismo, de los organismos internacionales específicos de educación y de los bancos internacionales que financian proyectos educativos. (Paviglianiti, 1996, p. 124).

En este marco de desdén sistemático hacia el universo significativo de la comunidad educativa, la literatura volvió a perder su especificidad en tanto se vio sometida al imperio del enfoque comunicativo, a partir de una fuerte incidencia en su estudio de la gramática, la pragmática anglosajona y la lingüística de la enunciación de cuño francés (Bombini, 2002). Es preciso remarcar el proceso de culturización norteamericana de los años 90 condensado en el pasaje de la figura de ciudadanx a la de consumidorx. En este proceso ocupa un rol central –sin negar las siempre presentes acciones de resistencia y resignificación– el proceso de concentración y “privatización de los medios masivos de comunicación y [la] consolidación de los trust¹⁰⁶ de información y entretenimiento” (Dodaro, 2009, p. 236)¹⁰⁷. Bajo este panorama es rescatable el gesto de la nueva Ley de Educación Nacional¹⁰⁸ (LEN) sancionada en 2006 (que deroga la Ley Federal de Educación) por recuperar cierto matiz de la tradición nacionalista (pero en el marco de una posición latinoamericanista) en el cambio de los diseños curriculares de *Literatura*. La inclusión del “corpus sugerido” ofrece la posibilidad de abordaje de nuevos textos. Para Literatura del último año del secundario se añade la mirada humorística, ajena como temática a la orientación solemne y “sagrada” de una Literatura criollista que pretendía ser el emblema de una esencia pura e incuestionable.

106 Asociación de empresas que conforman corporaciones.

107 Dodaro, C. (2009). El videoactivismo. Experiencias de resistencia cultural y política en la Argentina de los años noventa. *Palabra Clave* Vol.12 (2), pp. 235-244.

108 Ley de Educación Nacional (2006). Ley 26.206.

CAPÍTULO 4. Interpelaciones y reconocimientos mediante el humor literario

4.1. Interpelaciones y reconocimientos

El reconocimiento constituye un principio de reciprocidad ética y pedagógica, a la vez que la acción de desprendimiento de la lógica bancaria y la voluntad de entrecomillar las propias certezas, en un gesto de apertura hacia la palabra de lxs educandxs y de sumersión en su mundo cultural:

Necesariamente, el punto de partida (metodológico y político) de comunicación/educación es el reconocimiento del mundo cultural, considerando que la cultura no sólo es un conjunto de estrategias para vivir, también es el campo de lucha por el significado de la experiencia, de la vida y del mundo (...). El reconocimiento del mundo cultural no habla sólo del conocimiento del mismo. Se trata de algo más complejo: de reconocer que el otro, desde su cultura, puede jugar el mismo juego que nosotros, por así decirlo, sin necesidad de adoptar nuestra cultura para jugarlo; es decir, asumir como postulado la reciprocidad. (Huergo, 2013, p. 27)¹⁰⁹

El reconocimiento no significa entrometerse en el mundo de lxs otrxs, conocerlo punto por punto o imitarlo. Tal como se concibe en el campo de Comunicación/Educación, el reconocimiento tampoco es unilateral, implica un intercambio sobre la suposición de la posibilidad de alimentación recíproca: hay algo de los otrxs que se puede comprender y algo de sí que se puede ofrecer, conferir, otorgar, aun con los más diversos matices diferenciales que implica el encuentro entre lxs sujetxs. Lxs docentes no pierden su condición de tal en la apertura hacia la participación de lxs estudiantes. Los roles no se abandonan en función de una horizontalidad hiperbólica que borraría las fronteras y, por tanto, la responsabilidad y los deberes que le corresponden a lxs docentes-adultxs.

Por su parte y en un mismo movimiento complementario, la interpelación constituye una propuesta a actuar, pensar, sentir de determinado modo, a inscribirse en ese juego de comunicación que se propone desde una relación de poder específica, en este caso, la de profesorxs y estudiantes. En primer lugar, no es una imposición. El concepto trata, justamente, de evitar la verticalidad bancaria y minimizar la violencia simbólica que implica la intervención de una voluntad sobre otras en lógicas específicas de roles, responsabilidades y deberes asimétricos. La imposición vertical o la

109 Huergo, J. (2013) Mapas y viajes por el campo de Comunicación/Educación. *Tram[p]as de la Comunicación y la Cultura*.

transmisión bancaria no constituyen las únicas maneras de influir en el marco de una relación de desigualdad estructural como lo es la pedagógica. Un simple ejemplo de ello: las múltiples maneras e implicancias político-valorativas con las cuales se pueden desarrollar las prácticas de alfabetización por parte de adultxs-docentes a niñxs-estudiantes.

La postulación de una propuesta pedagógica implica una dificultad epistemológica (Kaplún, 2005)¹¹⁰ que le exige a lxs estudiantes cierto displacer o contrariedad, aunque luego puedan verse favorecidxs. Incluso es posible que predomine el disfrute, tal como se verá en el caso del humorismo. De todas maneras, sin esta voluntad de desplazamiento –leve, sutil, moderado o agudo– del campo de significación de lxs estudiantes, se disuelve la especificidad del vínculo pedagógico-didáctico. Empero, al igual que en las investigaciones en Ciencias Sociales, los efectos no suelen observarse inmediatamente. Las modificaciones significativas que una experiencia pedagógica forja en lxs sujetxs no suelen tener una visibilidad inmediata. Por otro lado, existen infinidad de microviolencias pedagógicas que se producen en nombre de un “bien posterior”. Por ello la interpelación sigue el camino de la invitación –no de la imposición, la manipulación o la repetición– a partir de la cual lxs sujetxs pueden desear y/o aceptar, al menos en algún punto, ese autodesplazamiento de sus valoraciones y saberes, por más leve o sutil que parezca la acción.

En el acto de interpelación no se ofrece un producto disfrazando sus intereses, como suele ocurrir en la publicidad. A su vez, el par reconocimiento-interpelación implica contemplar la posibilidad de la negativa por parte de lxs estudiantes –sin forzar la situación en dirección contraria– y la búsqueda colectiva de modalidades de acción pedagógica que no nieguen ni oculten las relaciones de jerarquía, legalidad y legitimidad de la trama de poder específica dada entre docentes y alumnx.

Ahora bien, ¿cómo se vincula esto con el abordaje del humor en sexto año según docentes de Literatura? Una forma de comenzar a visualizarlo es ofrecer pasajes de las entrevistas en las cuales estas tensiones signadas por la interpelación y el reconocimiento aparezcan de modo condensado. Ante la imposibilidad de ofrecer el análisis individualizado de cada entrevista o totalizar un corpus de voces diversas, se elegirán las que mejor representen el sentido de las tensiones y problemáticas en cuestión.

El reconocimiento como principio ético y condición de posibilidad de construcción de saber –y no imposición– se ha visto en las entrevistas, por un lado, bajo tres tipos de consideraciones en los criterios de elección y abordaje de los textos. En primer lugar, una modalidad de reconocimiento del universo temático y vocabular de lxs educandxs en el marco de la *superfluidez hipermoderna*

110 Kaplún, G. (2005) Contenidos, itinerarios y juegos. *Revista interamericana de Educación de Adultos*, 2005, vol. 27, N°1, pp. 143-158.

(Sibilia, 2012; Lipovetsky & Charles, 2004). El sintagma es pertinente debido a la valoración y la recurrencia del abordaje de textos breves y de lectura presumiblemente veloz, afines a la lógica del clima cultural vigente.

En segundo término, se vislumbra un tipo de reconocimiento de las condiciones de inteligibilidad de lxs educandxs, es decir, lo que lxs docentes suponen que los estudiantes pueden llegar a comprender debido a múltiples factores socioculturales, distanciándose de una mirada meritocrática y voluntarista. Por último, el reconocimiento de la dimensión ético-emotiva de lxs alumnx. Con ello nos referimos al umbral de sensibilidad que es preciso tener en cuenta a la hora de abordar un texto en el aula. Veremos que en el humorismo literario, que suele bordear constantemente los rieles de la provocación, los límites de lo decible, el lenguaje “correcto”, las “buenas intenciones” y ciertos temas socialmente “sensibles”, este punto resulta fundamental. Tales reconocimientos se encuentran acompañados de acciones estratégicas vinculadas a la interpelación, de ahí que ambos principios (reconocimiento e interpelación) puedan ser separados meramente a nivel categorial y analítico. En el plano de aquello que se denomina “realidad” se encuentran amalgamados, mezclados, interrelacionados. Constituyen una trama en ocasiones sin costura. De todos modos, es preciso diseccionarlos para vislumbrar su especificidad.

Como contraste de las ficciones actuales trabajadas por lxs docentes según las entrevistas, es preciso recordar el carácter clasista de las sátiras citadas (en el capítulo anterior) de la paradigmática antología *Trozos Selectos de Literatura*, elaborada por el Profesor del Colegio Nacional de Buenos Aires Alfredo Cosson, quien llegó a ser director de tal institución entre 1865 y 1879, fundada por Bartolomé Mitre en 1863.

Uno de los problemas u obstáculos cognitivos del proceso de escolarización es la dificultad para “salir” de la escuela en su carácter endogámico y autorreferencial. Jorge Huergo y María Belén Fernández (2000) grafican ello cuando destacan, a modo de ejemplo, que con Freinet los estudiantes publicaron un periódico y en lugar de escribir, como solía hacerse, sobre lo que pasaba en la escuela decidieron explayarse sobre otros temas de ese gran anatema del positivismo inaugural que era la “vida de afuera”, o al menos ciertos tipos de vida, de tópicos y lenguajes, ajenos a la lógica de la escolarización. La antología de Cosson, ícono del positivismo literario, presenta escuetas referencias a la vida cotidiana de la población y predominan las alusiones a los “grandes hombres”, sobre todo los integrantes destacados de la generación de 1880 y los intelectuales antirrosistas de la generación de 1837. Se destacan, además, múltiples artículos de “grandes pensadores” de la tradición europeo-occidental. El registro discursivo se encuentra, casi en su totalidad, marcado por el tono grave y solemne. Como una suerte de perfecto contraste, en las entrevistas han aparecido

continuamente temáticas, problemas y vocablos en textos que, desde el humor, abordan ciertos “anatemas” históricos de la institución escolar, tales como “la vida de afuera”, el lenguaje coloquial y la perspectiva (ficcional) de las clases populares en primera persona. Los casos paradigmáticos los constituyen el “Guacho Martín Fierro” de Oscar Fariña¹¹¹ y “Maté a un tipo” de Oscar Dalmaroni¹¹². En menor medida, ya que fueron menos nombrados, aparecen “Fantasmas” de Hernán Casciari¹¹³ y “Tía Lila” de Moyano¹¹⁴. Se trata de los textos que condensan los mayores grados de significación, claridad y concisión en referencia a los problemas planteados:

Este año empecé a dar “El guacho Martín Fierro” y ahí hay temas tabú (...) está el tema de la droga...tampoco [los alumnx] se lo toman literal. Mi temor es más que nada ofenderlos porque yo soy bastante libre con el humor, pero hay que pensar en ellos. (Sebastián)

“El guacho Martín Fierro” me parece muy interesante a mí y los pibes se enganchan siempre. En primer lugar prende, divierte, interesa. Al principio pega lo de la droga y las malas palabras, se llevan toda la atención y las risas, pero después lo analizamos y vemos que está la cumbia, el alcohol (que pregunto si es una droga), el orgullo de clase, de clase popular, Maradona (a las mujeres no les gusta Maradona y ahí hay discusión siempre). El Martín Fierro podría haber sido así, visto así por la sociedad, por los sectores acomodados, como un pibe de la villa que rapea y lleva ropa deportiva. Maradona también fue visto de esa manera. Y discutimos si un pibe o una piba de barrio es así o ese es un estereotipo injustificado, armado por alguien de afuera. [Me responden] que depende...hay gente que es así y gente que no. Saben bien la diferencia...Ellos [lxs estudiantes] no se comen cualquier buzón. Pero es necesario desmenuzar el poema línea por línea, sacarle el jugo. No es lo mismo leerlo en la escuela que leerlo en la web, hay otro foco, otros conceptos y temas que se ponen en juego. (Gisele)

111 Fariña, O. (2011) “El guacho Martín Fierro”. Disponible en: <https://www.marcha.org.ar/el-guacho-martin-fierro/>

112 Dalmaroni, O. (2007) “Maté a un tipo”. En *Teatro de humor. Biblioteca Hueney*

113 Casciari, H. (2007) “Fantasmas”. Disponible en <https://hernancasciari.com/blog/fantasmas>

114 Moyano, D. (2011) “Tía Lila”. Alicante: Biblioteca virtual Miguel de Cervantes. Disponible en https://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/tia-lila/html/b0ebcfa4-a0fc-11e1-b1fb-00163ebf5e63_2.html#I

“Maté a un tipo” es una obra de teatro de un tipo que va matando, pero justamente uno de los grandes recursos que tiene es la exageración. “Fui y lo maté” le dice a la mujer. Todo el tiempo, todo el tiempo [mata] sin proponérselo en la mayoría de los casos (...). En “Maté un tipo” el tema es la violencia, podés hablar de la violencia extrema, es un lindo texto disparador para decir: ¿así se resuelven las cosas? Porque lo ves en las noticias. Hoy justo leía que un pibe noqueó a otro que estacionó mal el auto y lo relacionamos con el texto. (Julieta)

A mí me gusta mucho la crueldad. Y el humor lo tomo desde ahí. Nunca aparece solo: “voy a dar humor solo”. Pero sí humor y crueldad, humor y ciencia ficción, y entonces retomo el humor (...). Leemos mucho “La tía Lila” de Moyano, que tiene una parte en que los chicos están pateando sapos y juegan un partido de fútbol y la pelota es un sapo, y ahí se matan de risa. [Ese cuento] siempre hace reír (...) hay algo en las descripciones, es todo muy exagerado. Y eso está bueno. Y hay tantas cosas que podrían ser tabú o podrían ser prejuicios que ahí aparecen tomados desde el humor, como desde un lugar piola. La tía como gorda, el tío medio solo que cuida todo el tiempo las plantas. Están ellos, son de la ciudad. Me parece que van por Entre Ríos, un lugar así, y le dicen “los negritos” a los que viven por ahí, es muy prejuicioso, pero a la vez el texto se distancia de eso y permite reírte porque hay un absurdo, el prejuicio empieza a aparecer como absurdo y está muy bien trabajado. A mí me encanta ese texto. (Santino)

Con el cuento del fantasma de Casciari, que es un ensayo ficcional, nos reímos mucho. Es un texto que te abre la puerta para hablar de la muerte, de las distintas muertes simbólicas y del consumo de alcohol, cosas que son parte de la vida de los adolescentes, bah...de cualquier ser humano, pero ellos están en esa etapa de consumos intensos y del jugueteo con la muerte, que es el fin de una etapa, de algún modo es una muerte. Acá hay una burla al ensayo serio con hipótesis serias y estadísticas improbables; hay una burla a la muerte, a las distintas formas de morir en realidad, y al final hay una reflexión sobre el padre borracho del narrador. El lenguaje es conciso,

breve, va a al grano sin vueltas, no tiene palabras que tenés que buscar en el diccionario. Lo leemos tranquilamente en clase y como te dije, nos abre muchas puertas a temas sensibles. Además tiene un final misterioso que permite una actividad, una nueva hipótesis, por ejemplo, cómo murió el padre encima del narrador contado desde un enfoque humorístico, “bizarro” como le dicen ellos. (Julián)

La mayoría de lxs entrevistadxs propone abordajes que buscan la risa sin agotarse en ella, trascendiéndola en un ejercicio de conjunción de diálogo grupal, análisis y humor, el cual suele implicar, por su propio género, algún tipo de *inadecuación* o *incongruencia* (Palacios, 2018)¹¹⁵. Se vislumbra, por ejemplo, un tipo de inadecuación ética y discursiva en “Maté a un tipo” y en “La tía Lila”; un modo de inadecuación moral, lingüística, política, legal e incluso historiográfica en el caso de “El guacho Martín Fierro”, e incongruencia epistemológica y temática en “Fantasmas” de Casciari. A modo de ilustración se presentan a continuación fragmentos significativos de los textos:

Vengan porros milagrosos,
Vengan todos en mi ayuda,
Que la lengua se me anuda
Y se me nubla la vista;
Pido a mi D10s que me asista
En esta ocasión conchuda (...)
Yo no soy cheto estudiado,
Ma si me pongo a rimar
No tengo cuándo acabar
Y me hago viejo cantando:
Las cumbias me van brotando
Como el meo al escabiar. (Fariña, 2011, estrofas 3 y 9)

Bueno, la pobre Ana se entera porque el muy turro se lo dice de frente. Le agarró como un ataque. En realidad parece que el tipo volvió a dudar de su sexualidad después de como treinta años y se lo dijo de una a Ani. Un balde de agua fría, para la pobre. Primero no lo podía creer. Cuando me lo contó a mí creía que me estaba cargando. Venir a decirme que el

115 Palacios, C. (2018) ¿De qué hablamos cuando hablamos de humor? Elementos para una teoría general de la Irrisoria. *Revista LUTHOR*, (35).

marido nació mujer, a los veinte años se operó en Chile para hacerse hombre y que ahora, a los cincuenta se le ocurre que quiere volver a ser mujer otra vez. Una locura. Dice que el tipo...el marido, ¿me seguís Ernesto? El marido fue una mujer hasta los veinte. Pero desde chiquito que insistía en que era un hombre atrapado en el cuerpo de una mujer. Bueno, cuando llega a la mayoría de edad el tipo se opera en Chile. Le ponen un pene y simulan los testículos. Una operación impresionante. Imaginate, Ernesto. Resulta que conoce a Ana como tres años después. Viste Ani nunca pudo quedar embarazada. Bueno, Ernesto, era él. Claro, le pusieron todo, pero espermatozoides, no. Ernesto, ¿me estás escuchando? Ey, Ernesto. (Dalmaroni, 2007, pp. 111-112)

Marta: (imperativa) ¿Hace cuánto no matás a nadie? ¿Hace cuánto? ¿Después del tipo del cajero, después de la mina en la autopista, después del peón de la estación de servicio, de la mucama de Ana, del kioskero de al lado de lo de tu mamá, del pibe que limpiaba parabrisas en el semáforo, después del tipo que te hizo dedo en la ruta? ¿Vos decís, hace cuánto que no matás a nadie después de las últimas catorce personas que hiciste boleta en los últimos dos meses? (Grita) ¿A eso te referís, idiota?

Ernesto: Qué injusta que sos.

Marta: ¿Injusta?

Ernesto: El tipo que me hizo dedo en la ruta era un chorro. Me quería robar y tal vez matar. Él empezó primero. No podés comparar, no es como los otros. Ese no cuenta. Así que son trece. (p. 116)

No, gracias tío Emilio, queremos ir a la canchita. Bueno hijos, vayan con dios pero no se junten con los negros. No, nunca tío Emilio, porque Dios está en todas partes y nos está mirando y desde allí ha de venir a juzgar a los vivos y a los muertos. (...) Desde la canchita hacemos señas a los negritos del rancharío, que vienen como moscas. Che, ¿no tienen pelota ustedes? Podríamos jugar un partidito. Qué van a tener pelotas ellos. (Moyano, 2011, párr. 4 y 5)

¿Qué clase de fantasmas son los muertos, que aparecen por las noches tapados con sábanas blancas y se alejan en zigzag, a trompicones, dando alaridos o cantando? Es extraño que nadie lo haya notado antes: los fantasmas son alcohólicos muertos que regresan por un poco más de alcohol. (Casciari, 2007, párr. 1)

Los cuatro textos son breves, de autores argentinos, posteriores al 2007 y se encuentran disponibles en la web (se omiten deliberadamente los textos de Roberto Fontanarrosa, que serán analizados específicamente en los capítulos siguientes). En todos se hace uso de literatura nacional contemporánea¹¹⁶, con fuerte presencia del lenguaje cotidiano y el lunfardo, temáticas y giros dialectales cercanos (rioplatenses), reconocibles, que intentan brindar, de este modo, posibilidades efectivas de interpelación. El uso del desatino y la exageración (hipérbole) permiten un distanciamiento de lo enunciado, un indicio de lectura no literal que disminuye la posibilidad de interpretación apologética e invita a la reflexión asumiendo situaciones y fenómenos socialmente problemáticos. Se sostiene, pues, la reivindicación del gusto, los intereses y el entendimiento de lxs estudiantes bajo una invitación humorística a la problematización, ya que los textos dejan abiertas las puertas de la ambigüedad, no toman posición bajo la modalidad de “ellos, los malos; y nosotros, los buenos” (sólo en “El gaucho Martín Fierro” y de un modo grotesco, exageradamente provocador). En tal sentido, el humor (o humorismo) propiamente dicho se distancia de la comedia y la sátira. Umberto Eco (1986)¹¹⁷ ha abogado por profundizar en esta diferenciación conceptual destacando que lo humorístico no se reduce ni se agota en la pretensión de la risa, sino que pretende amalgamar la sonrisa con la reflexión sobre la misma. Según su perspectiva, la comedia busca la risa inmediata, esperable: el pájaro que confunde una semilla con una piedra, el hombre arrogante que tropieza frente a todos en su paso seguro. La sátira, por su parte, no sería más que un ataque disfrazado con recursos clásicos del humor. El humorismo, en cambio, suele provocar cierta perplejidad, a menudo acompañada por la inespecificidad del objeto que produce la risa o la sonrisa (interna o visible)¹¹⁸. Lo que Umberto Eco concibe como humorístico, a diferencia de lo cómico que es repetición y risa autoevidente¹¹⁹, es la ambigüedad que invita a pensar por qué nos reímos de eso que nos causa gracia. En ocasiones no logramos identificar siquiera qué es lo que nos hace sonreír. En el humorismo no suele haber “buenos” y “malos” delimitados; más aun, la risa suele volverse contra sí misma en un gesto de automofa. En tal sentido, la paradoja, la ambigüedad, la ironía y el absurdo constituyen los recursos más habituales del humorismo literario. Tales caracteres parecen postularse, punto por punto, como el reverso exacto de las sátiras analizadas de la antología de Cossón y de una cantidad considerable de los textos del corpus criollista de *Literatura* para sexto

116 Hernán Casciari es argentino residente en España. En ocasiones utiliza términos como “zurra” o “derby”, pero ello no afecta en absoluto la impronta rioplatense de su escritura. Lo veremos, también, en el análisis de “Las hormonas de la juventud” en el último capítulo.

117 Eco, Umberto (1986) “Lo cómico y la regla”. En *La estrategia de la ilusión*. Barcelona: Lumen.

118 Utilizamos “risa” o “sonrisa” de modo indistinto, aunque la sonrisa interna nos parece más vinculada al humor literario escritural.

119 Con ello nos referimos a que, en principio, no necesitaría explicación.

año de la escuela secundaria. Parte importante de las ficciones sugeridas del diseño curricular pertenecen al siglo de oro español y, sobre todo, a la primera mitad del siglo XX en el Río de La Plata. Ciertamente la fecha de publicación de un texto no supone un valor intrínseco ni indica la modalidad en que puede ser abordado. Empero, la distancia temporal y/o espacial y el léxico lejano vuelve pertinente la pregunta por el lugar que tienen los textos sugeridos en el DCSL respecto al reconocimiento del universo temático y vocabular de lxs educandxs y las posibilidades de interpelación. A juzgar por las selección de textos por parte de lxs docentes, el anexo de textos del diseño no amerita consideración pedagógica significativa.

4.2. Superfluides y dispersión: gusto y brevedad

La lógica de la *superfluides* unida a la categoría de *dispersión*, ambas trabajadas por Sibilía (2012) constituyen ejes vertebradores de los procesos actuales de subjetivación. La dispersión es fruto de "los múltiples estímulos simultáneos y las constantes distracciones del entorno contemporáneo" (p. 118). En la marea constante y sin cortes del ecosistema tecnocultural, resulta primordial la preocupación por el peso del "gusto" por los textos abordados. Suele ser la primera respuesta de lxs docentes ante la pregunta sobre los criterios de aplicación de los materiales humorísticos elegidos ("¿Por qué abordás ese texto?"). Para atraer e interpelar ya no parecen suficientes (ni necesarias) las largas argumentaciones. La alusión a los libros consagrados y las figuras legitimadas del saber han perdido fuerza, así como el esfuerzo que suele implicar su lectura:

Como fruto de las transformaciones consumadas en la segunda mitad del siglo XX se habría desvanecido la idea de que se debe sacrificar la satisfacción personal en nombre de algo más elevado e incontestable. Incluso porque ese tipo de valores habrían perdido su consistencia, igualmente resquebrajados por los cuestionamientos de las últimas décadas. No se trata de que ya no se apueste a la familia o al trabajo, por ejemplo, incluso a la patria o a la religión, pero todas esas instancias se han convertido en opciones individuales –y no necesariamente dadas a priori, sino adaptables y definibles a gusto de cada uno– en vez de constituir certezas establecidas con validez universal. (p. 56)

Esta prioridad del gusto se encuentra en las antípodas del pensamiento tradicional de la institución escolar en tanto dispositivo fundamental de la construcción del Estado Nación moderno. En la actualidad nos encontramos con una panorama radicalmente distinto. Jesús Martín-Barbero

(2001) habla de *ecosistemas comunicativos difusos y descentralizados* para dar cuenta de los desplazamientos de figuras, modalidades y lugares de producción y legitimación del saber; de la pluralidad de canales nuevos que implican y los saberes-mosaico (hechos de fragmentos, trozos, fracciones) que los caracterizan:

Una transformación en los *modos de circulación del saber* es una de las más profundas transformaciones que puede sufrir una sociedad (...), puede circular por fuera de los lugares *sagrados* que antes lo detentaban y de las figuras sociales que lo administraban. La escuela ha dejado de ser el único lugar de legitimación del saber, pues hay una multiplicidad de saberes que circulan por otros canales, difusos y descentralizados. (p. 1)

En el mismo sentido, Sibilia (2012) indica que "la pérdida de eficacia en el funcionamiento bien aceitado de los engranajes disciplinarios es, justamente, uno de los indicios de la crisis actual" (p. 23). Las instituciones disciplinarias perdieron poder. De ningún modo han desaparecido, pero han sido permeadas por la lógica de la superfluidez, de modo que para lxs docentes se hace preciso recurrir a otras modalidades de educación y comunicación en tanto construcción de subjetividad y producción de sentido, respectivamente, a fin de interpelar a lxs educandxs y dotar las prácticas de una direccionalidad político-pedagógica específica. De acuerdo al corpus de entrevistas, uno de esos modos es la prioridad en el "gusto" por los textos (no sólo de lxs estudiantes, sino también de lxs docentes). No es el deber lo que moviliza ni sus recompensas posteriores, sino el disfrute, el placer, tal vez el "goce" si consideramos el margen de incomodidad, complejidad y contradicción que suele implicar el humorismo propiamente dicho. Y por la misma lógica de la superfluidez, la dispersión y el desanclaje, el gusto suele encontrarse involucrado en un campo semántico constituido por la brevedad, la inmediatez, la diversión y la fragmentación:

"Primero la obligación y después la diversión", rezaba un refrán con tono de verdad. Esas creencias se han desvanecido tras los desplazamientos ocurridos en los últimos años. Desde entonces, son infinitas las propuestas didácticas que intentan actualizar a la escuela incorporando no sólo el juego y el esparcimiento sino también los medios de comunicación, desde el diario y el cine hasta la televisión e Internet. (p. 86)

Si bien los dispositivos tecnológicos no construyen linealmente formas de ser y hacer, su misma estructuración sugiere y condiciona ciertos modos de percibir y producir. Efectivamente se

puede escribir una novela en una aplicación de notas del teléfono celular, pero los mismos dispositivos y sus configuraciones internas (sobre todo las aplicaciones más consumidas) invitan a las formas breves y al predominio de la imagen. Las redes tecnosociales predominantes entrado el año 2022, a saber, Facebook, Instagram, Twitter y TikTok funcionan bajo la lógica del "like". Resulta entendible, pues, que ante la pregunta sobre las razones de la introducción de los textos mencionados, la primera respuesta general haya colocado en un lugar prioritario el gusto de lxs estudiantes. La escolarización tradicional pierde terreno ante la lógica de la superfluidez:

En sintonía con la banalización y la saturación imagética, las palabras (...) no llegan a coagular significados (...), en vez de anclar en experiencias con su peso capaz de marcar cuerpos y subjetividades, patinan o se deslizan sin amarrarse a nada. (p. 84)

No quedaría clara, pues, la función de una escuela que exclusivamente se recostara sobre el criterio del gusto. En términos llanos, la pregunta sería: al abordar textos que “gusten” y agotar la acción pedagógica allí, ¿qué se estaría enseñando?, ¿cuál sería el eje conceptual?

El problema político-pedagógico hace su aparición: si el criterio hedonista se erigiera como prioritario y exclusivo, no habría conflicto conceptual ni horizonte político desplazado de la lógica de la superfluidez y la formación de consumidorxs. Desde una perspectiva de comunicación y educación es preciso tomar como punto de partida los intereses e inclinaciones de lxs estudiantes, pero a la vez ofrecer algún tipo de conflicto epistemológico que permita mirar los textos y las prácticas desde diversas perspectivas y ensanchar el horizonte de comprensión e interpretación. Es preciso para la presente investigación analizar la posición de lxs docentes al respecto.

4.3. Ejes comunicacional, pedagógico y conceptual: cercanía, pausa y diálogo

Según lo visto hasta el momento, la primacía del gusto pareciera relegar en la elección de los textos aquello que Kaplún llama el "eje conceptual", a saber, "las ideas centrales que el material deberá abordar, en torno a qué tema o temas principales buscará generar una experiencia de aprendizaje" (Kaplún, 2005, p. 145). Pero ello sucede sólo en apariencia. El criterio del gusto es tomado como una demanda curricular, ya que se está abordando la mirada humorística y se juzga contradictorio aplicar textos que no intenten provocar el disfrute del efecto cómico (de todos modos, no constituiría una contradicción didáctica abordar la mirada humorística sin la intención de hacer reír o simplemente de “disfrutar” los textos). Ahora bien, tal postura no significa un abandono

del eje conceptual. De hecho, entre las respuestas de lxs docentes se destacaron la reflexión sobre las adicciones, los prejuicios, la estereotipación, la estigmatización, la violencia, los conflictos de clase, el lenguaje, la ética, los discursos políticamente correctos, entre otros (en el capítulo 6 veremos la centralidad que toma el enfoque de género y la problemática de los deseos eróticos). Las respuestas en este sentido fueron variadas. Empero, la primera razón del abordaje, prácticamente inmediata y automática, apeló al gusto. La respuesta a la segunda pregunta (¿qué más buscás con los textos humorísticos?) necesitó en las entrevistas de pausas de reflexión e implicó vacilaciones. Pero en ningún caso estuvo ausente. Se podría afirmar que la risa es parte constitutiva del eje pedagógico, pero no agota ni abarca el eje conceptual. Y en ese caso, la introducción de la risa y el disfrute en una institución tradicionalmente afianzada en una literatura solemne y presuntuosa podría constituir, tal vez por esa mínima razón, una propuesta desafiante. Empero, la risa y el gusto más que en el eje conceptual parecen encontrarse efectivamente en la esfera del eje pedagógico:

[Se trata de] un camino que le invitamos a recorrer, una perspectiva nueva que queremos abrirle y que le proponemos descubrir. Al final de ese camino [cada estudiante] podrá o no haber efectivamente cambiado o enriquecido algunas de sus concepciones, percepciones, valores, etc. Pero al menos la posibilidad estará abierta. (p. 146)

Cabe destacar, a su vez, la profunda importancia otorgada por lxs docentes a su propio gusto, a la elusión de su aburrimiento personal. La cantidad de veces que involucran en sus elecciones las inclinaciones personales se constata, sobre todo, por la pronunciación constante de los pronombres personales de la primera persona del singular que anteceden o suceden al término “gusto” (o afines): yo, me, mí.

A mí me gusta mucho la crueldad. Y el humor lo tomo desde ahí. Nunca aparece solo: “voy a dar humor solo”. Pero sí humor y crueldad, humor y ciencia ficción, y entonces retomo el humor. (Santino)

Nosotros damos humor negro (...) y “Maté a un tipo” es genial. A mí me gusta mucho. Leemos en clase “Maté a un tipo”, vamos haciendo los personajes, y al principio es como que no entienden muy bien qué está sucediendo, y seguimos leyendo, y empiezan a entender por dónde va la

obra, que es una crítica...A mí me encanta y lo doy y ellos se terminan enganando. (Noemí)

Lo que pasa es que si a vos no te gusta lo que estás dando, si no creés en lo que estás dando, es probable que no pase nada con ese texto. (Corina)

Me gusta Fontanarrosa, me gusta muchísimo y siempre le encuentro la vuelta para darlo. Por suerte es tan versátil, tiene textos tan distintos que siempre pienso en darle alguno, "algunos", que también les guste a ellos. (Juan)

En este sentido, Eva Da Porta (2015) afirma que asistimos a procesos crecientes de subjetivación del saber donde el *sí mismo* es erigido como entidad suprema de valoración y referencialidad. A la hora de elegir textos, lxs docentes se esmeran por conjugar e integrar las preferencias de lxs estudiantes con las propias, pero no en nombre del canon o del diseño curricular, sino de su gusto subjetivo. Ello no significa que lleven "cualquier" texto a las aulas, según propensión personal. Por motivos cognitivos, emotivos y/o morales, hay ficciones que a lxs docentes efectivamente les gustan personalmente pero afirman no estar dispuestxs a abordar en clase. Empero, al mismo nivel, tampoco parecen dispuestxs a trabajar materiales que no pasen por el filtro de su "like" subjetivo. Quizás esto haya sucedido recurrentemente en la historia de la institución escolar argentina. Lo llamativo en este caso es que los docentes no se escudan en la oficialidad, en el canon o en ciertos contenidos específicos anexos que fundamentarían sus elecciones con elementos de juicio aparentemente impersonales.

A modo de conclusión, la centralidad del concepto de "gusto" en la explicación del abordaje de textos constituye un indicio consistente para considerar que las lógicas actuales de índole hedonista como parte de la matriz cognitivo-afectiva de lxs estudiantes y de lxs docentes han traspasado los muros de la institución escolar y ocupan un lugar central en las acciones de interpelación y de reconocimiento del universo temático y vocabular de lxs educandxs. Por otro lado, el efecto cómico parece vincularse con las tensiones propiciadas en el choque con la tradición escolar higienista. Esto se logra mediante el abordaje de un humor de tipo realista donde predomina un registro vocabular cotidiano, ligado a lo soez, y temáticas referidas a las adicciones, los prejuicios de clase explícitos, los homicidios, y sobre todo (como se verá en el último capítulo) con las problemáticas sexogenéricas y la complejidad de los deseos y placeres eróticos.

Lxs docentes entrevistadxs trabajan, pues, sobre ejes axiales de la lógica de la dispersión como el gusto y la brevedad, pero no se detienen allí sino que intentan crear paréntesis dialogales acompañados de problematizaciones específicas y variadas. Lo que atraviesa a todos los abordajes es la voluntad de pausa y análisis, es decir, de observación, separación, distinción de elementos, examinación y escrutinio de los textos bajo la consideración de la participación interesada de lxs estudiantes. De ahí la importancia que le otorgan lxs docentes a la lectura grupal y en voz alta, pues la reflexión parece posible sólo bajo el intercambio directo, las voces concretas, la interescucha en clase. Ello explica en parte que se elijan textos breves, de presumible accesibilidad narrativa y cercanos en el campo de interés, en el universo temático-vocabular de lxs educandxs. Se vislumbra, pues, el intento de que lxs estudiantes sientan deseos de participar, reflexionar, inscribirse en la propuesta, y que ello pueda realizarse efectivamente en el aula. Tales acciones implican un freno analítico al flujo vertiginoso y la dispersión, efectuando –a partir de las inadecuaciones del humor y ciertos elementos vivos de la vida cotidiana como las llamadas “malas palabras”– intervenciones pedagógicas tendientes a producir anclajes y experiencias contrastantes con las vivencias surfeantes y evanescentes propias de la superfluidez tecnocultural.

4.4. Condiciones ético-emotivas

En este punto el reconocimiento y la interpelación encuentran un límite en la consideración de aquellos objetos de risa con los cuales algunx de lxs estudiantes pueda sentirse, o bien identificadx en primera persona (ser el objeto de burla) o bien afectadx en sus umbrales de sensibilidad merced a elementos que conciernen a sus valores y adscripciones:

Un texto que me gustaría dar pero no lo hago es "Una modesta proposición" de Swift, a veces se lo he sugerido [a lxs estudiantes] como lectura, pero a veces les cuento el argumento. No lo pongo en la planificación por el tema tabú. (Sebastián)

En el marco de las escuelas de gestión pública, la problemática de la pobreza y las familias numerosas no es ajena a lxs estudiantes. El ensayo de Swift fue escrito en 1729. Se trata de un breve artículo irónico que sugiere una “solución” para los problemas más acuciantes de los campesinos de Irlanda. Dada la cantidad creciente de pobres y el hambre que los acarrea, la solución ideal sería que los padres vendan sus hijos a los ricos para que éstos se los coman. En una ciudad de la provincia de

Buenos Aires como La Plata, la risa sobre un fenómeno social agudo y estructural como es la pobreza –y el hambre que acarrea–, probablemente sufrida por muchxs estudiantes en carne propia, hace retroceder al profesor. Pero sólo en parte. Un modo que encuentra para interpelarlos es el comentario oral. Decide contar el argumento, es decir, abordar el texto de un modo indirecto. No lo deja de abordar aunque no lo lea ni lo coloque en la planificación. Lo sugiere como lectura y, de este modo, no corre el riesgo de la confusión debida a una interpretación que lo juzgue como suscriptor de esa idea. Se trata, pues, de un modo de invitación y abordaje solapado que consiste en contar el texto en lugar de leerlo y, de este modo, dejar que la posible lectura siga su curso según el interés de lxs estudiantes, apartándose del peligro que supone, en una escuela pública, hacer humor sobre la “superpoblación” de pobres y del hambre como problemas solucionables mediante la antropofagia de los ricos. Ciertamente el sarcasmo de Swift no dirigía sus dardos hacia lxs pobres sino a la ambición de lxs ricxs, su codicia, el desdén clasista y la ausencia de interés sobre fenómenos que no lxs benefician de algún modo. Sin embargo, el profesor prefiere evitarlo, incluso con la herramienta pedagógica de la contextualización, el análisis y la fundamentación. Allende la comprensión del texto de Swift y/o la explicación de la construcción del efecto cómico; a sabiendas de su carácter sarcástico, de su propuesta disparatada, en ocasiones no es posible realizar el paréntesis de compasión preciso para disfrutar o apreciar el hecho cómico, ya que se lo sufre en carne propia. En este punto se encuentra un límite emocional. Aristóteles, en el capítulo V de su *Poética* se encargó del principio de compasión refiriéndose a lo risible en términos de la mimesis de un “defecto y una fealdad que no causan dolor ni ruina” (2003, p. 128)¹²⁰. Defecto y fealdad en el pensamiento aristotélico (del que, en gran parte, aún somos deudores) remite a lo inarmónico, lo desajustado, lo discordante, sea una cualidad o una acción (actualmente seguimos considerando risible la ruptura incongruente, voluntaria o no, de ciertas reglas y expectativas sociales, por lo cual no estamos tan lejos, al menos en estos puntos, del pensamiento de Aristóteles). La ausencia de dolor y ruina “reales” como condición del humor mantiene vigencia. Sobre este problema la mayoría de lxs docentes afirma que hay temas y tópicos sobre los cuales no es posible bromear si no es dejando en claro su direccionamiento ético y el carácter ficcional del relato. Si no es posible, se evita su abordaje:

Puedo bromear con la homosexualidad si dejo en claro la parte de prejuicio,
de denuncia, como en “El ocho era Moacyr ” de Fontanarrosa¹²¹. Y no podría

120 Aristóteles (2003) *Poética*. Buenos Aires: Losada.

121 En este cuento un hombre no es integrado a las charlas cotidianas de un bar por la sospecha de su homosexualidad, por lo que debe permanecer a un costado. Un día se acuerda del nombre de un jugador de fútbol que los hombres de

dar “El pibe Barulo” de Lamborghini¹²² (...) porque es muy fuerte, demasiado explícito, se ríe todo el tiempo del culo grande del pibe, de que es gordo, de que le dicen puto, y no sabés hasta qué punto está siendo irónico o no, hasta qué punto un chico se puede sentir aludido y ofendido. A veces no se puede ni siquiera lograr que hagan una especie de pausa autorreferencial. (Juan)

El principio de compasión es un elemento constitutivo del humor. Los umbrales de sensibilidad poseen un grado de especificidad personal profundamente marcado. Si no se logra realizar un distanciamiento moral al menos momentáneo; si la víctima, el victimario –o la situación general– provocan lástima o rabia la posibilidad de la risa es obturada¹²³. Por eso se habla de “impasse afectivo”, es decir, de una suspensión momentánea del deber y la corrección moral. El problema surge cuando no es posible realizar ese paréntesis. Y esto es crucial en el aula, pues el riesgo de ofender a lxs estudiantes abordando temáticas socialmente sensibles es plausible.

Tal vez pocos fenómenos acerquen o alejen a dos (o más) seres humanos de un modo tan claro como el sentido del humor. Incluso dentro del círculo más inmediato (familiares, amigxs, grupos de pertenencia de toda índole) las causas de la risa y los tipos de textualidades que la propician no hallan puntos en común. Se trata de un fenómeno complejo, íntimamente vinculado a la condición social, etaria y dialectal, pero también a la experiencia, al temperamento, al contexto y al estado emocional de cada sujetx:

También existen formas personales de leer, lecturas distintas de cada individuo. ¿Qué hace que la mitad de mis amigos adore *La conjura de los necios* y la otra mitad lo rechace de plano? Se puede afirmar, en general, que la reacción ante el humor depende de eso que se llama experiencia, que es algo mas bien vago. Y sí...Pero también depende del estado emocional del momento. (Wolf, 2011, párr. 8)¹²⁴

la mesa habían olvidado y de repente el grupo lo acuna como parte de sí. Su conocimiento de fútbol fue la prueba tranquilizadora para la virilidad requerida para pertenecer a la “cofradía”.

122 Será analizado en el último capítulo.

123 Ciertamente existe el “humor negro”. Desde una perspectiva freudiana se trataría de una ganancia de placer extraída de la descompresión de la energía psíquica utilizada para reprimir las pulsiones agresivas. La psiquis requiere del humor, del chiste, de la risa, que juegan el papel de permisos momentáneos que no alteran sino episódicamente las restricciones necesarias para la convivencia social. Pero en ocasiones la conciencia no otorga tales permisos. En Haworth, E. (2011) Un asunto muy serio: el humor en el psicoanálisis. *Revista Psicoanálisis*, (9).

124 Wolf, E. (2011) *El humor en la literatura*. Leído en feria del libro de Medellín. Colombia. Publicado en Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. Disponible en: https://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/el-humor-en-la-literatura-30092008-leido-en-feria-del-libro-de-medellin-colombia/html/cc3f6386-2647-11e1-b1fb-00163ebf5e63_1.html

Lxs docentes dan clases a grupos de jóvenes que no siempre se encuentran con ánimo para reírse. Más aun, es realmente irritante sentirse obligado u orientado a la risa cuando no se está dispuesto a ello (o simplemente no se puede). Esto representa un problema –y un desafío– si el objetivo primario de la mirada humorística en la escuela es hacer reír. En tal sentido, la “risa pedagógica” tiene más de un objetivo (trasciende la risa) y el humorismo propiamente dicho (tal como lo concibe Eco) no se desentiende del dolor humano en sus múltiples facetas. Incluso los nombra, los retoma, los subraya, se ríe de ellos de un modo tal que hasta puede ser “peligroso” en un aula, de acuerdo al umbral de sensibilidad de cada educandx. En tal sentido, para reírse es siempre necesario realizar un *impasse afectivo*. Y esto también puede ser enseñado a fin de no precipitarse en un solemne “indignacionismo”:

Yo trato de enseñarles, de mostrarles, que para reírse de algo hay que desestructurarse un poco, sacarse de encima la corrección política y la hipersensibilidad moral. Es difícil, hay hechos que nos tocan en lo más profundo. Pero no podemos estar a la defensiva todo el tiempo y tenemos que reconocer los géneros. Si es humor hay que tomarlo como humor y analizarlo como lo que es. Y no ser doble vara, porque a veces está todo bien con el chiste que hace uno pero nos enoja el de los otros. También es parte de la actitud democrática bancarse un chiste sobre un valor que es propio. A mí también me duelen. Obvio que hay límites, pero son siempre diferentes en cada caso y en cada época. Pero bueno, sacarse la indignación de entrada yo trato de enseñarlo también. (Verónica)

Lxs docentes no permanecen ajenxs o indiferentes a estos riesgos sobre la sensibilidad de lxs estudiantes. Aun así, no dudan en afirmar que mediante el humor abordan temas “tabú”.

Por otro lado, en ocasiones se está en desacuerdo con el objeto de burla y/o sus modalidades de expresión. Lxs sujetxs se sienten dañados sin la primera persona involucrada directamente. Cabe pensar, por ejemplo, en el rechazo provocado por el “Entremés del mancebo que se casó con mujer brava”¹²⁵:

125 Casona, A. (2000) “Entremés del mancebo que se casó con mujer brava”. En *La sirena varada*. Editorial Losada.

Me acuerdo que hace muchos años se daba “El entremés del mancebo que se casó con mujer brava”. Y se lo consideraba un texto humorístico. Es muy fuerte, ¿no? Porque actualmente ese texto es como para destrozarlo, pero en un momento se consideraba un texto humorístico, que el tipo matara a los bichos [animales], que los matara a palos. O sea, era todo como muy fuerte. Pero en ese momento era considerado humor. (Noemí)

Corina: Ay...ufff. Ese entremés era terrible. Fue siempre tortuoso darlo. Había una profesora que insistía mucho en darlo. Entonces respetábamos su aporte porque lo defendía con fundamentos

Entrevistador: ¿Te acordás cuáles eran?

Corina: Sí, ella siempre decía que le parecía interesante generar comparaciones con el manejo del humor en otras épocas, lo que era humorístico en otras épocas y lo que nos puede dar gracia ahora. Después te voy a decir el texto porque la verdad es que no me acuerdo el nombre. (...) Era aburrido. No era gracioso. Además, se daba toda una relación de maltrato. Me parece que las épocas han cambiado tanto que lo que antes era gracioso ya no lo es, no estoy diciendo una novedad. Y no te estoy hablando de hace bastantes años, es un texto que dejamos de trabajar aproximadamente en 2016.

En “El entremés del mancebo que se casó con mujer brava” un muchacho, hasta el momento bueno y tranquilo, maltrata de modo despiadado a sus animales y a su reciente esposa apenas efectuada la convivencia matrimonial. Ella tenía fama de mujer adusta e indomable y el mancebo le “demuestra” (a su familia, a lxs lectorxs y a ella misma) que con actos de crueldad y ferocidad al principio de la relación, cualquier carácter se apacigua. Se trata de un texto de Alejandro Casona basado en uno de los cuentos enmarcados de pretensión moralizante que integran la obra *El conde Lucanor*, de 1335. Existen una infinidad de entradas en Google (resúmenes, ejercicios, cuadros sinópticos) que demuestran que en la actualidad el texto se sigue abordando en las escuelas.

En el caso de Noemí, se hace hincapié en el maltrato a los animales, quizás uno de los puntos de consenso creciente en el siglo XXI en cuanto a desaprobación general. Corina se inclina por la misoginia del texto. Ambas comprenden el carácter histórico del mismo, la modificación de los objetos de risa en tanto fenómenos histórico-culturales. Corina afirma que una de las profesoras

del equipo de Literatura de sexto año se obstinaba en abordarlo, justamente, para enseñar las modificaciones en el tipo de humor según las coordenadas espacio-temporales. La entrevistada asume que la postura es válida, pero en cuanto la docente se jubiló el equipo decidió retirar el texto de la planificación de sexto año.

Las fronteras entre ética y emotividad son difusas y suelen ir unidas. No hay razones claramente “racionales” para oponerse, por ejemplo, al humor relativo a la misoginia y al maltrato animal, y aprobar los vinculados a la xenofobia o la aporafobia, pues los cuatro tipos de violencia siguen teniendo plena vigencia. Las razones pueden vincularse no sólo a la sensibilidad contextual, de espacio-tiempo social, sino a umbrales personales.

En un plano analítico, los límites éticos, a diferencia de los emotivos, aceptarían el discurso irrisorio volcado sobre un tema doloroso sin indignarse por ello. Podría formularse de este modo: “no me causa gracia el humor sobre tal cuestión y yo no haría jamás una broma sobre ese tema, pero acepto sin conmoverme que a otrxs no les suceda lo mismo y actúen en consecuencia”. A pesar de la diferenciación conceptual, el objeto de una construcción humorística suele encontrar amalgamadas las barreras ético-emocionales.

Por otro lado, en ocasiones la construcción cómica, la inadecuación-incongruente no se llega a aprehender como tal, sea por cuestiones generacionales, incompreensión del léxico o el conjunto de competencias para relacionar ciertos guiños intertextuales. Entramos en el campo de la inteligibilidad.

4.5. Condiciones de inteligibilidad

El reconocimiento y la interpelación referidos a las condiciones de intelección se vincula con la preocupación por el entendimiento, comprensión o aprehensión de los textos de humor que se ofrecen. Ante la pregunta sobre aquellas ficciones que a los docentes les gustaría abordar pero no lo hacen, una de las justificaciones se asienta en la preocupación porque los textos no se entiendan. Al tratarse de literatura humorística y no de chistes aislados, en ocasiones lo que no se logra comprender es la trama, el léxico general y la tonalidad, lo cual arrastra consigo la posibilidad del efecto cómico. Y al tratarse de humor la expresión de tal incompreensión es difícil de esconder, pues se trata de un tipo de intelección “freireana”, es decir, que implica la vivencia de una experiencia. La risa es un afecto que pasa por el cuerpo, por las vísceras y se manifiesta en el rostro (aunque a menudo en literatura lo que se efectúa es una “sonrisa interna”), por lo tanto es difícil esconder o disimular tales afectos. Por más que haya ciertos textos que en principio invitan a reírse y

reflexionar sobre determinado problema, si lxs sujetxs no lo comprenden porque lo sienten ajeno, lo irrisorio cae en bolsillo roto:

De Quevedo solamente di el soneto "La nariz". A la hora de proponerles otro había dificultades de comprensión. El del mosquito por ahí, el de la pecosa, pero los otros no los entendían directamente y había que hacer un trabajo práctico después. El *Lazarillo* lo di sólo una vez porque empecé como suplente y estaba ya ahí en el programa como texto humorístico. ¡*El Lazarillo de Tormes!* [énfasis de indignación e incredulidad]. Vi que no, que no causaba mucha gracia. (Sebastián)

El docente considera que la imposibilidad para reírse con *El lazarrillo de Tormes*, novela anónima española publicada en 1554, se debe a cuestiones de aprehensión intelectual y de lejanía contextual (las cuales se encuentran vinculadas). Su enfática expresión indica que a él tampoco le causa gracia, allende la comprensión. Nombra textos de Quevedo que no recuerda por sus títulos (lo cual indica que no los tiene demasiado en consideración) y da cuenta de otros, sin nombrarlos, que los estudiantes "no los entendían directamente". Cabe repetir que esta tradición española está presente en los textos sugeridos del anexo del DCSL, debido al carácter criollista del canon escolar oficial, radicalmente alejado del campo de significación de lxs estudiantes del siglo XXI. En efecto, es el único docente que menciona tales autores. De todos modos, es preciso tener en cuenta la aclaración del carácter "forzado" del texto, es decir, impuesto, no elegido por sí mismo y abordado a regañadientes. Ello se visualiza en el "sólo una vez" que indica con contundencia y sin ambigüedades la nula utilización del texto en otras ocasiones. Asimismo, la repetición con énfasis en el título de la novela (sólo apreciable en la oralidad) se encontraba dirigida a subrayar el carácter innecesario de su abordaje. Haber intentado trabajar el soneto "La nariz" y los otros poemas de Quevedo implican un seguimiento de la tradición criollista dictada por el diseño curricular. Aunque el docente no la haya elegido personalmente, hubo alguien antes que sí lo hizo y la integró a la planificación anual. Cuando Sebastián remarca "directamente" se refiere no sólo a que no se entendían los textos, sino que aun menores eran las posibilidades de reírse. Es factible comprender un texto humorístico y resultar indiferente a él. Basta la experiencia personal para saber que no todos los tipos de humor causan gracia. En suma: el límite del seguimiento de la planificación fue hallado en la incomprensión de lxs estudiantes, la ausencia de ese piso común para aprehender un texto y, en principio, poder reírse. Y no se trató de una suposición, sino de una suerte de

prealimentación (Kaplún, 2005) a partir de la cual el docente quitó los sonetos que no se entendían priorizando las condiciones de inteligibilidad por sobre las prescripciones de la planificación anual. Es preciso aclarar que no se trata de hacer una apología de la sustracción de los clásicos. En el capítulo 6 se verá un modo de abordar el humor a partir de textos y/o autorxs consideradxs canónicxs.

Es factible que el ofrecimiento de textos efectivamente difíciles de comprender pueda decantar en un tipo de violencia simbólica. De ello dan cuenta lxs docentes al relatar con desdén ciertas experiencias de su propio trayecto en la escuela secundaria, tal como se vio en el tercer capítulo. Este daño cognitivo, que resulta de un obstáculo epistemológico cuya lejanía implica una dificultad en el aprendizaje de lxs estudiantes, es narrado por lxs docentes como uno de los factores de disgusto por la literatura en su propio pasaje por la escuela secundaria:

[De humor] dimos algo en [*Literatura*] *inglesa* con Saki, pero como unidad. Como tema, el humor no. Supongo que es generacional también. Porque te daban el *Quijote* y los profesores se morían de risa. A mí particularmente no me causaba nada de gracia en ese momento, le tenía rechazo. Después, cuando lo leí de más grande sí había cosas que me causaban gracia, pero entiendo que para un adolescente quizás el humor que se maneja en el *Quijote* no es gracioso (...) Del *Quijote* no se llega a entender ni el personaje ni la historia. (Noemí)

Las profesoras nos hacían estudiar de memoria, la materia siempre era un cuco. El *Cid*, *Don Quijote*...Y nos obligaban a que nos gusten textos para los que no estábamos preparadas...Nos decían: ¡Les tiene que gustar esto! Y nosotras pensábamos: “¿Para qué? ¿Para ser como usted?” [risas] (Gisele)

Sobre este punto es preciso realizar otra aclaración: la complejidad no se refiere a una cualidad interna del texto, sino a los usos y costumbres de lxs sujetxs que leen, a sus campos de significación y los hábitos de lectura. A las obras de Shakespeare, que llegaban a durar horas, asistían personas del “pueblo” (o condición social no aristocrática), mientras que en el medioevo el poema del *Mío Cid* –por dar otro ejemplo– era cantado por juglares en las plazas públicas.

Desde una posición quizás demagógica podría afirmarse que el reconocimiento en el plano de la intelección, el hecho de encontrar un límite en la dificultad del texto encerraría cierta

subestimación hacia lxs estudiantes. Es posible, pero no necesario. En ocasiones constituye una violencia simbólica de envergadura ofrecer, imponer o tratar de implantar un texto –que no deja de ser un artefacto cultural– sin la consideración de la posibilidad de su apropiación. Kaplún (2005) afirma que para enseñar es preciso establecer ciertos obstáculos epistemológicos que desafíen lo que ya se sabe. Si tales problemas se encuentran demasiado alejados de los códigos asociativos de lxs estudiantes, es posible sumergirlxs en el desinterés o la aversión directa, como vimos en las citas anteriores y en las del capítulo anterior.

En primer lugar, entonces, para que el reconocimiento no se efectúe en el mero plano de las suposiciones es preciso considerar y aplicar la prealimentación pedagógica. El prefijo “pre” no implica necesariamente una anticipación temporal. Hubo mención en una sola entrevista sobre el período de prealimentación como instancia previa anual, lo que en el ciclo lectivo se suele concebir como “diagnóstico”.

[Como criterio para elegir textos] lo primero lo que hago es un sondeo de los alumnos, a qué están abiertos, si les gusta, si alguna vez leyeron [humor]...Y todos caen en que un texto de humor es un chiste, una historieta, entonces les pregunto qué se imaginan, qué creen que es el humor en un texto. Y al sondear eso que te dicen los chicos, bueno, trato de buscar algo relacionado al grupo, a lo que plantean y al interés. Lamentablemente a veces hay que ir a lo seguro para no estar fracasando en ese ámbito. A veces decís "es mucho para los chicos" (...). Por ejemplo, el año pasado en pandemia, lo tuvimos que dejar de lado, yo quería meter el humor y los chicos no entendían por qué se los estaba dando. (Ramiro)

En la entrevista el docente afirma no recordar los textos ofrecidos por él ni los mencionados por lxs alumnx (lo que indicaría ciertamente algún tipo de desinterés por la mirada humorística). En el resto de las entrevistas tampoco se destacaron propuestas surgidas de lxs propixs estudiantes. Lo que sí ha surgido con recurrencia es el diálogo posterior sobre los textos, la consideración sobre la risa y las distintas reacciones a las mismas. Y sobre todo, el subrayado de textos que suelen interpelar con cierta certeza. En este punto tiene una primacía casi absoluta Roberto Fontanarrosa, mencionado en casi todas las entrevistas. Según las mismas, lxs docentes “olfatean” o previsualizan, considerando diversos factores, cierta complejidad posible de las lecturas y su potencial de interrupción a partir del caudal y la tonalidad de su vocabulario, el grado de

tecnicismo, las referencias implícitas, el espesor de los temas y su orientación ideológica, la intertextualidad y la complejidad de la trama. Y al parecer Fontanarrosa permite la intelección, provoca la risa y no atropella –pero roza– los umbrales socioculturales de sensibilidad ética.

CAPÍTULO 5. Consumo, valoración y circulación de materiales humorísticos

5.1. Desarrollo introductorio de la problemática específica

Este capítulo coloca el acento en los consumos (que implican siempre reappropriaciones y “desvíos”) que son implementados posteriormente en clase, así como los contactos, aprendizajes e intercambios en la circulación social de tales materiales discursivos. El predominio de los procesos de *mediatización* y *subjetivación del saber* (Da Porta, 2011 & 2015) vuelven cada vez más porosos los muros de la escuela. En este marco, asumimos que el rol de lxs docentes en la actualidad no se agota ni fundamenta en la mera transmisión de contenidos ni en la aplicación vertical de prácticas y textos provenientes de la tradición clásica positivista y de los documentos oficiales. A su vez, el concepto de “corpus sugerido” de textos propuestos por el DCSL invita a lxs docentes a llevar al aula materiales a menudo ajenos al tránsito habitual por los carriles escolares y académicos que, valga la aclaración, nunca son homogéneos ni impermeables. Por lo tanto, es preciso recuperar la diversidad de modos, saberes y bienes culturales (significativos para lxs docentes) que circulan dentro y fuera de la escuela y de la academia, haciendo hincapié en los ámbitos “extraoficiales”.

La problemática exige investigar los modos en que lxs docentes cuentan sus trayectorias, prácticas y consumos, bajo la perspectiva según la cual existen una multiplicidad de ámbitos y materiales discursivos (en su más amplio sentido) que funcionan como sustrato de experiencias educativas. Uno de los desafíos de Comunicación/Educación es desnaturalizar la equivalencia moderna entre educación e institución escolar y dar cuenta de esos otros ámbitos de aprendizaje:

La escuela y la familia parecen ser las dos instituciones más afectadas por las transformaciones habidas en los modos de circular el saber, que constituyen una de las más profundas mutaciones que sufre la sociedad contemporánea. Esta mutación se manifiesta en la circulación de los saberes por fuera de la escuela y de los libros (descentramiento), y por la difuminación de las fronteras que separaban los conocimientos académicos del saber común (diseminación). La nueva realidad propone una re-definición del sujeto de la educación. Así, el sujeto cartesiano del conocimiento, base de la acción educativa de la escuela actual, deja paso a un individuo que sufre de una constante inestabilidad en su identidad, que no le aporta ninguna de las instituciones sociales modernas, como ocurría con la Iglesia o el Estado. Este sujeto educativo se expresa en idiomas no verbales, basados en su sensibilidad y en su corporeidad, y habita los mundos de los códigos tribales, de la pandilla

y de las sectas, desde donde plantea su rechazo a la sociedad. (Martín-Barbero, 2003, p. 17)¹²⁶.

En el proceso de adquisición, consumo y circulación de materiales humorísticos, las entrevistas arrojaron, por un lado, una escasa mención de materiales audiovisuales y una apenas menor referencia a textos gráficos. Empero, es preciso leer e interpretar desde una sociología de las ausencias (de Sousa Santos, 2006) esos núcleos mencionados y no desarrollados, en tanto tensiones indiciarias de procesos latentes, ocultos u olvidados en el marco de una modalidad hegemónica de ser y pensar(se) que, bajo la apariencia de la diversidad y la novedad, no dejan de constituir dispositivos de producción de subjetividades monoculturales. Los modelos hegemónicos de belleza, conocimiento, “éxito”, “buen gusto”, “alta cultura”, rectitud moral, se mantienen firmes a pesar de cierta apertura o ampliación de los mismos en determinados círculos socioculturales (para observar los modos de lo “políticamente correcto”, lo “inmostrable” y lo “indecible” sugiero, como un posible faro orientador, observar los enunciados y las imágenes de los manuales de inglés de mayor circulación). Es preciso, pues, leer e interpretar desde la propuesta de Boaventura de Sousa Santos esos núcleos atisbados y no desarrollados, en ocasiones forcluidos:

[Se trata de rastrear] señales, pistas, latencias, posibilidades que existen en el presente y que son señales del futuro, que son posibilidades emergentes y que son “descredibilizadas” porque son embriones, porque son cosas no muy visibles. (...) La Sociología de las Emergencias produce experiencias posibles, que no están dadas porque no existen alternativas para ello, pero son posibles y ya existen como emergencia. (de Sousa Santos, 2006, pp. 30-31)¹²⁷

Las sociedades modernas están signadas desde su nacimiento por tensiones constantes entre regulación y emancipación. Es parte de su proyecto inaugural y aún hoy –con ejes diversos y multiplicados– sigue en pie. Lo que ha cambiado son los modos, espacios y representaciones de la emancipación y las instituciones reguladoras. La razón metonímica –propia de la lógica moderna– que identifica una parte con el todo (un tipo de saber deviene en “el único saber”), desperdicia un enorme caudal de experiencias y conocimientos cotidianos, asistemáticos o simplemente no

126 Martín-Barbero, J. (2003). Saberes hoy: diseminaciones, competencias y transversalidades. *Revista iberoamericana de educación*.

127 de Sousa Santos, B. (2006). *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social*. (Encuentros en Buenos Aires) Buenos Aires: CLACSO, Consejo latinoamericano de Ciencias Sociales Editor.

relevados por las instituciones legitimadoras. Opera de modo tal que lo que no se ve, lo que aparentemente “queda afuera” de las representaciones hegemónicas, pareciera no formar parte de la realidad, no existir.

5.2. La bruma y la nube; referencias y referentes

La pregunta fundamental para este apartado se conecta con el siguiente razonamiento: si los docentes afirman no haber abordado el humorismo en su paso por la secundaria y el nivel superior, ¿de dónde extraen los textos que llevan al aula?, ¿cuáles han sido (o son) sus consumos humorísticos por fuera del ámbito académico-escolar?, ¿qué importancia les dan? En gran parte de las entrevistas, al hacer memoria del consumo extra-académico de materiales humorísticos, aparece una “bruma”. Proveniente de la voz de una entrevistada, puede considerarse una descripción densa (Geertz, [1973] 2003) que abriga los sentidos y la especificidad que implica la dificultad para dar cuenta de tales procesos:

Me preguntás esto y se me hace como una bruma, la verdad que no sé de dónde saqué lo que doy. Tampoco me acuerdo dónde leí los otros textos de Fontanarrosa¹²⁸, quién me los pasó. [Piensa] Yo nunca los compré. Te diría que los textos nuevos como “El guacho Martín Fierro” los saqué de internet supongo, pero en el 2000 no tenía internet...la verdad que no sé, no lo recuerdo, tengo una bruma. (Verónica)

La perspectiva general de esta investigación se produce a partir de un entramado de constructos categoriales que definen parte del campo de Comunicación/Educación. El mismo incluye nociones retomadas de diversas disciplinas. Una de ellas, importante para este trabajo, es la etnografía, o más bien, el corte etnográfico que requiere el trabajo sobre las entrevistas. En el seno de la etnografía y para dar cuenta de la categoría de “descripción densa”, Clifford Geertz ([1973] 2003), retomando a Gilbert Ryle, recurre al siguiente ejemplo. Una persona tiene un tic en el ojo derecho y lo contrae involuntariamente. Otra persona realiza el mismo gesto para enviarle un mensaje secreto a un amigo. Otra se burla del tic imitando al primero. Si los demás piensan que éste realmente está guiñando el ojo por un tic todo su proyecto se desmorona. Mientras que el primero

128 Además de “Mamá” y “Primero no experimenté ninguna sensación”, leídos en la escuela secundaria pero no como parte de la materia Literatura.

solamente contrae el párpado¹²⁹, los dos últimos repiten el mismo movimiento pero intentan comunicar algo específico y voluntario según códigos sociales establecidos. Se puede añadir la situación del burlador guiñando el ojo frente al espejo a modo de práctica o entrenamiento. En este caso la contracción no es un tic, un guiño directo hacia otros ni una burla. Los ejemplos de circunstancias y sentidos de la contracción del ojo pueden ser infinitos. La búsqueda y sistematización de una “jerarquía estratificada de estructuras significativas atendiendo a las cuales se producen, se perciben y se interpretan los tics, los guiños, los guiños fingidos, las parodias, los ensayos de parodias” (p. 21) se pueden aplicar al concepto que nos concierne, a saber, “bruma”, devenido en categoría metafórica que indica la especificidad de las problemáticas sobre las dificultades para identificar, recordar y valorar los consumos extraescolares. La categoría de “bruma” condensa un sentido preciso y específico del término. Al relevo de esta operación categorial Geertz lo llama “descripción densa” (p. 18). La bruma tapa –parcialmente– pero no elimina los recuerdos, permite entrever tal vez lo que hay más allá de ella si los sujetos se desplazan del lugar donde se encuentran, si afinan la vista (si “miran” con otros conceptos), incluso la bruma puede disiparse o reforzarse con el correr del tiempo y las experiencias. De allí que sea tomada como una categoría que condensa la problemática en cuestión. En tal sentido, en una segunda instancia de entrevistas cerradas conformadas por preguntas breves y concisas, los docentes pudieron “ver” un poco más allá de la bruma y recordar, por ejemplo, la lectura de las revistas *Humor* y *Barcelona*, las cuales no habían sido nombradas en la entrevista cualitativa previa ante la pregunta por los consumos humorísticos “extraescolares”.

El término “bruma” es, en la problemática que nos concierne, completamente pertinente. Mantiene una afinidad con el diagnóstico que el filósofo coreano Byung-Chul Han (2021) ofrece de una actualidad en la cual predominan las no-cosas, llamadas por él “informaciones” e “infomanías”, pertenecientes al proceso de digitalización que comienza a reemplazar a la modernidad industrial:

El orden terreno, el orden de la tierra, se compone de cosas que adquieren una forma duradera y crean un entorno estable donde habitar. Son esas “cosas del mundo” a las que corresponde la misión de “estabilizar la vida humana”. [Pero] ya no habitamos la tierra y el cielo, sino Google Earth y la nube. El mundo se torna cada vez más intangible, nublado y espectral. (pp. 10-12)

129 Ciertamente, este tic de grado cero tampoco es “natural” ni “asocial”; pero la significación posible en tanto gesto involuntario podría ser, tal vez, interpretada con mayor pertinencia con las herramientas del psicoanálisis.

Las no-cosas reemplazan no sólo a los objetos materiales sino que afectan la memoria y la capacidad narrativa, a juicio de Byung-Chul Han –deudor de la filosofía de Heidegger–, éstas constituyen elementos fundantes de una condición humana¹³⁰ que parece diluirse en la bruma y la velocidad:

La adición y la acumulación desbancan a las narraciones. Los largos espacios de tiempo que ocupa la continuidad narrativa distinguen a la historia y la memoria. Sólo las narraciones crean significado y contexto. El orden digital, es decir, numérico, carece de historia y de memoria. (p. 20)

Ciertamente la visión de Han es netamente apocalíptica, pero es preciso no tomarlo en totalidad y considerar el grado de pertinencia de algunas de sus afirmaciones. En este marco y volviendo a las entrevistas, las instancias educativas de índole más tradicional o analógica se encuentran prácticamente ausentes en las voces de lxs docentes: clubes de barrio, bibliotecas populares, parroquias, centros culturales, clubes de *fans*, talleres literarios, etcétera. Mediante una ligazón más enfática hacia ciertos referentes que a las referencias espaciales, tanto las figuras paternas como las autoridades culturales e institucionales (tradicionalmente consagradas) no fueron evocadas. Efectivamente hubo referencias al aparentemente genérico “amigo”:

Noemí: A Fontanarrosa llegué por un amigo que leía Fontanarrosa. Me dice:
“leé esto que te va gustar”.

Entrevistador: ¿A qué edad?

Noemí: Tendríamos 17, 18 años...

Entrevistador: ¿En formato libro?

Noemí: Sí sí

Entrevistador: ¿Y Casciari? Me habías comentado algo...

130 A juicio personal, cuando lxs filósofos reconocidos en el mundo occidental hablan de “condición humana” se refieren a menudo a la condición burguesa. Ello no desacredita el valor de sus aportes. Considero que tales “existenciaros”, más que cualidades intrínsecas a la “humanidad”, constituyen parte imprescindible del proceso de socialización. Sin dudas, para universalizar tal afirmación habría que realizar un sobrehumano esfuerzo por estudiar todas y cada una de las culturas existentes. Aun así, podría ser debatible el resultado general por la carga ideológica de toda teoría. Empero, es preciso en ocasiones arriesgarse a enunciados generales con el margen de error que conllevan. Son necesarios al menos para vislumbrar los casos en que eso que llamamos “realidad” se comporta de otro modo al expresado.

Noemí: Casciari...¿cómo llegué a Casciari? [Piensa] A Casciari llegué de casualidad hace unos años por la revista Orsai¹³¹ (...); llegué un día, no sé, en la casa de un amigo encontré una revista, me gustó y empecé a consumir Orsai. (Noemí)

Me acuerdo que un amigo me recomendó un libro de Fontanarrosa y me gustó. Era un compañero de cursada, me lo recomendó y me gustó. (Nadín)

Muchos textos me los pasaba un amigo, que me pasaba casi todos, supongo que también los de humor, los de Fontanarrosa...después los fui buscando sola. (María)

La mención escueta e inespecífica del “amigo” parece mantener un sentido connotativo más que denotativo. Quizás el término, en el juego de equivalencias y oposiciones, tome valor de significación en contraste con el de “familiar” y/o “profesorx”. En tal sentido, lxs progenitorxs (o tutorxs), ya sea de lxs propixs docentes como de lxs estudiantes, no fueron mencionadxs en ninguna de las entrevistas. El “amigo”, sea lo que sea (vecinx, compañerx de escuela, etc.), no es familiar ni docente. Asimismo, se halla mencionadx sin una narración, sin una historia que lx enmarque, bajo recuerdos difusos y poco delimitados. Continuando con la terminología de Han, respecto al *mundo de las no-cosas*, se hicieron escasas referencias a las bibliotecas y librerías:

La conjura de los necios, que para mí es “la novela” de humor (...) me parece que me la recomendaron en una librería de La Plata (...). En su momento había buenos libreros. Pregunté: “Che, estoy buscando algo nuevo”. Me lo recomendaron con mucho énfasis y me encantó. (Julieta)

A Fontanarrosa llegué por un libro que encontré en la biblioteca de mi casa, que en realidad era *Boogie el aceitoso*¹³². A mí en su momento me gustó y después me enteré que escribía cuentos y me fui a los cuentos. (Corina)

131 Revista de literatura (en sentido amplio) publicada desde el año 2011 bajo la dirección de Hernán Casciari. Las versiones impresas se encontraban vinculadas al blog <http://www.orsai.es/>. Hacia el año 2017 decidieron volcar todo su contenido en la web. “Orsai” se mantiene, a su vez, como editorial.

132 Las clásicas tiras gráficas de Fontanarrosa no fueron nombradas, excepto *Boogie, el aceitoso* (1972-1995) en esta ocasión, mientras que el nombre de su autor fue la recurrencia más férrea y consistente de toda la investigación. Ciertamente, casi en totalidad para sus textos escritos.

La mayoría de los libros los saqué de la biblioteca, igual no sé cuántos había de humor, ¿cuántos libros de humor hay en una biblioteca casera? Fontanarrosa, alguna historieta...no mucho más. (Gisele)

La existencia de la biblioteca en el hogar indica cierta matriz preexistente de valoración de materiales de lectura (en soporte papel) en el seno familiar. La presencia material de la misma constituye una condición no menor para considerar el sustrato sociocultural de lxs docentes, aunque no sorprende si se considera que se trata de sujetxs que han decidido, justamente, dedicarse a la enseñanza de las letras. Por otro lado, la evocación de colegas docentes no superó la mención de dos entrevistadas, por lo cual incluso la valoración de los “pares” queda relegada, al menos en lxs profesorxs:

¿Cómo llego? A través del consenso con otros profesores, que te van tirando data de los textos, porque a mí también me gustan¹³³...[piensa] Pero la verdad, esta unidad –la primera– cuando la armé fue a partir de profesores que me fueron tirando información y ahí seleccioné, leí y elegí lo que pensaba que podía llegar a funcionar. (Julieta)

Corina: Del 2008 tengo sextos años y ha ido cambiando mucho mi mirada sobre las propuestas hacia los chicos. Y ha ido cambiando mucho también la forma, qué proyecto ofrecemos cada año para los chicos porque cada vez trabajo más colaborativamente, porque hace mucho que estoy en la escuela y eso nos permite trabajar de manera colaborativa con las compañeras porque, por ejemplo, en la escuela 36¹³⁴ somos tres profes para todos los sextos.

Entrevistador: ¿Y en función de qué cambian por lo general?

Corina: Vamos viendo cómo nos funcionan [los textos] y nos parece que cuando nos pasa lo mismo, cuando un tema o un texto no funciona, está bueno repensarlo y ver que en realidad no hemos sido nosotras ni el grupo, sino que lo que falla es la propuesta.

133 Es decir, no sólo para el abordaje áulico, sino también con el fin del disfrute personal. Otra vez se visualiza el subrayado de la importancia y la valoración del sí mismx que enfatiza Eva Da Porta.

134 El número de la escuela fue modificado debido al pacto previo de confidencialidad.

Es posible que la escasa cantidad de referencias al diálogo con los pares docentes se deba al mismo proceso de digitalización por el cual disminuyen los vínculos interpersonales directos. Las instancias de encuentro de cuerpos constituyen experiencias de cruce con la necesaria negatividad de unxs otrxs que pueden tensionar con nuestras expectativas y, quizás, nos inviten a cambiar o resignificar ciertos modos de actuar, pensar y percibir, lo que provoca cierta angustia (tal vez menor a la sensación de soledad rodeada de objetos tecnológicos, pero no tan claramente reconocible). Por ende, parece más “cómodo” (o menos conflictivo) mantenerse en una posición de aislamiento digital, aun con los efectos factibles de apatía, desamor y aflicción que, conjeturamos, suele acarrear la ausencia creciente del “estar juntxs” cuerpo a cuerpo. En el mismo sentido, el ritual del encuentro en ciertos espacios permite el anclaje necesario que destaca Sibilia (2012) para no surfear, resbalar y saltar irreflexivamente sobre datos e impresiones que no constituyen experiencias, es decir, cortes en el vértigo tecnocultural cotidiano que puedan destacarse en la memoria, y tal vez, conceptualizarse:

Los rituales se pueden definir como técnicas simbólicas de instalación en un hogar (...) Hacen del mundo un lugar fiable. Son en el tiempo lo que una vivienda es en el espacio. Hacen habitable el tiempo. Es más, hacen que se pueda celebrar el tiempo igual que se festeja la instalación de una casa. Ordenan el tiempo, lo acondicionan. (Byung-Chul Han, 2020, pp. 4-5)¹³⁵

Se ha vivenciado en pandemia la importancia de espacios comunes donde los cuerpos puedan hacerse presentes y encontrarse sin pantallas mediante. Una de las pocas conclusiones firmes y consensuadas que ha acarreado el suceso global provocado por el COVID-19 es la importancia de la escuela presencial como ritual de encuentros. En épocas de hiperpantalla, de profusión de material pedagógico-didáctico diseminado en la web y de la importancia de los grupos de Facebook y WhatsApp, tales medios no fueron evocados como instancias deliberadamente formativas de intercambio, consumo y circulación de material más que por una docente:

Este año en particular, buscando información porque estábamos en la virtualidad, encontré un blog¹³⁶ que daba varias categorías sobre el humor y

135 Byung-Chul Han (2020) *La desaparición de los rituales: una topología del presente*. Herder Editorial. Google LLC como agente de Herder. Disponible en Google Play.

136 La dirección del blog que la docente indica es la siguiente: <https://humorsapiens.com>.

hacían análisis bastante interesantes...y me gustó y les marqué algunas páginas del blog para que leyeran y vieran qué consideraban que era el humor, lo humorístico, distintas clases de palabras, familias de palabras vinculadas con el humor que me parece estaban buenas para ver eso.
(Julieta)

En este sentido, otra de las conclusiones significativas de las entrevistas fue que ciertos textos efectivamente abordados en clase tales como “El Guacho Martín Fierro” de Oscar Fariña o “Fantasmas” de Hernán Casciari fueron “encontrados” por lxs docentes en la web, lo cual les acarreó un esfuerzo de memorización acompañado de imprecisiones contextuales (cuándo, cómo, para qué). Este punto refuerza no sólo la afirmación de la dispersión de la memoria destacada por Byung-Chul Han, sino también la desestimación de los espacios de educación extraescolar, incluso cuando de ellos se extraen materiales que luego se abordan en clase.

En suma: ante la pregunta sobre el consumo extraacadémico, las respuestas de los docentes no han pasado de descripciones breves, acotadas y poco contextualizadas. Todo sucede como si no se hubieran detenido a reflexionar sobre la significatividad de tales instancias¹³⁷ o como si tuvieran una importancia definitivamente menor en comparación con los aprendizajes efectuados en el seno de lo escolar-académico. El concepto de educación parece no tener lugar extramuros. Ciertamente no se trata de una responsabilidad individual (o sólo en una ínfima medida), sino de un efecto vigente de la operación del Estado moderno que identificó la educación con la institución escolar. Su vigencia mantiene tal plenitud que gran parte del cúmulo de saberes adquiridos en distintos ámbitos no escolares parece quedar en la “bruma” para lxs docentes. No es que tales espacios se consideren indignos de concebirse como educativos, sino que no se encuentra formulada la pregunta, es decir, las diversas instancias de formación no se conciben como un problema educativo ni como un objeto de reflexión.

Ante este panorama y teniendo en cuenta la importancia de la prensa gráfica humorística en la historia de la Argentina moderna, se tomó la decisión de contactarse con lxs docentes nuevamente a modo de preguntas cerradas y breves en la modalidad remota (volver a realizar otra serie de entrevistas cualitativas ameritaría una nueva investigación) y preguntarles simplemente si conocían y habían leído las Revistas *Humor* y *Barcelona*. Todxs, sin excepción, respondieron afirmativamente. Y ningunx había mencionado tales consumos en la primera instancia de entrevistas cualitativas semiestructuradas. Es preciso, pues, buscar en la historia de la prensa de

137 Hay quienes respondieron esto y a mí, autor de esta tesis, me ha sucedido lo mismo antes de comenzar la Maestría.

humor gráfico argentino y sus modalidades de expresión las posibles influencias (o su nulidad) en la elección de los materiales humorísticos “extraescolares” que los docentes aseguraron llevar al aula.

5.3. La prensa gráfica humorística: pugnas de sentido y tematización de lo silenciado en la escuela

La prensa gráfica humorística en Argentina “se caracteriza por una larga historia y tradición de prensa de humor político que surgió y se consolidó (...) a mediados del siglo XIX a partir de la presidencia de Julio A. Roca” (Burkart, 2007, p. 1)¹³⁸, es decir, hacia 1880, fecha de nacimiento oficial del Estado argentino moderno. No es que haya estado ausente con anterioridad, pero se trataba de bosquejos asistemáticos de tipo panfletario:

Aquel mundo, el mundo impreso en el que *El Mosquito* encontró su lugar, se abrió en el Río de la Plata hacia fines de la década de 1830, durante el segundo gobierno de Juan Manuel de Rosas, con los primeros periódicos que hicieron uso sistemático de la caricatura política: esas primeras hojas desprolijas y rápidas, en las que los dibujos confiaban más en la eficacia violenta del trazo que en el talento para ejecutarlas. (Roman, 2017, p. 22)¹³⁹

Paralelos a la conformación y consolidación de la elite en la segunda mitad del siglo XIX, se encuentran los casos paradigmáticos de los periódicos satíricos *El mosquito* (1863–1893) y *Don Quijote* (1884–1905). Constituyeron las publicaciones humorísticas de mayor continuidad y trascendencia social del siglo XIX. Mantenían su circuito de producción, circulación y consumo en el círculo de interés de las disputas internas de la elite dominante. Aunque hay huellas que indican su consumo por fuera del reducto político-aristocrático:

Las referencias hacia *El Mosquito* que aparecen en obras de escritores argentinos como Eugenio Cambaceres y Domingo F. Sarmiento sugieren (...) la amplitud –y lo que se percibe como peligrosa heterogeneidad– de su público: mientras el último había decorado su refugio del Carapachay con sus caricaturas, el narrador de *Sin rumbo*, de Cambaceres, encuentra láminas de *El Mosquito* colgadas en las endeble paredes del rancho de Andrea, una de las

138 Burkart, M. (2007) La prensa de humor político en Argentina. De *El mosquito* a *Tía Vicenta*. CONICET. Universidad de Buenos Aires.

139 Roman, C. (2017). *Prensa, política y cultura visual: El Mosquito (Buenos Aires, 1863–1893)*. Ediciones Ampersand.

protagonistas. En la novela, esas láminas (...) expresan el modo en que esos grupos conocían y comprendían de manera deformada, por vía de la caricatura, los principales hechos y personajes de la vida política contemporánea. (pp. 27-28)

El Mosquito fue un periódico dominical alineado a la facción de Julio Argentino Roca (presidente argentino en los períodos 1880-1886 y 1898-1904). Surgió en 1863 y dejó de publicarse 30 años después, es decir, en 1893. Era una sátira destinada principalmente al círculo político-aristocrático. No pretendía neutralidad ni polisemia. Utilizaba su ingenio cómico para resaltar “defectos” del adversario y golpear predominantemente desde recursos hiperbólicos y caricaturescos:

[*El Mosquito*] no ahorró críticas a los expresidentes Mitre, Sarmiento y Avellaneda quienes aparecían vinculados a las prácticas políticas criollas como el fraude y el caudillaje (...). Compartió con la dirigencia política oligárquica el compromiso sintetizado en las máximas positivistas [como] “Paz y administración” (...). Representó y participó, de alguna manera, en la consolidación del Estado oligárquico. (Burkart, 2007, p. 2)

Se trataba de un humorismo netamente político-coyuntural y realista que le otorgaba un lugar destacado a las ilustraciones. No escatimaba en la diatriba hacia personajes efectivamente existentes. En 1882 llegó a tener amenazas de suspensión debido a las caricaturas referidas a Carlos Pellegrini, y hacia el final de esa década se encontraba ya desgastada, presumiblemente por su marcada parcialidad roquista. Pero eso no agota la explicación. Otros periódicos y actores sociales comenzaban a tener voz y afán de lectura, poder adquisitivo e interés social por participar de prácticas hasta el momento vedadas para ellxs. En 1884 apareció la revista satírica *Don Quijote*¹⁴⁰, dirigida por el español Eduardo Sojo. Su formato era similar al de *El mosquito*, constaba de cuatro carillas y características gráficas análogas.

Don Quijote representó los comienzos de (...) impugnación [del Estado oligárquico] por las clases económicamente beneficiadas por el modelo agroexportador, pero políticamente excluidas. (...) Las críticas (...) estaban dirigidas a los políticos, pero también al sistema político en general, partidos, clubes e instituciones donde se definía la política oligárquica y

140 En 1903 dejó de publicarse. Tomamos los datos de Burkart (2007). Otros documentos académicos le atribuyen diferentes años de inicio y finalización, pero ninguno presenta una diferencia mayor a dos años, tanto para al nacimiento como para el cierre.

a los mecanismos por los cuales se reproducía el sistema: la corrupción, el clientelismo y el fraude electoral. (Burkart, 2007, p. 2)

Sin ser fruto ni fuente de consumo habitual de las clases populares, *Don Quijote* tomó una posición más distante que *El Mosquito* en la contienda endogámica de la clase dominante. En su desarrollo fue constituyéndose en un intento humorístico de objeción a las pretensiones político-identitarias de la elite, mediante la voz de una oposición en crecimiento, cuya impronta empezaba a ser parte trascendente de la contienda política y cultural:

Desde *Don Quijote* se planteó la idea del humor como un arma poderosa que se utilizaba efectivamente para desacreditar el régimen oligárquico. (...) Sojo y sus colaboradores no eran como Stein¹⁴¹, parte de la elite, sino más bien un “otro” que había que mantener bajo control y excluir. De hecho representaba a quienes se contraponían a la política oligárquica (...) El líder de la UCR¹⁴², Alem, reconoció que “la revolución de 1890 la hicieron las armas y las caricaturas”. (p. 3)

Ambas revistas se fueron disolviendo luego de la crisis de 1890 que empezó a configurar –a tientas– otra lógica de poder (aparecía la Unión Cívica Radical como construcción política opositora a la generación del 80) y ante el avance de un público de masas creciente, ávido de consumos e intereses diversos. En el marco de irrupción de sectores populares de orígenes, lenguajes y prácticas plurales, que aprendían a leer en el país, el máximo exponente de la prensa gráfica con amplio lugar para el humor fue la revista *Caras y Caretas*. Se trataba de un “semanario festivo, literario, artístico y de actualidades” (Avila, 2000, p. 166)¹⁴³, cuya primera edición corresponde al año 1898, en Buenos Aires. Sus directores fueron Fray Mocho (pseudónimo de José Sixto Álvarez) y Eustaquio Pellicer. Si bien la revista solía satirizar y ridiculizar a todo el arco político, su virulencia política logró mantenerse en los límites de lo decible. Sin dejar de ser incisiva y provocadora, no transgredió el umbral de aceptación del poder fáctico, al tiempo que logró leer las nuevas demandas de una masa lectora con cierto aire de disconformidad política y ávida de diversos consumos:

141 Director de *El Mosquito* a partir de 1872

142 Unión Cívica Radical

143 Ávila, M. (2000). Sátira, caricatura y parodia en la Argentina de fines del siglo XIX. Un caso paradigmático: el periódico “Don Quijote” (1884-1903) de Buenos Aires. *Revista Latina de Comunicación Social*, (3) 27.

Por un lado, [*Caras y Caretas*] cuestionaba la censura y la pacatería religiosa, los usos culturales del arte y los hábitos políticos; por otro, eludía el tratamiento comprometido del orden social y económico (...) Lejos de la alta cultura positivista, espiritualista o conservadora que rechazaba las muchedumbres, el semanario mercantil y democrático atendió a la multitud del nuevo público (...), prestó oído a los nuevos lenguajes con que formulaba sus demandas y advirtió su tendencia a avanzar sobre los límites impuestos por la elite. (Rogers, 2018, p. 18)¹⁴⁴

La voluntad de homogeneidad teórico-práctica, así como la asepsia moral (pretendidamente "neutral") fueron patrimonio de la escuela, que se autoconstruyó como el espacio legítimo de la rectitud y la verdad. De algún modo, *Caras y Caretas* sirvió como contrapunto, reverso y complemento de lo que la escuela no estaba dispuesta a contemplar. El humor y la sexualidad, así como la política coyuntural y los consumos populares, fueron grandes ausentes de la institución escolar, al tiempo que constituyeron pilares de interpelación en *Caras y Caretas*:

[En los artículos y publicidades de la revista] se puede ver que sectores cada vez más vastos del cuerpo [femenino] se manifiestan públicamente, las piernas, los brazos y el pecho se vuelven mercancías del consumo visual. Sobre todo las piernas aparecen como elementos altamente expuestos, (...) ellas son las "verdaderas columnas de la elegancia femenina" (...). El elenco de posturas diversas, los gestos de complicidad con el espectador, la liberación de los contornos, (...) testimonian las aspiraciones de libertad y flexibilidad recientemente conquistadas por las *femmes*. Así, los castos desnudos adquieren un protagonismo no visto con anterioridad en las revistas de difusión masiva. (Kaczan, 2011, p. 7)¹⁴⁵

La cita muestra que la visualización de la mujer desprendida de su encierro doméstico puede considerarse como parte de cierta (leve, parcial y relativa) emancipación político-cultural lograda en las primeras décadas del siglo XX. Y ello convive con el afán de lucro que toma su cuerpo como

144 Rogers, G. (2018) *Caras y Caretas: Cultura, política y espectáculo en los inicios del siglo XX argentino*. La Plata: EDULP. En *Memoria Académica*.

145 Kaczan, G. (2001). Nadar, remar, reír, tomar sol. Mirada retrospectiva a las intervenciones corporales de las mujeres. 9º Congreso Argentino y 4º Latinoamericano de Educación física y Ciencias. La Plata, 13 al 17 de junio de 2011. Departamento de Educación Física. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata.

objeto de consumo, suponemos, para deleite de los hombres heterosexuales¹⁴⁶ y el horizonte de idealización corporal de la mujer. He aquí parte de las tensiones, contradicciones y paradojas constitutivas de la cultura de masas. Las formas y contenidos heterodoxos de la revista *Caras y Caretas* propiciaron un consumo masivo que permitió que su primera etapa se extendiera hasta 1939¹⁴⁷.

Es necesario destacar el contraste entre las representaciones de la prensa gráfica de mayor consumo y la construcción estatal de la figura angelical de la maestra de escuela: pulcra, sumisa, asexuada, cuya piel se encuentra oculta casi en totalidad por el guardapolvo. El término “señorita” implicaba su carácter virginal, anterior a la concreción del matrimonio. En el mismo sentido, la ausencia de solemnidad, la ridiculización de lo grave y lo serio; la pluralidad temática y escritural, las referencias políticas y sexuales de *Caras y Caretas* se posicionaron en las antípodas de un discurso aséptico y monolítico del cual la escuela, desde comienzos del siglo XX, se volvería su principal portadora. El humor, en cierta medida, mostraba lo que la escuela positivista se obstinaba en silenciar: la sexualidad, la vida cotidiana y la palabra sobre la política coyuntural. Tales elementos, que se vislumbran en el humor utilizado por lxs docentes según las entrevistas, también destacan hacia la segunda mitad del Siglo XX en la revista *Humor* y, ya en el siglo XXI, en la revista *Barcelona*.

El modelo neoliberal en Argentina tuvo su origen en la última dictadura cívico-militar iniciada el 24 de marzo de 1976. Dos años después selló su acta de nacimiento la revista *Humor*¹⁴⁸:

Heredera del talento, la modalidad y el estilo del humor [gráfico] argentino con su desenfado e intelectualidad, *Humor* buscaría desde sus inicios, y a través de la elipsis, la paradoja y la extrapolación del significado, restablecer una corriente comunicativa entre los argentinos y ejercer una crítica sutil y moderada hacia el poder, aprovechando los escasos espacios permitidos y las internas surgidas dentro del seno del mismo. (Malharro et al., 1999, p. 88)¹⁴⁹

146 Las diversidades sexogenéricas, tal como se consideran en la actualidad, no eran parte de la representación de lxs lectorxs preconcebidxs.

147 Tuvo nuevas publicaciones en 1951 (46 números), una episódica reaparición en 1982 y un último período desde el 2005 hasta la actualidad, bajo la dirección del historiador Felipe Pigna.

148 *Humor* fue una continuación de *Chau Pinela*, revista de humor publicada entre noviembre de 1974 y noviembre del 1975. Coincidían entre ambas la estética, el papel, la editorial, los editoriales atenuadores del humor de tapa. Entre los muchos participantes de ambas revistas se encontraba Roberto Fontanarrosa, el autor más nombrado en el corpus de entrevistas.

149 Malharro, M., López, Gijssberts, D. & Sagasti, R. (1999). La revista Humor y la dictadura. *Oficios terrestres*. Facultad de Periodismo y Comunicación Social. Universidad Nacional de La Plata.

Afirma Burkart (2005)¹⁵⁰ que ese año, el del mundial de fútbol disputado en el país, significó un leve, casi imperceptible pero existente quiebre en la política del gobierno de facto y los modos de ejercer contrapoder. Las personas consideradas subversivas, peligrosas o afines seguían siendo secuestradas, torturadas y asesinadas sin ningún tipo de amparo judicial. Ahora bien, a nivel cultural el mundial de 1978 ganado por la Argentina generó cierto acercamiento y/o adhesión social a un gobierno que, debido a las tensiones internas, posibilitó cierta apertura a algunos gestos de resistencia que empezaron desplegarse a tientas, por goteos, con temor y cuidadosamente. Empero, tal “consenso” social (relativo y basado con frecuencia en el miedo) coincidió con pugnas internas dentro de la Junta Militar. Por ello, miembros de la misma no veían con malos ojos ciertas críticas, según a que facción afectaran. Lo que aún no podía siquiera pronunciarse en voz baja era la violación de los derechos humanos y las referencias sexuales¹⁵¹. En todo caso, los ataques de la revista *Humor* fueron creciendo tirada tras tirada. Ahora bien, es preciso remitirse a la cuestión del humor, de hecho la revista se llamaba así, específicamente HUM®R, con la marca registrada en el lugar de la “o”, que podría interpretarse como un guiño a la elipsis, la ironía, el desplazamiento, la lectura no literal. El título, a su vez, tenía como función erigirse como “una marca que avisa, que abre el paraguas sobre su contenido, se cura con salud: esto es humor (no otra cosa)” (Sasturain, 1998, p. 366)¹⁵². Con el correr de los años las críticas al gobierno de facto fueron haciéndose más abiertas, nítidas y directas, hasta llegar a su cúspide en la guerra de Malvinas, casi al final del período dictatorial. Las referencias sexuales fueron constantes en las tapas de la revista *Humor*, cuya inadecuación con el contexto social constituía uno de los núcleos del efecto cómico. Las analogías entre infidelidad marital y traición, alianzas políticas y coitos, las relaciones de poder figuradas bajo la dicotomía penetrador/penetrado –donde el sumiso o humillado era este último– constituían los recursos (metáfora, comparación, analogía) más recurrentes. Se operaba entonces una doble transgresión. Por un lado, sobre la política misma, en un principio volcada a la economía y hacia 1980 en ampliación temática creciente: desaparecidos, Junta Militar, colaboradores, censura, guerra de Malvinas. Por otro lado, la transgresión operada por las ilustraciones y menciones en el terreno de la sexualidad. En este sentido, uno de los números más resonantes presentó en la tapa a figuras de la farándula desnudas, pero con múltiples parches negros en varias partes del cuerpo. En las fotos de ese momento solían taparse con unas tiritas negras las zonas genitales y los pezones

150 Burkart, M. (2005) Dictadura y caricaturas. Estudio sobre la revista HUM®R. *Revista e-l@tina*, (3) 12, Buenos Aires, julio-septiembre.

151 Es posible considerar, asimismo, que el hecho de “permitir” una manifestación pública de mínima resistencia u oposición, en ocasiones le sirve a los regímenes dictatoriales para justificar la existencia de una presunta libertad de prensa.

152 Citado por Burkart (2005)

como un signo de ética sexual decorosa, estricta y austera, lo cual resultaba ridículo por la desnudez restante y la clara sensualización de la escena. En el número 42 de 1980 la revista *Humor* recibió un intento de censura:

Se quiso evitar que saquen de circulación la tapa de la revista. En este caso, la caricatura no hacía alusión a un tema político sino más bien cultural: “El destape argentino”, el auge de los desnudos de las vedetes en el teatro, la televisión y las revistas donde se publicaban fotos con tiras negras tapando las partes “impúdicas”. En la tapa estaban tres de ellas: Isabel Sarli, Moria Casán y Susana Traverso desnudas con un exceso de esas famosas tiritas negras. (Burkart, 2005, p. 31)

El comité de censura de la dictadura se encontraba muy atento a las manifestaciones sexuales en todo tipo registros discursivos (escritos, gráficos y audiovisuales), aunque a aquellas figuras –y a los medios que las publicaban– se lo permitían, ya que el mundo del espectáculo y el entretenimiento de las grandes empresas de comunicación constituía una gran fuente de interés “despolitizado”, ciertamente afín al régimen. El exceso de tiritas en la portada de la revista connotaba la moral impostada e hipócrita del estrecho vínculo entre dictadura, sexualidad y espectáculo.

Nada de sexo ni de política, parecía ser la consigna del comité de censura de la Junta Militar. En este sentido, la escuela se erigió como la institución exactamente opuesta a la prensa humorística, o para ser más precisos, a la revista *Humor*. Además de quemar miles de libros y censurar en los programas decenas de novelas y cuentos, la dictadura se encargó de prohibir en la materia *Castellano* a autores que ya habían ingresado al ámbito escolar como Haroldo Conti, Daniel Moyano, Gabriel García Márquez y Julio Cortázar, muchos de ellos incorporados a sus colecciones por la emblemática editorial escolar GOLU a principios de los setenta¹⁵³. Tales autores habían asumido cierto compromiso político de signo opuesto a los regímenes dictatoriales latinoamericanos. Tanto política como sexualidad constituyen núcleos problemáticos recurrentes en las ficciones de lxs autorxs nombradxs. En la actualidad, la escasa aplicación en la escuela de la Ley de Educación Sexual Integral, a más de quince años de su sanción, indica que parte importante de la institución escolar mantiene cierta ética “purista” al inscribirse en una tradición –recrudecida al máximo en la última dictadura– que escogió silenciar sistemáticamente tanto la revoltura de la política coyuntural como la palabra sobre las sexualidades. En el caso de la revista *Humor*, la

153 García Márquez y Cortázar ya habían entrado en el sistema escolar una década antes bajo la confluencia del boom latinoamericano, los intereses editoriales y la presencia creciente de la universidad en la escuela.

palabra y la imagen sobre la política y la sexualidad se encontraron anudadas como armas de desavenencia al régimen militar y como contrapunto de su proyecto escolar.

En el corpus de entrevistas, la relación entre sexo y política constituye una de las presencias más firmes y recurrentes del abordaje del humor, pero bajo otra modalidad de compromiso político, sobre todo vinculado a la problemática sexogenérica.

Por su parte, la revista *Barcelona* surge en el año 2003 y constituye el fenómeno de prensa escrita humorística más importante del Siglo XXI en Argentina. Desde su fundación, se erige ideológicamente en las antípodas del diario *Clarín*, al que le dedica la referencia irónica en su cabecera:

Barcelona publica noticias de actualidad, pero inventadas (...). Sin embargo, los propios diarios la reconocen como una forma de periodismo *lisérgico* y hasta hay publicaciones que le otorgan mayor veracidad que al resto de los medios de información (...). Aparece en abril de 2003 con la cabecera: “Barcelona. Una solución europea para los problemas de los argentinos”, parodiando a la cabecera del diario con mayor tirada del país, “Clarín. Un toque de atención para la solución argentina de los problemas argentinos”. (Fratlicelli, 2008, p. 118)¹⁵⁴

Por añadidura, también se opone a la ideología que expresa el ya mencionado diario *La Nación*, fundado por Bartolomé Mitre. Ahora bien, lo más novedoso de la revista *Barcelona* es, por un lado, su homóloga organización respecto a los diarios tradicionales: editoriales, notas de opinión, entrevistas, secciones de deportes, espectáculos; por otro lado, la burla sobre el modo de construir y enunciar los acontecimientos por parte de los diarios más consumidos, formas que ocultan ciertos sentidos político-ideológicos que *Barcelona* se propone develar mediante alternancias de lenguaje crudo, soez, directo y coloquial: “Desde su primer número utiliza el estilo periodístico para tratar los temas de actualidad con un humor (...) negro, bajo, incorrecto para las buenas costumbres y la moral” (p. 117). Se trata, pues, de un semanario de humor político-social que presenta noticias ficticias de temas y acontecimientos coyunturales efectivamente existentes (en su mayoría). A diferencia de la revista *Humor*, carece de notas regidas por el principio de veracidad y despojadas de humorismo.

Si en su apogeo la revista *Humor* se erige contra el accionar de la Junta Militar, la revista *Barcelona* tracciona fundamentalmente contra los medios masivos de comunicación (gráficos

¹⁵⁴ Fraticelli, D. (2008). La revista Barcelona y el humor local. *LIS Letra. Imagen. Sonido. Ciudad mediatizada*, (2), pp. 117-130.

especialmente), emite sus invectivas sobre el doble discurso y la ficción de neutralidad e independencia, con la intención –además de hacer reír– de develar ciertos sentidos implícitos como el clasismo, la homofobia, el sexismo, el racismo y el europeísmo de la prensa hegemónica. Comunica humorísticamente mediante el uso predominante del lunfardo, la hipérbole, la ironía, las “malas palabras” y las falsas citas textuales impregnadas de disfemismos. Allende los recursos retóricos, el efecto humorístico se centra en los modos de des-cubrir lo que esconde la corrección enunciativa de la prensa dominante en la pulseada de sentidos que disputa día a día por detentar la palabra sobre la “verdad” y la “realidad”.

Al igual que en *Humor*, uno de los puntos recurrentes de *Barcelona* es la enunciación explícita de la sexualidad, pero con un predominio mayor de la letra que de la imagen. Y he aquí una paradoja político-social, pues “los intercambios por internet, las vestimentas sugerentes, los sobreentendidos y la proliferación de referencias sexuales en casi todos los órdenes sociales parecen habernos arrojado a una especie de pansexualismo o inflación de la sexualidad” (Díaz, 2007, párr. 1)¹⁵⁵. Se podría pensar, entonces, que el sexo como motivo humorístico transgresor habría quedado en el pasado con la proliferación del discurso sexual en la vida cotidiana, fenómeno consagrado en la Argentina hacia la década del noventa bajo el signo de un neoliberalismo cultural ya instalado en el imaginario social. Pero aún hoy la sexualidad erótica sigue resultando incómoda, al menos en ciertos aspectos y ámbitos. La escuela es uno de ellos. Especialmente si se la aborda desde posturas no estereotipadas que destacan “trayectorias eróticas no autorizadas del cuerpo” (Figari en Pecheny et al., 2008, p. 102)¹⁵⁶ y/o cuando se la articula con problemáticas socio-político-económicas que desnaturalizan las representaciones dominantes.

En ocasiones, para incomodar alcanza con señalar ese doble discurso con términos crudos, soeces o coloquiales. Es el caso de la revista *Barcelona*, que además –o sobre todo– hace reír (o lo intenta). De ahí que la palabra sobre la sexualidad constituya una de las herramientas de inadecuación humorística más utilizadas por la revista *Barcelona*, que en este sentido sigue la estela dejada por *Humor*. A modo de ejemplos: la portada de la tirada número 212 presenta la imagen del presidente estadounidense Barack Obama con un avión militar cerca de la zona pélvica bajo el título-copete “Negra y dura. Así es el arma de Obama para introducir la libertad en el mundo”¹⁵⁷, en referencia a la política belicista de quien fuera distinguido, paradójicamente, con el premio Nobel de la Paz en 2009. En el número 190 se puede leer “Todos putos. Los argentinos esperan con ansiedad la ley de matrimonio entre personas del mismo sexo. (...) Las naciones vecinas miran hacia

155 Díaz, E. (2007) “Sexo virtual”. Fascículo 17. Colección “Educación Sexual”. 12/02/2007. Página/12.

156 Pecheny, Mario; Figari, Carlos; Jones, Daniel (2008). *Todo sexo es político*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

157 “Negra y dura” (2011a). *Revista Barcelona*. Año 9, N°212 (portada).

acá. La Argentina, un ejemplo para todo el mundo”¹⁵⁸ (nótese el bajo nivel de humorismo del copete, resaltado por la volanta que reza: “Un tema silenciado por los medios que prefieren hablar del Mundial de Fútbol”¹⁵⁹). La imagen muestra a un grupo de futbolistas abrazados en tumulto y de rodillas. Hacia 2012, en referencia al fin del mundo que se le atribuía a las profecías mayas, el título-copete expresa: “A cojer que se acaba el mundo. El planeta frente al apocalipsis que se viene: tsunamis, terremotos, radiactividad, bombardeos de la OTAN y la amenaza de Moyano”¹⁶⁰. Una buena: ahora dicen que llegó la hora de copular sin preservativo”¹⁶¹.

Estas tapas son dignas de destacar para nuestro objeto de estudio, no sólo por la actualidad de la relaciones entre disrupción, humor, sexualidad y política, sino porque marcan la necesidad de lo que Bombini (1990) llama *saber reírse*, vinculado con ciertas competencias que tal vez la escuela podría poner en consideración mediante el abordaje del humor. No se trata de un saber “técnico”, más bien es el reconocimiento de los marcos paratextuales que indican, preparan y anuncian el humor, la necesidad de realizar una momentánea suspensión moral o *impasse afectivo* que priorice la comprensión frente al arrebato de indignación y de susceptibilidad precipitada, el reconocimiento de los múltiples sentidos posibles de un enunciado, así como los efectos diversos del humor, tributarios no sólo del contexto social e ideológico, sino de la especificidad psíquica de lxs sujetxs sociales. Y como marco general, la disposición a la risa como condición de posibilidad de la misma. Ello permitiría considerar el fenómeno humorístico en su faceta epistemológica, no sólo emotiva, donde a menudo suele desembocar. Al respecto, uno de los creadores de la revista, Pablo Marchetti, destaca la necesidad de la provocación para la apertura y visibilización de ciertos debates, así como el riesgo asumido de interpretaciones no deseadas:

[Hubo una tapa que titulaba] “Aborto: cada vez más mogólicas se dejarían violar amparadas por una ley blanda”. Hirió la sensibilidad de familiares de personas con síndrome de down...En realidad (...) nosotros estábamos hablando de otra cosa. Esa tapa salió mientras había dos jueces demorando, impidiendo sendos abortos a chicas con síndrome de down violadas...con amenazas a los médicos. (en Rodríguez, 2007, párr. 2)¹⁶²

158 “Todos putos” (2010) *Revista Barcelona*. Año 6, N°190 (portada).

159 Ídem *Barcelona* (2010)

160 Reconocido y controversial dirigente sindical argentino.

161 “A cojer que se acaba el mundo” (2011b) *Revista Barcelona*. Año 9, N°209 (portada).

162 Rodríguez, E. (28 de marzo de 2007). “Contratapas contra todos”. Diario *La Voz*. Entrevista a Pablo Marchetti.

Disponible en http://archivo.lavoz.com.ar/07/03/28/secciones/cultura/nota.asp?nota_id=56873

Desde su fundación la revista *Barcelona* no ha sido blanco de censura, sino apenas receptor de acusaciones y expresiones de repudio aisladas. En 2020 la Corte Suprema de Justicia falló a su favor tras una demanda de Cecilia Pando, personaje mediáticamente reconocido por apoyar la última dictadura militar y participar de múltiples manifestaciones vinculadas a la reivindicación de la violación de los derechos humanos. El máximo tribunal de justicia consideró que se trataba de una figura con cierta trascendencia colectiva “por su activa participación en el debate público respecto a los crímenes de lesa humanidad de la última dictadura [y que *Barcelona*] utiliza la sátira para hacer críticas respecto de la política y la sociedad argentina” (Página/12, 2020, párr. 1)¹⁶³. En este sentido, la diferencia con las revistas humorísticas anteriormente mencionadas son abismales. No sería pertinente adjudicar la aceptación general y el reconocimiento “oficial” de los desplantes de *Barcelona* a cierta naturalización generada por la difusión de pantallas en las que proliferan infinidad de expresiones hipersexuadas –en ocasiones agresivas y virulentas, revestidas tras el ropaje del humor–, pues la impronta de la revista se mantiene desde su primera edición en 2003. Es plausible que su aceptación social –o indiferencia– se deba a un clima de época incluso anterior a la era de las multipantallas, relativo a la declinación de temas e instituciones “sagradas” o “intocables”.

Barcelona apuesta en la actualidad a su plataforma digital mediante suscripciones pagas. Realizó muestras de contratapas en galerías de arte y afines. Superó las 500 ediciones y llegó a vender 18000 ejemplares por edición (Rodríguez, 2007), a los que se les suman números especiales y una edición de oro por su decimoquinto aniversario. En 2013 la revista fue declarada de interés cultural por la legislatura de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA). Es decir, ha sido (y es) efectivamente consumida y aceptada sin escamoteos, suponemos, por una alta porción de la población “letrada” y/o “progresista” de la sociedad argentina. Esta suposición está basada en sus múltiples guiños y vínculos intertextuales con elementos de lo que se conoce como “cultura general” (escritorxs, historia europeo-occidental, cine de autor, etcétera).

Entre los puntos en común de las revistas mencionadas, además del humorismo, se encuentran la parcialidad política, la provocación sobre ciertas figuras consagradas, la sexualización, el lenguaje soez y una deliberada postura pendenciera y cuestionadora. Son esos rasgos los que la emparentan con varios de los textos de humor que lxs docentes han escogido para abordar el humorismo en la escuela. Sin embargo, en la primera instancia de las entrevistas ninguna de estas revistas fueron mencionadas como lecturas humorísticas extraescolares y, en consecuencia, tampoco utilizadas como material complementario en el abordaje de las formas cómicas,

163 “La corte falló a favor de la revista Barcelona tras una demanda de Cecilia Pando” (22 de diciembre de 2020) *Página/12*. recuperado de <https://www.pagina12.com.ar/313336-la-corte-fallo-a-favor-de-la-revista-barcelona>

considerando incluso que el diseño curricular de *Literatura* para sexto sugiere la combinación de diversos soportes y registros junto a la literatura humorística de formato más “clásico”, a saber, cuentos y novelas de escritura lineal.

A modo de cierre, es preciso agregar que la escasa oposición social, política y judicial a las provocaciones de la revista *Barcelona*, que tomamos como referencia por su circulación vigente, constituyen indicios de un clima cultural relativamente indiferente a la crítica política¹⁶⁴, al lenguaje soez, a los gestos “políticamente incorrectos” y a la burla hacia los grandes medios. Ello nos otorga elementos de juicio esclarecedores para reflexionar sobre la ausencia de oposición institucional al abordaje de textos humorísticos que lxs mismxs docentes definen como “fuertes” o “tabúes” en el seno escolar. En las entrevistas se destaca el abordaje de autores como Dalmaroni, Fariña o Fontanarrosa (principalmente) cuyos textos presentan cierto carácter provocador, beligerante, con constantes referencias a la sexualidad y utilizaciones frecuentes de “malas palabras”. La crítica política también está presente en el abordaje del humorismo. Lo que cambia es la sustancia ética signada por un “clima de época” centrado en las problemáticas sexogenéricas, a la vez que se mantiene la tradición escolar de silenciamiento o indiferencia de la política en sentido reducido y de sus nombres propios (partidos, discusiones parlamentarias, funcionarios, ministros, etc.). He aquí la profunda cercanía del sentido del humorismo abordado en la escuela respecto al humor gráfico, así como su distancia.

5.4. Las escasas alusiones a *Mafalda* y a los textos audiovisuales

Mafalda es una historieta argentina que nace como un intento fallido de publicidad gráfica de electrodomésticos. Hacia 1964, el jefe de redacción de *Primera Plana* le solicita a Juan Salvador Lavado (Quino) una tira nueva para la revista. Sin embargo, las diferencias entre ellos devienen en la publicación de *Mafalda* en el diario *El Mundo*. Hacia el año 1966 *Mafalda* ya es publicada en varios periódicos. Su periplo culmina en 1973. A pesar de su corta vida, “Mafalda es, sin lugar a duda, la historieta con mayor trascendencia social en el ámbito hispánico [...], [Trascendiéndolo, fue] traducida a más de 30 lenguas” (Castañeda Cortés, 2018, p. 11)¹⁶⁵. La creación de Quino es, al menos en Argentina, parte constitutiva del imaginario social. Resultaría precipitado asegurar la existencia de una cantidad considerable de personas que luego de transitar por la escuela

164 Una persona sola parece concentrar todas las emociones (amores, apoyos, reivindicaciones; oposiciones y virulencias personales, grupales y corporativas) de la sociedad argentina: la expresidenta Cristina Fernández de Kirchner. En la actualidad, año 2022, ocupa el cargo de Vicepresidenta de la Nación.

165 Castañeda Cortés, C. (2018) *Análisis lingüístico interaccional de la representación de la mujer en 40 historietas de Mafalda*. Tesis de Maestría en Lingüística. Medellín. Facultad de Comunicaciones. Universidad de Antioquía.

desconozcan a *Mafalda* absolutamente o no la hayan leído (esto último, sin dudas, no sería tan extraño). Su presencia es continua y recurrente en kioscos de diarios, librerías, bibliotecas escolares y barriales.

La significatividad de *Mafalda* para la historia social y cultural argentina, su plena vigencia comercial y las constantes resignificaciones en cuanto objeto de estudio académico, la colocan en la cúspide del humor gráfico argentino (Cosse, 2014)¹⁶⁶. Por ello no era inaudito suponer que su presencia sería recurrente en las entrevistas, sea en tanto mención de texto humorístico leído al exterior y/o al interior del circuito escolar-académico, sea como material a trabajar en clase. Empero, apenas ha sido mencionada en tres entrevistas y desarrollado su abordaje en una. Si bien resultaría osado sostener la ausencia de contacto entre *Mafalda* y lxs docentes de *Literatura* entrevistadxs, fue apenas mencionado su consumo. A continuación, el caso de la única docente que ha descrito su aplicación en clase:

Corina: Nunca había pensado en dar *Mafalda*. Cuando murió Quino, en plena pandemia, dije: ¿por qué no? Justo estaba dando humor. Y fue hermoso lo que pasó. Recibí devoluciones individuales: “qué bueno que estamos trabajando con esto, profe”, “qué buenas historietas”, “¿qué otras historietas puedo leer?”

Entrevistador: ¿Qué creés que les gustó de *Mafalda*?

Corina: Se los pregunté. Y me parece que tiene que ver con la rebeldía, ¿no? A las chicas les encantó sobre todo. Y había muchos que no conocían profundamente la historieta, sólo de vista. De hecho les mandé una historieta más.

Entrevistador: ¿Qué trabajaste con *Mafalda*? ¿Cuál era tu objetivo?

Corina: Miradas sobre el mundo, miradas sobre la educación, su mirada sobre la infancia, ¿no? Sobre todo trabajé sobre los temas sobre los que se puede reflexionar a través del humor, una reflexión distinta. Y sobre todo trabajar temas muy incómodos, incluso muy crueles y muy terribles. Nosotros ya habíamos trabajado “La Intrusa” y “Ulpidio Vega”. (Corina)

166 Cosse, I. (2014) *Mafalda: historia social y política*. Primera edición. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Corina se ve sorprendida ante la buena recepción de *Mafalda*. A su vez, no la mencionó entre sus lecturas escolares-académicas ni en sus propios consumos personales. *Mafalda*, a diferencia del resto del humor gráfico mencionado, posee actualmente una fuerte presencia material en la escuela a través de textos distribuidos por el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. En (casi) todas las bibliotecas¹⁶⁷ es posible ver los tomos completos de *Mafalda*, los clásicos fascículos (a color) y una extensa cantidad de ejemplares breves, de bolsillo, repartidos bajo el *Plan Nacional de Lectura* en el marco de la colección “Mafalda Homenaje 50 años” impulsada en el año 2014. Sin embargo, su utilización para la mirada humorística fue casi nula. En suma: se vislumbra también en *Mafalda* la ausencia de consideración otorgada por lxs docentes al contexto de sus consumos extraescolares y los materiales humorísticos no exclusivamente escriturales, a la vez que, de nuevo, se hace notoria la desestimación del diseño curricular, que expresamente pide articular los materiales exclusivamente escritos con textos gráficos y audiovisuales.

En la actualidad es insoslayable la consideración de la tecnología y la web, cuya omnipresencia converge y atraviesa tal vez todos los espacios sin que ninguno pueda pensarse sin ellas, fenómeno que es conceptualizado por Gonzalo Andrés (2019)¹⁶⁸ según la metáfora del ambiente: “las tecnologías de comunicación ya no serían un medio o un soporte; sino un entorno, un ambiente que se habita (...), la tecnología ya no aparece como una exterioridad que impacta o invade, sino como constitutiva de la vida social” (p. 63). Habitamos un ambiente tecnocultural donde las imágenes de las pantallas parecen interpelar más que la escritura. Paul Preciado utiliza el sintagma categorial *sociedad ciberoral* (2020) y es prolífica la bibliografía sobre una paradójica “vuelta” a la oralidad en la era de las multipantallas. La imagen en movimiento, gran polo de interpelación de la tecnocultura, parece ganarle la partida a la cultura libresca de escritura lineal característica de la modernidad. Empero, los textos audiovisuales escasearon entre las menciones de lxs docentes, ya sea para dar cuenta sus propios consumos como para una posible utilización didáctico-pedagógica.

En el año 2007 la TV Pública reversionó en cortometrajes 33 cuentos de Roberto Fontanarrosa como parte del ciclo de unitarios denominado "Los cuentos de Fontanarrosa". De los 16 relatos distintos del escritor rosarino presentes en el corpus de entrevistas, sólo fue mencionado bajo el formato audiovisual el cortometraje “Viejo con árbol”, cuento breve de Fontanarrosa perteneciente al libro de relatos *Usted no me lo va a creer*¹⁶⁹, publicado en 2003. Las razones

167 Al menos en las que pude visitar como docente, nunca estuvo ausente.

168 Andrés, Gonzalo (2019). Las metáforas sobre la tecnología de comunicación. Medios, extensiones, ambientes. *De prácticas y discursos: Cuadernos de Ciencias Sociales*. Universidad Nacional del Nordeste. Centro de Estudios sociales, año 8, N°11.

169 Fontanarrosa, R. (2003) *Usted no me lo va a creer*. Buenos Aires: Ediciones de la Flor.

aludidas se focalizaron en la presencia de las “malas palabras” con que el protagonista cierra el cuento:

Viejo con árbol me sirve además [de hacer reír] para analizar el lenguaje, la misoginia de las malas palabras naturalizadas. (María)

El fútbol es un ambiente machista y homoerótico, se lo ve perfectamente en los abrazos, los músculos de los jugadores, el intercambio de camisetas, las canciones de cancha...y bueno, las canciones de cancha están llenas de insultos que no son inocentes, hay siempre un “puto”, un “trollo”...y eso lo analizamos con el corto. (Gisele)

Los insultos del viejo no son azarosos, son ideológicos como toda expresión lingüística, aunque él no se dé cuenta, bah...son ideológicos por eso justamente; yo trato de ver ahí el tema de la risa...¿De qué nos reímos cuando reímos? ¿Qué insultamos cuando insultamos? (Juan)

La historia trata de un hombre, el "viejo", que contempla un partido de fútbol amateur al costado de una cancha instalada en una plaza. De pronto un jugador, apodado “el soda”, sale lesionado y le pregunta al hombre por qué siempre asiste a los partidos de su equipo y si en la radio que lleva contra la oreja está escuchando el partido de Central Córdoba¹⁷⁰. El hombre le responde que lo que escucha es música clásica en un programa radial de los sábados. Y allí procede a explicarle al jugador el vínculo entre las "bellas artes" (pintura, música, teatro, danza y escultura) y el espectáculo del fútbol, tomando como ejemplo lo que ambos pueden observar en la cancha.

Vea usted –el viejo señaló ahora hacia el arco contrario, al que estaba por llegar un córner– el relumbrón intenso de las camisetas nuestras, amarillo cadmio y una voladura naranja por el sudor. El contraste con el azul de Prusia de las camisetas rivales, al casi violeta cardenalicio que asume también ese azul por la transpiración, los vivos blancos como trazos alocados. Las manchas ágiles ocre, sepias, siena de los muslos, vivaces, dignas de un Francis Bacon. Entrecierre los ojos y aprécielo así. Bueno...Eso, eso es la pintura. (Fontanarrosa, 2003, p. 56)¹⁷¹

170 Club rosarino de fútbol que suele jugar en las divisiones de ascenso.

171 Las descripciones entre ambos textos, el escrito y el audiovisual, son levemente diferentes.

El registro lingüístico del “viejo” es pretensiosamente cuidado, elegante, académico, barroco y ostentoso. De pronto el referí cobra penal, el protagonista se sorprende y abandona la parsimonia sibarita, contemplativa y diletante:

–¿Qué cobrás? ¿Qué cobras referí la reputísima madre que te parió, qué cobras ciego de mierda, culo roto? ¡Referí la recalcada concha de tu madre!

–¿Y eso?, ¿qué es eso?

–Eso...eso es el fútbol. (SD, 2007, min. 6:05 a 6:46)¹⁷²

Es a partir de un penal que se desata el insulto que coloca al protagonista de nuevo en el lugar esperable del "hincha". Ese lenguaje sí es reconocible y presumiblemente hablado por lxs lectorxs (rioplatenses) en múltiples ámbitos de la vida cotidiana. Del mismo modo asumimos que es captado por lxs estudiantes. Difícilmente ese tipo de insulto sea ajeno a su universo vocabular. Y el lenguaje intrincado de la descripción de las bellas artes no debe necesariamente ser comprendido palabra por palabra, incluso la plausible no aprehensión es parte del remate final de la historia en su carácter de contraste irrisorio. En la historia, la figura del saber encarnada en el lenguaje erudito está desplazada de su ámbito "natural", a saber, la universidad, así como están dislocadas las tradicionales jerarquías de los objetos dignos de conocimiento y valoración: la clásica “alta” y “baja” cultura. En este sentido, la trama misma del cortometraje en cuestión, lo que se suele llamar "contenido", asume la remoción o cuestionamiento de las figuras tradicionales del ser y del saber. Se trata de un hombre "ilustrado" mirando un partido de fútbol amateur, escuchando música clásica por radio un sábado a la tarde, explicándole a un jugador que acaba de salir lesionado la relación entre las "bellas artes" y el fútbol mediante un lenguaje sofisticado, con palabras inusuales y referencias eruditas como la del pintor Francis Bacon. Empero, la pasión del insulto del sibarita por el penal no cobrado es tan intensa –o más– que la referencia a las bellas artes. Asumimos que este desanclaje es un signo de los tiempos y que se ha agravado con la profusión de pantallas, redes sociales, aplicaciones, y sus múltiples modalidades y ámbitos de consumo. La escuela no está exenta de ello: "la tecnología deslocaliza los saberes modificando tanto el estatuto cognitivo como institucional de las condiciones del saber y las figuras de la razón" (Martín-Barbero, 2001, p. 1).

A pesar de estas diseminaciones y descentramientos, lxs docentes de *Literatura* continúan aferradxs a los textos escriturales lineales. Cambian los temas, el léxico y las tramas respecto a los materiales clásicos de la materia, pero aquel aspecto se mantiene prácticamente intacto desde los

172 SD (2007) Viejo con árbol -Fontanarrosa. Disponible en <https://youtube.be/hjfMEFMTaTY>

orígenes de la institución escolar moderna, al punto que lxs docentes llegaron a olvidar no sólo el consumo de las revistas *Humor* y *Barcelona*, sino de la mundialmente célebre *Mafalda* en el recorrido memorístico de sus consumos. Ello indica la vigencia de la predominancia valorativa de la lectura lineal tradicional, al menos para lxs docentes de *Literatura*. Empero, no constituye necesaria o automáticamente un modo de desprecio o desdén hacia las nuevas sensibilidades. De hecho, ante la omnipresencia de los videos y las pantallas, el abordaje de textos con tramas lineales y reconocibles que provoquen cierto interés en lxs educandxs (y puedan ser analizados en clase) puede ser interpretado como la voluntad de generar experiencias en la escuela que produzcan un corte o anclaje en la vorágine de la sociedad ciberoral. En este punto es preciso rescatar que el cortometraje comparte las cualidades de los textos mencionados en el capítulo anterior: brevedad, sencillez narrativa, lenguaje coloquial (más aun, soez), cercanía temática y espacio/temporal, y voluntad de disfrute mediante al risa. Por último, el análisis semántico e ideológico de los insultos constituye una apertura a la posibilidad de reflexionar sobre el origen de las malas palabras y sus implicancias ideológicas. Según lxs docentes, el largo insulto del final del cortometraje tuvo impacto y aceptación, constituyó el efecto cómico, la razón de ser del cuento y ofreció oportunidades de conceptualización. En un contexto sociocultural en el que las reivindicaciones de género son parte de la discusión áulica permanente y de la agenda pública-estatal traccionadas por el avance incesante, enérgico y profundamente interpelador de las reivindicaciones políticas de los feminismos y posfeminismos (Felitti y Spataro, 2018), lxs entrevistadxs direccionaron el abordaje del cortometraje hacia el análisis de una serie de expresiones cotidianas que poseen semánticamente implicancias indudablemente misóginas.

CAPÍTULO 6. Tensiones pedagógicas, políticas e institucionales en los usos del humor literario

6.1. La literatura humorística (actual) contra las pretensiones de pureza y neutralidad

Las instituciones modernas como dispositivos sociales de producción de subjetividades (Varela, 2013) con afanes de regulación colectiva de comportamientos, valoraciones, cuerpos y representaciones, se hicieron presentes en la Argentina a partir de la constitución del Estado moderno hacia 1880. Se encontraron fuertemente influidas por una elite adscripta al positivismo higienista, a tono con las tendencias epistemológicas de Europa noroccidental y con circunstancias específicas locales como la fiebre amarilla (cuyo año más crítico fue 1871) y la llegada masiva y en condiciones materiales paupérrimas de cuatro millones de inmigrantes hacia fines del siglo XX (a quienes, de hecho, se los había culpado de la epidemia a modo de chivo expiatorio). En ese contexto se forjó la escuela pública, obligatoria y gratuita bajo la hegemonía pedagógica normalista (Puiggrós, 2018).

La escuela positivista inaugural, tal como se ha desarrollado en el tercer capítulo, pretendía construir sujetxs pulcrxs, ética y lingüísticamente monoculturales, acriticxs, “apolíticxs”. Se trataba de una idealización naturalizante del discurso hegemónico, una voluntad de totalización fácticamente imposible pero no etérea, no sin efectos en la realidad simbólico-material. En tal dirección ha tenido una fuerte impregnancia en el deber ser escolar y, mediante el proceso de escolarización, en el ciudadano ideal. Y desde el humor se combate esta pretensión de pulcritud y neutralidad –sin haber sido nombrado explícitamente tal objetivo– propia de la tradición higienista.

La pedagogía del miedo fue estratégicamente utilizada por la escuela durante el siglo XX con cierta legitimidad, aunque de modo decreciente y concentrando su fuerza en la etapa inaugural. Tal vez ciertas prácticas afines no hayan quedado en el pasado completamente. En la actualidad, empero, en una escuela cada vez más horadada por las lógicas de la mediatización y la superfluidez, lo que prima es –tal como lo hemos visto– la interpelación a través del disfrute y la diversión.

Las entrevistas arrojan que las tensiones institucionales no se centran en sujetxs específicxs vinculadxs a personas o grupos con nombre propio, como padres o directivos. No ha habido relatos de “choques” con tales figuras. Lxs p/madres, ya sea de lxs propixs docentes, como la figura de lxs p/madres de lxs estudiantes, no fueron mencionadxs en ninguna de las entrevistas. Este punto reafirma el desarrollo que, a partir de los aportes de Margaret Mead, Jesús Martín-Barbero ha

desarrollado respecto a la predominancia de los pares en referencia a lxs p/madres. Se trata, pues, de la manifestación unánime de la cultura prefigurativa:

Llama Mead postfigurativa a aquella cultura en la que el pasado de los adultos es el futuro de cada nueva generación, de manera que el futuro de los niños está ya entero plasmado en el pasado de los abuelos, pues la esencia de esa cultura reside en el convencimiento de que la forma de vida y de saber de los viejos son inmutables e imperecederos. Cofigurativa denomina otro tipo de cultura en la que el modelo de vida lo constituye la conducta de los contemporáneos, lo que implica que el comportamiento de los jóvenes podrá diferir en algunos aspectos del de sus abuelos y de sus padres. Finalmente, la cultura prefigurativa es aquella en que los pares reemplazan a los padres instaurando una ruptura generacional, que es la que vivimos hoy, sin parangón en la historia. (Martín-Barbero, 1998, p. 17)¹⁷³

En términos institucionales, la pertenencia a la cultura prefigurativa de lxs docentes (valga aclarar, todxs mayores de 30 años) se evidencia también en la desestimación o indiferencia ante los dispositivos de evaluación, los documentos oficiales (por ejemplo, el diseño curricular) y, como se ha mencionado, ante la figura de lxs directivxs. Según las entrevistas, todo indica que los docentes conciben a lxs estudiantes como “pares”, de ningún modo por una horizontalidad en el vínculo pedagógico, sino por la importancia prioritaria que le otorgan a su figura (en este punto resignificamos notoriamente la conceptualización que Martín-Barbero retoma de Margaret Mead). Los miedos y consideraciones de lxs profesorxs se refieren siempre a los impactos de sus intervenciones áulicas sobre lxs estudiantes. No se destaca de ningún modo la rigidez y el peso disciplinario de las autoridades y los contenidos, imagen que podemos apreciar, a modo de ejemplo, en la representación de la maestra y la escuela en la historieta *Mafalda* (1964-1973). Como signo de los tiempos, vemos el acrecentamiento de la ligereza en las representaciones escolares de la serie popular norteamericana *The Simpsons* (*Los Simpson* en español, 1989 a la actualidad). Lo que no es posible hallar en la serie de Matt Groening es el interés de lxs docentes por lxs educandxs. Si bien se trata de una sátira amalgamada con altos niveles de humor (según las diferenciaciones de Eco) que impide una interpretación literal o lineal, precisa de cierto piso de verosimilitud y reconocimiento compartido para lograr el efecto cómico.

El diseño curricular no ha sufrido fuertes críticas por parte de lxs docentes: fue ignorado sistemáticamente, como si no constituyera siquiera un obstáculo digno de una mínima

173 Martín-Barbero, J. (1998) Heredando el futuro: pensar la educación desde la comunicación. *Nómadas*, (5), Colombia: Santafé de Bogotá.

consideración. Empero, se vislumbran efectivamente tensiones con el espíritu criollista y tradicionalista del mismo, o más específicamente, de los textos sugeridos. Es, pues, en lo instituido del léxico y las temáticas higienistas donde encontramos las disrupciones más corrientes provenientes del humorismo:

Es que uno de los recursos del humor son las digresiones. En la secundaria tenemos una literatura tan cuidada del lenguaje que ellos [lxs estudiantes] escuchan la palabra *mierda* y se ríen sólo porque es una novedad encontrar una mala palabra. (Noemí)

En las entrevistas las tensiones no aparecen necesariamente mencionando conflictos de modo manifiesto, en tanto pugnas concretas con sujetxs específicxs. Es posible inferirlas a partir situaciones destacadas que lxs docentes han puesto en valor mediante sus palabras. A partir de una epistemología de las ausencias, es posible vislumbrar algunas de las tensiones de tipo institucional, las cuales no necesariamente refieren a las autoridades o la reglamentación, sino que se asocian a otro tipo de lógicas, presiones y expectativas. Concretamente, las mismas versan sobre las disrupciones que puede generar el humor sobre una tradición escolar de purismo lingüístico y violencia de género naturalizada, sumadas al enfrentamiento relativo de un canon escolar juzgado vetusto y, paradójicamente, apreciado. Otro de los conflictos, corolario de los puntos anteriores, consiste en el choque con la pretendida asepsia temática positivista. Con ello se hace referencia a la forclusión, el borramiento o la elusión de ciertos temas rípidos, incómodos, socialmente delicados, que en el seno de la institución escolar los propios docentes le asignan el término “tabú”, asociándolo sobre todo a las “malas palabras”, ligadas recurrentemente a las secreciones y la sexualidad (Arango, 2000)¹⁷⁴, es decir, al cuerpo vivo en su plena materialidad significativa, con sus mucosas, placeres, dolores, inclinaciones, pulsiones y exigencias; lejos de los cuerpos armónicos y etéreos –usualmente blancos y delgados– de las clásicas maquetas de anatomía.

6.2. El humor-brote: escritura, humorismo e inadecuación

Las contradicciones humorísticas suelen implicar algún tipo de inadecuación o incongruencia respecto a regulaciones y expectativas de comportamientos en cada cada contexto

174 Arango, A. (2000) *Las malas palabras: virtudes terapéuticas de la obscenidad*. Editorial Fin de Siglo.

situacional. Incluso, como es el caso de las caricaturas, se trata de desvíos en las expectativas de lo que debe ser un rostro, un cuerpo, unos gestos.

Convivir en sociedad implica respetar ciertos preceptos y pautas de comportamiento (vestimenta, lenguaje, cortesía, decoro, etc.) que propician la convivencia cotidiana y constituyen un orden tranquilizador que vuelve relativamente predecible y entendible la acción de cada sujetx. Su transgresión implica diferentes reacciones en los demás, desde la risa hasta el escarnio más álgido, pasando por la compasión, el asco, el desprecio, la vergüenza ajena y/o la exclusión. Valga aclarar: ello no sucede solamente con actos que implican perjuicios o acciones directamente ilegales. En ocasiones se efectúan cuando no respetamos mínimas reglas sociales que en principio no implican peligro alguno para lxs demás: comer sólo determinado alimento, pronunciar una letra de un modo inusual, usar una prenda atípica, reírse de una manera peculiar, no caminar como se espera. El humor se erige sobre la disrupción de expectativas discursivas, comportamentales, éticas, estéticas, gnoseológicas. Incluso en la comedias basadas en los “chistes” por repetición hay un juego de desajustes sobre lo que debería “esperarse” de lxs sujetxs sociales: la esposa pudorosa y/o el marido templado, el comisario honesto, lxs alumnx respectuosos ante a las autoridades. Ahora bien, si hay algo de lo que suele carecer la condición humana es de coherencia y autocontrol. De ahí que el humor sea factible en cualquier momento, lugar y actor social.

No cualquier desvío es humorístico. La inadecuación que caracteriza al humor está signada por un diferencial específico, un “plus” de incongruencia que trasciende el mero contraste de conflictos, descripciones o escenas. A modo de ejemplo: que el integrante de una mafia pretenda resolver un problema disparando sobre sus víctimas desde un auto en pleno mediodía no es específicamente inadecuado (es ilegal y no esperable en otrxs sujetxs sociales), pero si lo hace en patines puede, en principio, resultar incongruente, siempre dependiendo del contexto y el pacto de lectura que indique el carácter cómico de la escena. De hecho, consideramos que el sintagma “inadecuación incongruente” se ajusta más al concepto de “humorismo” que las categorías utilizadas por Palacios (2018) de “inadecuación” o “incongruencia” por separado, debido al subrayado de la carga de desarreglo, desbarajuste, disparate y ridiculez de aquel¹⁷⁵.

El humorismo en la escuela, pues, no se vincula exclusiva y necesariamente con hacer reír a través de la lectura; enseñar los tropos habituales (hipérbole, ironía, calambur) o los géneros humorísticos (sátira, comedia, entremés). Las entrevistas arrojan que es factible abordar la mirada humorística como “inadecuación incongruente” sobre la lógica de la tradición escolar: sus expectativas, sus prescripciones, sus estereotipos. Se utilizará, pues, la metáfora del “humor-brote”

175 En ocasiones muy sutil, tanto que puede no percibirse el matiz humorístico o directamente no causar gracia.

para dar cuenta del abordaje de las formas cómicas que no coloca el acento en ciertas cualidades “internas” de los textos, sino en la irrupción de “lo irrisorio” (Palacios, 2012)¹⁷⁶ a través de la inadecuación incongruente que suele generar la escritura de lxs propixs estudiantes cuando se les otorga la posibilidad de una voz genuina:

Lo irrisorio parece ser una dimensión susceptible de aparecer en cualquier discurso. Lo cómico y lo humorístico son modos particulares de decir, de dibujar o de actuar; pero también a aparatos de lectura que nos permiten tanto reconocer que lo que se dice no debe ser tomado en serio, como investir un discurso determinado de la gracia que en un comienzo no tenía. (p. 2211)

En primer lugar, “lo irrisorio” es la herramienta conceptual que utiliza Palacios para albergar la diversidad de manifestaciones de eso que en el lenguaje cotidiano llamamos, para tantas ocasiones y contextos, “humor”. Lo irrisorio constituye un núcleo significante que alberga un campo semántico abierto constituido por la risa, los chistes, la ironía, la paradoja, lo cómico, lo humorístico, la carcajada, la ironía, la incongruencia, la burla, la hipérbole, el doble sentido, etcétera. Y ello es útil para destacar, por oposición, la esfera de conceptos o nociones antagónicas al humor, caracterizadas por cierta exclusión de “la ambigüedad, la polisemia, el equívoco, [es decir] lo que otorga estabilidad al sentido, el orden habitual de las cosas” (Palacios, 2018, p. 51). Empero, en esta investigación y según las entrevistas, afirmamos que existe cierto tipo de “inadecuación incongruente”¹⁷⁷ que constituye un elemento recurrente (no inevitable ni intrínseco) propio del humorismo literario de la tradición occidental. En tal sentido, hacia el 411 a.C el cómico Aristófanes estrena una obra emblemática titulada *Lisístrata*¹⁷⁸, en cuya trama la acrópolis es ocupada por un grupo de mujeres que se declara en huelga de relaciones sexuales hasta que no se declare la amnistía entre atenienses y espartanos. La obra finaliza con los hombres de ambos bandos firmando el tratado de paz con el pene erecto debido a la abstinencia sufrida. En suma: si bien no hay temas, situaciones o tropos literarios que “en sí mismos” sean humorísticos, en el caso de la escritura en el aula lo que deviene irrisorio es la inadecuación de las voces de lxs estudiantes en la escritura (tradicionalmente asignada a los “grandes espíritus” literarios), es decir, la presencia

176 Palacios, C. (2012) “Ethos cómico y ethos humorístico”. En *M. Vedda (Presidencia) V Congreso Internacional de Letras*. Congreso llevado a cabo en Buenos Aires, Argentina (pp. 2209-2215).

177 Para tal fin, hablaremos en ocasiones simplemente de “inadecuación” o “incongruencia” por razones de fluidez narrativa, dejando previamente establecido que el sintagma “inadecuación incongruente” es tal vez conceptualmente más preciso.

178 Aristófanes (2008) *Lisístrata*. Buenos Aires: Losada.

textual de su corporalidad (en sentido amplio). No se trata, pues, de que en el aula se utilicen ciertos mecanismos del humor como anzuelo para divertir, hacer reír y arribar a ciertos temas juzgados significativos, sino que el pronunciamiento de las voces de lxs estudiantes produce un efecto de inadecuación incongruente propiciado por la inclusión de lo “no literario”, lo no decible, lo no esperable en el marco del discurso higienista tradicional:

Lo que busco con el humor es que genere una incomodidad (...). Es amplio el concepto de humor en literatura porque generalmente se vincula a que cause gracia, que sea grotesco o que haya una burla detrás de eso, pero creo que el humor en la literatura es otra la mirada que tiene, por eso busco que incomode. A veces hay situaciones que son humorísticas pero porque incomodan, porque dan que hablar, porque derivan en otras discusiones, porque derivan en otras conversaciones que no son literarias...a eso apunto con la literatura humorística y por lo general surge con la escritura. (Nadín)

La escritura de lxs propixs estudiantes deviene en dispositivos de construcción del humorismo sustentado en las bases del reconocimiento y la interpelación:

El humor aparece en las consignas de escritura, cuando yo les doy algo para escribir y propongo específicamente algo que descoloque ese universo de ciencia ficción, o ese universo de fantástico o en ese universo de trágico. Ahí se ríen o aparece el humor y siempre el humor es como medio íntimo, como muy personal, no les termina de dar gracia un humor de los años sesenta, setenta; pero sí cuando en el universo introducen algo propio, algo de su propia clase, o algo que tiene más que ver con el dialogo entre esos pibes y pibas, me parece que ahí sí se matan de risa, y yo también digamos, en los entredichos de ellos y ellas. Pero el humor está en lo que surge de lo propuesto. (Santino)

El modo de comprender un tema, tal vez el único, es apropiarse de él. Y para ello suele ser preciso dejar la marca de la subjetividad. En propuestas y corrientes didácticas tradicionales del campo de la literatura escolar, cuyo enfoque predominante ha sido el histórico-memorístico, se trata de extraer del texto cierto contenido que ya se encuentra previamente en su seno. Las consignas a

menudo se dirigen a identificar y transcribir elementos del texto. Ahora bien, al menos que la narración haya captado el interés de ciertos estudiantes por razones personales específicas, el texto no podrá sentirse sino ajeno. Cabe preguntarse si es posible el aprendizaje significativo sin apropiación y reelaboración. En el caso de Santino la apuesta consiste en involucrar a los estudiantes directamente en la ficción a partir de la inclusión de su propio mundo en la historia:

El estudio del universo vocabular recoge no sólo los vocablos con sentido existencial, y por tanto de mayor contenido emocional, sino también aquellos típicos del pueblo: sus expresiones particulares, vocablos ligados a la experiencia de los grupos, de los que el educador forma parte. (...) Las palabras generadoras deberían salir de este estudio y no de una selección hecha por nosotros en nuestro gabinete, por más técnicamente bien escogidas que estuviesen. (Freire, 2011a, p. 57)¹⁷⁹

Allende la focalización de Freire en las palabras generadoras en procesos de alfabetización, la interpelación pedagógica de Santino invita a los educandos a ser narradores y creadores, reconociéndole el universo simbólico propio. Su introducción en relatos devenidos escolares por su construcción en el seno de la institución, abre la posibilidad para las inadecuaciones que provocan el efecto cómico:

Alcanza a veces con introducir elementos básicos, un calzón cagado, un pañal, esas cosas que te saquen de lo esperado en la escuela. Estábamos el otro día trabajando sobre el tema de la madre. Entonces poníamos un pañal. Y ahí pienso: bueno, en ese campo semántico hay alguien que no es la Madre Teresa, que no está inmaculada, está ahí limpiando la mierda. Entonces que aparezca eso en la figura de la madre me parecía interesante, más interesante que los elementos del humor más clásico. Los retomás, los metés para que generen un texto. Y después hacés una propuesta más literaria, un recuerdo, por ejemplo. (Santino)

No es necesario, pues, que el humor sea un tema con significación específica y ciertas características preestablecidas. El “humor-brote” consiste en un tipo de accionar pedagógico-

179 Freire, P. (2011a) *La educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

didáctico que coloca en el centro de la escena la voz de lxs estudiantes mediante su escritura. Se trata de un dispositivo de trabajo áulico donde lo irrisorio es punto de llegada y no de partida:

Me gusta también trabajar actividades de escritura a través del humor. Con “Memorias de un wing derecho”¹⁸⁰ hacemos una actividad de escritura (...) en la que los chicos eligen un objeto, un animal, y recrean ese modo que plantea Fontanarrosa en el cuento. Y salen cosas espectaculares, y ahí sí nos reímos. Nos reímos mucho. De hecho, me encanta que este año hayamos vuelto a la presencialidad justo con la actividad de escritura. Entonces tuvimos una primera clase espectacular. Me parece que las actividades de escritura funcionan mejor con el humor. (Corina)

La expresión “ahí sí nos reímos” connota un mayor nivel de humorismo en los textos escritos por lxs estudiantes que en el original de Fontanarrosa. Por otro lado, la vuelta a la presencialidad¹⁸¹ –luego de la cuarentena establecida por la pandemia de COVID-19– implicó el encuentro de los cuerpos. Y es completamente significativa –como constatamos en toda la investigación– la vinculación entre la escritura humorística de los estudiantes y la presencia de las corporalidades, anatema histórico de la escolaridad positivista y elemento recurrente de los textos seleccionados por lxs docentes. Gran parte del sentido del humorismo en sexto año se erige, justamente, contra el imaginario esquemático e impersonal de asepsia y “pureza” higienista de gran peso en la tradición escolar.

Es preciso realizar una breve digresión para volver al tema en cuestión. No es fácil escribir humor. Más bien es profundamente complejo y casi “milagroso” hacer reír. Cualquiera puede comprobarlo simplemente contando un chiste. El abordaje de un texto de terror, policial o trágico puede no obtener ciertos objetivos narrativos y emotivos: no asustar, no intrigar, no conmover. Las consecuencias son negativas en tanto intento fallido, al menos en ese aspecto. Ahora bien, hacer humor y no provocar la risa roza lo patético y lo humillante. Es lo que le sucede al *Joker*, protagonista de la película homónima dirigida por Todd Phillips (2019)¹⁸², cuando se para frente al público, intenta hacer su número de *Stand Up* y no consigue siquiera articular un chiste. La voluntad de humor se vuelve en su contra y el protagonista pasa a ser motivo de risa, al punto que el

180 Cuento incluido en Fontanarrosa, R. ([1982] 1998) *El mundo ha vivido equivocado y otros cuentos*. Buenos Aires: Ediciones de La Flor

181 Una porción de esta tesis ha sido escrita en cuarentena debida al virus COVID-19 y la mayor parte ha sido desarrollada en simultaneidad con la vuelta a clases presenciales.

182 Phillips, T. (2019) *Joker*. Película.

episodio es difundido en las pantallas de un programa televisivo de consumo masivo. Las burlas atizan sobre el burlador como un *boomerang* recargado. Si hubiese sido un profesor de Química trabado en su exposición, posiblemente no se hubiera generado sobre él tal escarnio. Personalmente, creo que este fenómeno está vinculado al hecho de que la risa suele tener cierta presunción de "superioridad" de quien la expresa, tal como ha sido planteado por Henry Bergson (1892-1941) y Charles Baudelaire (1816-1867). No es difícil apreciar que no sólo hay discursos humorísticos lindantes al refuerzo y la reproducción de distintos modos de desigualdad, sino también explícitamente vinculados al castigo de los “desvíos” o al mero gusto por la crueldad. En ocasiones, se trata de una forma de regulación social signada por el señalamiento vergonzante:

La risa es ante todo una corrección. Hecha para humillar, ha de producir una impresión penosa en la persona sobre la que actúa. La sociedad se venga por su medio de las libertades que con ella se han tomado. No llevaría sus fines la risa si llevase el sello de la simpatía y la bondad. (...) La risa castiga ciertas faltas, casi del mismo modo que la enfermedad castiga ciertos excesos, hiriendo a inocentes y respetando culpables, mirando siempre a un resultado general (...) Así ocurre con cuanto se realiza (...) sin el auxilio de la reflexión consciente. (Bergson, 1919, pp. 145-146)¹⁸³

El final de la cita sugiere que la risa en tanto juicio a los desvíos no es ciegamente “amoral” o cruel, sino que esto ocurre cuando no se presentan instancias de reflexión sobre la misma. No es cuestión de dejar de reírse de algo o alguien desfavorecidx (que puede ser unx mismx, otrx/s o una situación general), sino de ser consciente del carácter sentencioso y valorativo de toda risa. Puede que se sentencie mediante el humor la arrogancia de un magnate o la idiosincrasia de un indigente. Lo irrisorio no tiene una direccionalidad ética a priori y mucho menos un rasgo intrínsecamente emancipador¹⁸⁴, pero sí un carácter valorativo que es preciso –en caso de pretenderlo– analizar en cada situación. De todos modos, reírse no necesariamente implica asemejarse a un juez de la moral. Por lo contrario, Baudelaire (1988)¹⁸⁵ añade que esta función suele ser propia de aquellxs que consideran el humor como una manifestación frívola e indigna de estudio. Lxs denomina “profesores-jurados de la seriedad, charlatanes de la gravedad, cadáveres pedantes salidos de los fríos hipogeos del Instituto” (p. 16).

183 Bergson, H. (1919) *La risa: tratado sobre la significación de lo cómico*. Buenos Aires: Editorial Losada.

184 De hecho, las dictaduras tienen su “humor”, lxs genocidas se ríen y lxs psicópatas también, por dar ejemplos extremos.

185 Baudelaire, C. (1988) *Lo cómico y la caricatura*. Madrid: Ediciones Visor.

Sobre todo en la sátira, quien se ríe no "perdona" al objeto risible, y del mismo modo lxs oyentes, lectorxs y/o espectadorxs no perdonan al humorista –o el chiste– frustrado. Quizás, entonces, por la dificultad de hacer reír y los riesgos que conlleva, sean muy poco frecuentes las escrituras de humor en el aula (y en la literatura en general). El desafío y el riesgo de vergüenza es grande. Es en este sentido que el profesor Santino afirma la necesidad de no plantear de primera mano el objetivo de hacer reír:

Si quiero que trabajen humor lo que hago es proponer algo que lleve al humor, no decir “tiene que ser gracioso”, entonces ponele que tiene que haber algo de crueldad y que maten como a un animal, y a eso darle una vuelta para que sea gracioso y no cruel, que es lo que pasa acá [en *La tía Lila*] con los sapos. Generalmente hay elementos que descolocan, como algo sucio, algo que tenga que ver con lo escatológico, como que alguien se tire un pedo. Trabajar algo así, que vos decís: “es muy burdo”, pero en otro contexto se genera algo más interesante. Es como en una peli de dibujitos que hay un eructo, y el eructo es aburrido, pero en una situación metés eso y empieza a generar un universo de humor, pero un poco más complejo, que es lo que más me interesa en la escuela secundaria. (Santino)

La presencia de las culturas populares en el aula y la transgresión de la cultura oficial a través de la irrupción de la risa y la corporalidad en las clases de literatura ha sido valorada y retomada por Mariano Dubin (2016):

Irreverencia, chistes, flatulencias, eructos, las llamadas malas palabras, guarangadas, parecen presentarse tan cotidianamente en las aulas como ausentes en los debates y desarrollos críticos sobre las prácticas docentes. Hay todo un mundo allí de gestos, intervenciones y escritos que conocemos poco o, en todo caso, los hemos pensado como problemas menores. (p. 83)

Todo ello habita tanto el campo de significación de lxs educandxs¹⁸⁶ como la cotidianidad escolar. No sólo ello, por supuesto. De ahí que constituya una posibilidad de ensanchamiento y producción político-pedagógica introducir parte del universo ideológico y valorativo de lxs

186 También de lxs docentes en su vida social. Pero no hay, en principio, razones para pensar en la necesidad de llevar ese mundo vocabular al aula, a menos que sea con fines explícitamente pedagógicos.

estudiantes en las aulas a través de la expresión escrita sin pruritos higienistas sólo sustentados en la inercia de la tradición. A continuación, el registro de escritura de una dupla de alumnas de una escuela pública de Ensenada¹⁸⁷:

Al anochecer cuando vamos caminando por la calle Nueva York de los diferentes pasillos podemos adivinar lo que cocina¹⁸⁸ cada vecino, cuando pasamos por el bar sentimos olor a asado, cuando pasamos por el correntino sentimos olor a tarta y cuando llegué a mi casa no había nada para comer y me tomé alto té. Encima no había nada ni un cacho de pan. (Andino, 2020, p. 16)

Este relato es fruto de una consigna de escritura realizada por Fernando Andino y analizada en su libro *Poéticas del aula* (2020). Según el artículo que lo integra, la escritura no se dirigía expresamente a trabajar las *formas humorísticas*, pero se observan las mismas en el tono autoparódico, los contrastes y la inadecuación incongruente con que se elabora el final:

Las estudiantes (...) producen literatura, toman esos elementos de sus impresiones, los apartan de sus usos cotidianos y los reelaboran en un texto de ficción. En este dominio literario las escritoras fueron elaborando una percepción *in crescendo* construida a partir de las imágenes olfativas que nos preparan para el final humorístico. Este movimiento puede pensarse entre dos puntos: comienza en el espacio público, a partir de una voz colectiva que experimenta la abundancia de las comidas y termina en un espacio doméstico narrado por una primera persona del singular en la precariedad absoluta (...). Al encontrar sólo un té para comer en la casa se remata el verosímil de manera humorística con el oxímoron "alto té" [introduciendo] en ese orden narrativo un "procedimiento carnavalesco". (p. 19)

Si bien el efecto humorístico no ha sido la voluntad explícita de la propuesta, en términos fácticos efectivamente surgió y no deja de tener el tono o matiz de desplante temático, vocabular y "des-solemnizador" que caracteriza al humor. El "alto té" para cenar es un ejemplo perfecto de inadecuación incongruente. El humor se hizo presente a partir de una estructura narrativa precisa y la presencia en la escritura de auténticos convidados de piedra de la tradición escolar: la vida cotidiana y la corporalidad.

187 Localidad de la Provincia de Buenos Aires lindante a la ciudad de La Plata.

188 El docente-autor del libro escogió mantener los errores ortográficos del original.

6.3. Lo cómico, lo humorístico y la risa pedagógica

Según la mayoría de lxs docentes, el objetivo primario en el uso y abordaje del humor consiste en hacer reír. Tal prioridad se erige como continuidad: configura una serie, un eje transversal que enarbola cierta unanimidad en el conjunto de las entrevistas. Ahora bien, el tratamiento pedagógico del humorismo no se agota en la risa. Y en este punto resulta necesario retomar las delimitaciones conceptuales de Umberto Eco (1986). La comedia o “lo cómico” (que es preciso no confundir con el “efecto cómico”, a saber, el resultado efectivo de reír) intenta la risa inmediata, a punto tal que nos parecería “obvio” explicar el objeto risible (un hombre que asiste a un casamiento con pantalones de fútbol, por ejemplo). Lo humorístico, en cambio, requiere de cierta reflexión debido a su inespecificidad. Ante lo “humorístico” suele resultar difícil discernir por qué nos causó gracia aquello de lo que nos hemos reído —en caso de que nos lo preguntemos—, o bien sobre qué o quién se ha erigido el efecto cómico, incluso cuando la risa haya sido veloz e inmediata. En segundo lugar, lo cómico suele recurrir a la repetición, mientras que lo humorístico se concentra en la singularidad del efecto cómico. He aquí una de las causas por las cuales no es frecuente encontrar novelas de humor o simplemente autorxs específicamente humorísticxs.

Dentro del campo de “lo irrisorio” tal como lo definió Cristian Palacios (2012), incluso en las antípodas, se encuentra la sátira, recostada sobre la burla hacia unxs otrxs cuyos “vicios” o “defectos” se utilizan como *látigo corrector* (Vallejo Pecharromán, 1997)¹⁸⁹ de los desvíos remarcados. Y de este modo refuerzan la norma instalada, legitimada y/o naturalizada. La sátira suele ejercerse desde una posición de superioridad moral. Ha sido desarrollada en capítulos anteriores a partir del análisis de las sátiras sobre gitanas, traperas, zapateros y sacerdotes, incluidos en la clásica antología escolar “Trazos selectos de Literatura” de Alfredo Cosson. La relación entre el humorismo y la sátira es, pues, la de dos polos opuestos. Una es la posición del filósofo escéptico, la otra la del juez. A juicio personal, lo incierto del humorismo suele estar acompañado de un dejo de amargura —lo que no implica dramatismo exacerbado ni tristeza autocomplaciente—, signado por una postura existencial que nos recuerda el carácter absurdo, contradictorio, incoherente y ambiguo de los actos humanos. A diferencia de la mera tragedia o del drama, la risa humorística intenta despojar desde un primer movimiento la posibilidad del llanto solemne e histriónico deudor no sólo del carácter inevitablemente paradójico y doloroso de la condición humana (según la filosofía occidental), sino también de una tradición religiosa que ha concebido el

189 Vallejo Pecharromán, F. (1997) *El humorismo en la literatura argentina: 1880-1920* (Miguel Cané y Macedonio Fernández). Madrid, Universidad Complutense.

mundo como valle de lágrimas. Afirma Albert Camus (1985)¹⁹⁰ que “hay que imaginarse a Sísifo dichoso” (p. 61) al teorizar sobre ese personaje de la mitología griega condenado a levantar una piedra para volverla a subir por el resto de la eternidad: “La felicidad y lo absurdo son dos hijos de la misma tierra. Son inseparables. Sería un error decir que la dicha nace forzosamente del descubrimiento del absurdo. Sucede también que la sensación de lo absurdo nace de la dicha” (p. 61). Podríamos modificar los pomposos términos de “felicidad” y “dicha” por “risa” o “sonrisa” para acercarnos al carácter paradójico del humorismo literario, cuyos efectos se encuentran a menudo alejados de la mera sensación de placer autocomplaciente. Empero, es preciso no descartar la sensación satisfactoria del efecto cómico, allende su complejidad. Este carácter contradictorio, incierto, huidizo, a menudo sutil, y sobre todo agrídulce del humor, recurrente en la ficción escrita, constituye un desafío para lxs profesorxs de *Literatura*, tal como vimos en las inquietudes de la docente Nadín sobre el abordaje de *La Nona*¹⁹¹. Ello no significa que el humorismo sea una expresión sutil e intrincada cuyo efecto sólo tendría resonancias en lectorxs sobrecargados de enjundia académica. La inadecuación incongruente del humorismo puede encontrarse, por ejemplo, en el desvío de lo esperable de un registro discursivo. La lectura de un texto “serio” implica una serie de expectativas: coherencia (sentido global), consistencia isotópica (agrupación interna de elementos semánticos afines), progresión temática y homogeneidad en el registro vocabular. Cuando se transgreden una o más de tales exigencias, es posible que emerja la risa. A modo de ejemplo:

¿Por qué me había elegido a mí el profesor Cousteau? Por tres razones fundamentales. Primero, soy un estudioso de las tribus aborígenes de América del Sur. Segundo, el profesor Cousteau conocía mi amplio dominio de lenguas y dialectos indígenas. Tercero, el profesor Cousteu me odia. (Fontanarrosa, 2013, pp. 165-166)¹⁹²

La enumeración cuidadosa, la seriedad del relato de experiencia –a modo de crónica– propia de un científico y las dos primeras razones aducidas le otorgan a la tercera un claro carácter de incongruencia al sentido global del texto, así como a la autopercepción que el narrador tiene de su relato, en tanto devela la imposibilidad del mismo para adaptarse a un género discursivo en el cual

190 Camus, Albert (1985) *El mito de Sísifo*. Buenos Aires: Losada.

191 Obra que debido a ciertos arquetipos y repeticiones podría interpretarse como una comedia. Ello nos indica claramente el carácter arbitrario y extrínseco de las cualidades de un texto. Sus propiedades son atribuciones otorgadas por las claves de lectura más que elementos internos al mismo.

192 Fontanarrosa, Roberto ([1986] 2013) “Viaje al país de los Naninga”. En *No sé si he sido claro y otros cuentos*. Buenos Aires: Editorial Planeta.

ciertas acciones, allende su veracidad, no tienen lugar. En suma: no es insólito que el Profesor Costeau odie al científico, lo que es incongruente es que el narrador coloque este sentimiento en el mismo nivel que los otros criterios como razón para la encomienda de un trabajo antropológico. Aquí se destaca, pues, no tanto el odio de Costeau, sino la falta de plasticidad del narrador para adecuarse al género discursivo utilizado y cierta inocencia en la ausencia de autopercepción del carácter incongruente de uno de los argumentos respecto a los demás.

En la literatura humorística, pues, es posible que la incongruencia se forme al interior del mundo creado (como en el ejemplo dado) o desde la exclusiva mirada de lxs lectorxs. Por ejemplo, los diálogos de los personajes de Fontanarrosa, aunque en su contexto ficcional interno sean adecuados a la situación comunicativa, pueden provocar la risa en su lectura debido a los matices enunciativos que los caracterizan, es decir, por su “forma de hablar”. En ocasiones lo inadecuado se plantea por fuera de la historia, sea en la forma lingüística (los textos en los que Julio Cortázar expresa ciertos desplantes y experimentaciones semántico-gramaticales predominan en la antología citada de Bombini y López (1990) o en modalidades específicas del relato –nunca apartado de la forma–, tal como se puede apreciar en las ácidas consideraciones de la primera persona de las *Aguafuertes Porteñas*¹⁹³ de Roberto Arlt. También la incongruencia puede estar en el contexto en que se leen o escriben ciertos textos, frases o palabras, por ejemplo, en la escuela, tal es el caso en que suele emerger el humor-brote.

Por otro lado, en el humor existe un “plus” de incongruencia que se encuentra signado por una dimensión refractaria al análisis, un margen de inaprehensibilidad que hace que “algo” haga reír a unx sujetx específico en cierto espacio-tiempo determinado. Tal dimensión es inabarcable teóricamente. A modo ilustrativo, dos ejemplos. Es posible desglosar analíticamente los mecanismos humorísticos de los textos de Fontanarrosa: el pasaje de lo sublime a lo prosaico, las transgresiones de las reglas conversacionales, los saltos isotópicos, los sutiles desplazamientos en la imitación de registros discursivos, la fragilidad de las masculinidades presuntuosas, el fracaso de los roles familiares, entre otros. Ahora bien, hay un “margen de inaprehensibilidad” que hace que otrxs escritorxs intenten hacer algo similar y no lo logren. O puede que a muchxs lectorxs les resulte indiferente la lectura de Fontanarrosa, siguiendo con el ejemplo, o les provoque rechazo. Ciertamente, esto es una cualidad que implica a todo el arte narrativo: una breve descripción de Juan José Saer sobre el cielo puede parecer “bella” al lado de cualquier otra y viceversa. Ese tono o estilo no es una propiedad interna a la escritura, sino que surge –o no– en el encuentro con la subjetividad de lxs lectorxs (valga aclarar: siempre en una trama social y unos pactos de lectura

193 Arlt, R. (2009) *Aguafuertes porteñas*. Buenos Aires: Losada.

específicos). En este punto el lugar de la subjetividad resulta fundamental y escapa a cualquier predeterminación. He aquí con un problema al que lxs docentes deben enfrentarse si uno de sus objetivos primarios es hacer reír con los textos que le proponen a un grupo. Ésta es una de las razones por las cuales su objetivo no es simplemente “hacer reír”, más allá de que lo tomen como prioridad. Al respecto, una de las entrevistadas afirma lo siguiente: "Si es por hacerlos reír les doy un meme, algo seguro, pero se trata de otra cosa, en la literatura el humor es diferente" (Julieta). No especifica cuál es ese elemento diferencial del humor literario, pero sabe lo que no es. Ello constituye al menos un punto de partida para la delimitación conceptual y las respectivas implicancias del abordaje del humorismo en el aula.

Ciertamente, los textos efectivos suelen rehuir a la rigidez de las clasificaciones (humor, comedia, sátira). Los límites conceptuales y los encasillamientos devienen inciertos y borrosos, pero constituyen una diferenciación útil si se considera que en la institución escolar los fines del abordaje de un texto y/o temática sobrepasan la voluntad de producir un mero efecto de expresión emocional, despojándose de otro tipo de exploraciones. Por ello destacamos que lxs docentes entrevistadxs no se conforman con la mera producción de la risa, aunque no conciban la literatura humorística sin ella. Pretenden "algo más". De ahí que postulemos la necesidad del uso teórico del sintagma "risa pedagógica" –en tanto objetivo y foco de preocupación común de lxs docentes–, lo que no debe confundirse con risa moralista, bienpensante y previsiblemente eficaz. Más bien se trata del ejercicio contrario, la literatura humorística suele confrontar con la corrección política y las formas elegantes, esperables o formales de enunciación.

En suma: el efecto cómico¹⁹⁴, es decir, la risa, constituye la prioridad del abordaje de la literatura humorística, pero en el seno de la literatura escolar no es el único objetivo, no alcanza con producirse tal efecto. La “risa pedagógica” se diferencia de la “risa inmediata” que experimentamos cotidianamente, caracterizada por agotarse en su expresión. La risa pedagógica, en cambio, precisa ser trabajada, intervenida, analizada. Ahora bien, los objetos de trabajo sobre esa risa o esos textos humorísticos pueden ser, de hecho son, diversos. Según el corpus de entrevistas, los ejes pedagógicos y comunicacionales (Kaplún, 2002) tienen a la risa como punto de partida o eje conductor, mientras que el eje conceptual varía según cada docente. La pregunta sobre lo que es preciso abordar temática y conceptualmente a partir de la especificidad de la literatura humorística constituye una preocupación común de lxs entrevistadxs. Así lo refleja unx de ellxs:

194 Es preciso remarcar la importancia de no confundir la comedia o “lo cómico” (que se contraponen conceptualmente a “lo humorístico”) con el “efecto cómico”, que es el desfasaje, la inadecuación y/o la incongruencia que provoca la risa.

No es lo mismo leer el género de terror, que lo pueden ver en películas, en diferentes cuentos, en diferentes novelas, que lo humorístico. Creo que hay una diferenciación con la literatura humorística, que no tiene que ver con un video de un youtuber. Yo creo que el humor en la ficción pasa por otro lado. Y ahí es donde hay que hacer el foco desde lo literario: la literatura humorística tiene una especificidad que no la tienen otras aristas del arte. (Nadín)

La risa habitual y omnipresente de los memes, de los videos de la aplicación *TikTok*, los gestualidad de los *influencers*, etc. son parte de la mediatización que impregna la subjetividad de lxs estudiantes (de todxs lxs seres humanxs que participamos de este sistema, en sentido estricto). De ningún modo se trata de un problema de tipo ético o gnoseológico (no se impugnan ni desdeñan los consumos masivos), pero sí lo es en términos pedagógicos. Es la diferencia entre ver-leer humor fuera o dentro de la escuela. Valga la reiteración: en la comedia el chiste es “evidente”¹⁹⁵ por su desajuste. Una señora que come exageradamente como sucede en *La Nona* o el ejemplo que ofrece Emma Wolf son muestras de ello:

Lo cómico da por descontada la regla –la torta en la cara hace reír porque se supone que en una fiesta las tortas se comen y no se estrellan en la cara de los demás; pero no hace falta explicar esta convención porque todos la dan por conocida–. La violación de la regla es cómica, hace reír y punto. (...) El humor, en cambio, nos remite a la causa de las cosas, toca al sentimiento. Con el humor a veces uno no se ríe, apenas sonrío (...), obliga a revisar lo que se da por sentado; en el humor (...) lo gracioso avanza hacia la reflexión de por qué las cosas son de ese modo. (Wolf, 2011, párr. 25)

La literatura humorística trasciende el desajuste de pensamientos, de procesos, de ideas, de acciones (un resbalón tras pisar una banana o un comentario involuntariamente desafortunado). A su vez, en el contexto áulico suele asumir problemas y temas de gran espesor social, en ocasiones dramáticos o trágicos:

195 Las comillas se deben a que, en términos estrictos, en el mundo discursivo no hay un sólo fenómeno que pueda ser denominado sin reservas como “evidente”. Ahora bien, de modo generalizado y según ciertas tradiciones culturales, sí es posible hacerlo, siempre que se considere su carácter no natural ni universal.

No me acuerdo puntualmente una actividad en particular, pero sí recuerdo lo que generaba por ejemplo *La Nona* cuando la leíamos. Una obra que por momentos causa risa por ciertas situaciones que en el fondo son muy, muy dramáticas y para poder llegar a interpretar o conversar desde el punto de vista literario la parte dramática de esa obra, primero pasábamos por lo humorístico, pero a veces [lxs estudiantes] se quedaban ahí. (Nadín)

*La Nona*¹⁹⁶ es una obra dialogal que amalgama el humor y la comedia. El temor de la docente reside en que la risa absorba una obra harto compleja que fue estrenada en las tablas de un escenario en 1977¹⁹⁷ (plena dictadura cívico-militar argentina) y que se puede leer, entre otras interpretaciones no excluyentes, como alegoría de los estragos de las entidades financieras sobre los sectores trabajadores que promovió el gobierno dictatorial. La inadecuación de la compulsión alimenticia de la Nona (una anciana que exige comida vorazmente y sólo habla en modo imperativo) finalizada allí, es decir, leída sólo como comedia, dificulta la reflexión sobre la obra, incluso puede obturarla. El problema no es que lxs estudiantes se rían, sino que permanezcan en dicha instancia. Que la risa se trascienda a sí misma es una responsabilidad pedagógica. En tal sentido, lxs docentes utilizan la mirada humorística para abordar distintos temas y problemas. Trascienden la risa sin obviarla ni condenarla (si se efectúa o no el efecto risible depende de infinidad de factores). Tales modos de trabajar sobre la risa y abordar la mirada humorística bajo diferentes ejes conceptuales son condensados a través de figuras metafóricas que nos permiten potenciar el sentido de las expresiones. Es en este marco que al humor-brote se le suman el humor-espejo, el humor-lupa y el humor-túnel.

6.4. El humor-espejo: la reflexión sobre sí

Este modo de abordaje pretende abrir un camino de reflexión sobre un sí mismo individual y colectivo, arraigado en tiempo y espacio, cuya diversidad de consumos tecnoculturales subraya el protagonismo del “yo” y del proceso de mediatización. Al respecto, son fructíferos y continuos los trabajos en el campo de Comunicación/Educación que retoman y construyen su objeto a partir de bitácoras o experiencias escriturales sobre las propias trayectorias:

196 Cossa, R. ([1977] 2004). *La Nona*. Editorial Corregidor

197 La película fue estrenada en 1979.

Si pudiéramos compilar y organizar de alguna manera el conjunto de relatos de todos los docentes, seguramente obtendríamos una historia del currículum distinta de la que conocemos, de la que habitualmente se escribe y leemos en los sistemas escolares, de la que comúnmente llegó a ser texto, documento o libro, de la que se considera pública, verdadera, oficial. (Alliaud & Suárez, 2002, p. 102)¹⁹⁸

Este camino también se puede considerar deudor de una de las grandes preguntas de Friedrich Nietzsche –luego retomada por Foucault hacia procesos sociales más amplios–, orientada hacia una genealogía histórica de los grandes y los pequeños sucesos, de los azares, los errores y las huellas que constituyen nuestro cuerpo y nuestra memoria. Se trata de la pregunta central de su obra autobiográfica *Ecce homo*, cuya versión definitiva data de 1889: “¿Cómo se llega a ser lo que se es?” (Nietzsche, 2011, p. 16)¹⁹⁹. El sentido de la pregunta sobre sí, en este caso, se encuentra alejada de cualquier esencialismo. En el caso de la docente que suscribe a este abordaje, la pregunta tiene como eje y comienzo un punto específico, la risa, para desplegar luego la autoobservación contextualizada y la socialización en clase de tales experiencias y percepciones:

Yo no le doy en sexto tanta importancia a los recursos o a la estructura del relato, lo más interesante del humor en la escuela es preguntarnos de qué nos reímos, por qué nos reímos de esto o de aquello, donde encontramos la risa (¿amigos, Instagram, Twitter, TikTok; en memes, en series?). Y en la escuela, cuando nos reímos, ¿de qué nos reímos?, ¿de qué depende que alguien se ría de una cosa y otro de otra? Nosotros mismos, ¿antes nos reíamos de lo mismo? Les pregunto si “antes” significa para nosotros dos años o diez, si cambia la risa con el clima social, con quién compartimos la risa...no sé, a veces siento un poco de culpa por no dar recursos lingüísticos típicos del humor o géneros humorísticos, pero esto [el humor como filosofía] me parece más importante...¿podés ser amigo de alguien si no te reís más o menos de lo mismo? De esa índole hay mil preguntas, y ellos mismos [lxs alumnxs] suelen agregar más. (Gisele)

198 Alliaud, A. y Suárez, D. [coord.] (2002) *El saber de la experiencia: narrativas, investigación y formación docente*. CLACSO.

199 Nietzsche, F. ([1889] 2011). *Ecce homo*. Buenos Aires: Editorial AGEBE

Ciertamente no se han hecho presentes en las entrevistas menciones de los autores “consagrados” que han reflexionado sobre el humor y/o la risa: Baudelaire, Bergson, Pirandello, Freud, Bajtín. Tampoco se ha mencionado el abordaje de problemáticas o temáticas recurrentes en los trabajos académicos sobre el humorismo, tales como la etimología del término o el devenir del concepto en la historia de occidente. Incluso ha habido cierto cuestionamiento por la falta de capacitaciones y material pedagógico-didáctico sobre el humor:

Tuve capacitaciones de todos los años de *Prácticas del Lenguaje*, de cuarto y de quinto de *Literatura* también, pero de sexto nada, los docentes tenemos que recurrir a un aparato teórico que sacamos vaya a saber de dónde, medio intuitivo a veces...Yo les digo a los pibes: “no se puede definir el humor”, para salir del paso. ((risas))²⁰⁰ (Julián)

Yo uso un blog que encontré en internet que está bueno, da algunas definiciones y se pregunta de qué nos reímos, por qué nos reímos de tal o cual cosa, si hay límites para el humor, si siempre nos reímos de desgracias ajenas; lo vi y me sirvió, antes no tenía nada interesante. (Julieta)

El humor en tanto espejo consiste en una suerte de filosofía silvestre (sin popes intelectuales ni grandes sistemas teóricos que rectoricen las ideas) donde la pregunta sobre sí constituye un punto de partida que se despliega sobre otros cuestionamientos vinculados no sólo a la risa, sino también a sus orígenes, presupuestos, implicancias, efectos, a los contextos en los que se lleva a cabo y a los consumos mediáticos humorísticos interpeladores:

Corina: En presencialidad trabajamos con algunos videos de “Peter Capusotto y sus videos”, Micky Vainilla²⁰¹ ...

Entrevistador: ¿Y qué trabajás de Micky Vainilla? ¿Te acordás?

Corina: Ay...a ver. En realidad tiene que ver con esto, que me gusta trabajar desde el humor, que es hablar de temas incómodos de una manera muy

200 “Los fenómenos no léxicos vocales –cualidad de la voz, por ejemplo– o no vocales se indican entre paréntesis doble ((rápido)) ((risas))”. (Oxman, 1998, p. 18)

201 Personaje de ficción humorística audiovisual creado e interpretado por el comediante argentino Diego Capusotto. Su reconocimiento ha sido tal que en el debate por las elecciones presidenciales argentinas de 2019, uno de los candidatos fue acusado por otro con ese nombre. Se trata de un personaje racista, xenófobo y clasista que niega serlo con argumentos que, en lugar de ayudarlo en sus fines, enfatizan su posición ideológica.

diferente. Y me parece que Micky Vainilla incomoda, incomoda, incomoda. Genera esa risa nerviosa...¿Me río de ellos, con ellos, sin ellos? ¿Cuántas veces fui un poquito Micky Vainilla (o no)? Me gusta trabajarlo desde ahí.²⁰²

Es factible considerar la incomodidad ética como un reto epistemológico, un desafío conceptual e ideológico que bien puede aportar el uso pedagógico del humor. Este afán socrático, consistente en intentar ahondar en las propias ideas, en mirarse y cuestionarse a sí, actitud en la cual se inscribieron desde Descartes hasta Foucault (por dar ejemplos de autores y épocas disímiles) es lo que fundamenta la identificación de la metáfora del espejo con la actitud filosófica. Es la disonancia, la incomodidad, el alejamiento de la risa cómica o inmediata lo que permite pensar y hacer filosofía del humor desde la literatura. El humor-espejo de raigambre filosófica no es, valga la aclaración, filosofía de los universales o de autor, sino un tipo de análisis dialogal y grupal de interpretación de un sí mismo (individual y colectivo) contextualizado:

¿Qué es la filosofía? La filosofía no es lo que mucha gente cree; este loco ejercicio en busca de la verdad absoluta (...) ¿Cómo plantea un filosofo el problema de la libertad? No es “¿somos libres o no?”, “¿hay dios o no?”. Sólo hace simples preguntas que podríamos llamar preguntas de hermenéutica (...) Cuando usamos ciertas nociones (...), ¿cuál es el horizonte implícito de entendimiento? [El filósofo] no plantea estúpidas e idealizadas preguntas: “¿existe la verdad?”. No, la pregunta es, “¿qué quieres decir cuando dices que eso es verdad?” (...) La filosofía es algo muy modesto. Los filósofos no son el hombre loco que anda buscando una verdad eterna. (Zizek en Jorgeruiz, 2011, min. 2:07 a 2:51)²⁰³

Cierto desparpajo en la gramaticalidad, al tiempo que la simplicidad explicativa, se deben al origen oral de la cita y al carácter provocador característico de Slavoj Zizek. Y también al contenido. A las preguntas que propone como ejemplo, el “contextualismo radical” (Grossberg, 2014) de Comunicación/Educación le colocaría, quizás, mayores condiciones socioculturales (qué, dónde, cuándo, cómo, con qué, con quién/es). Empero, el espíritu de indagación y la pregunta por la significación son afines. Se trata del plano estrictamente situado, contextual, colectivo y personal del sentido y la significación, ejes fundamentales del campo de Comunicación/Educación. A la

202 No se incluyó este abordaje junto al cortometraje “Viejo con árbol” porque la docente fue la única entrevistada que lo mencionó y todo lo que dijo sobre Micky Vainilla se agota en la cita.

203 Jorgeruiz (2 de mayo de 2011) “Zizek, ¿para qué sirve la filosofía?”. En <https://youtu.be/a-1fvld9xLA>.

voluntad de incomodar que asume Corina mediante el humor, le agrega las preguntas a lxs estudiantes sobre sus propias prácticas y conceptos:

[Pregunto] de qué nos reímos y cómo nos reímos. Entonces empezamos a pensar en qué situaciones, en qué momentos nos reímos y qué tipo de risa ejecutamos cada vez que nos reímos. Y empezamos a hablar de las risas incómodas, de las risas espontáneas, de las risas macabras (...) sin tratar jamás de implementar ideas propias que si no surgen, no surgen. (Corina)

Cabe destacar que las preguntas están formuladas en primera persona del plural. Se trata de un espejo colectivo del que la profesora no se retira, haciéndose parte del problema y alejándose de la posición de mera formuladora externa de preguntas cuyas respuestas, en principio, ya sabría. Por otro lado, le agrega a la pregunta hermenéutica variables de tipo situacional, es decir, un margen mayor de especificidad contextual. Pregunta por momentos, situaciones, modalidades de risa, para detenerse a diseccionar y pensar de modo analítico –al modo aristotélico– algo que parecía, en principio, evidente:

En general, cuando uno pregunta de qué se ríen, a lo primero que aluden es a las situaciones de accidentes, caídas, entonces empezamos con los por qué, y vamos un poquito más allá. (...) Se generan reflexiones muy interesantes y los chicos empiezan a repensarse. Me parece que el análisis de la risa también es una herramienta de autoconocimiento. (Corina)

Cuestionamiento de lo “obvio” y lo “evidente”, repreguntas, indagación de las propias ideas, voluntad de autoconocimiento: bien podría decirse que se trata de la mayéutica socrática. En tanto la docente construye el análisis en términos colectivos y contextuales sin la voluntad de extraer “verdades eternas” al estilo Sócrates-Platón, le añade a los tópicos de la filosofía clásica una perspectiva situacional que la acerca también a los postulados existenciales de Paulo Freire.

6.5. El humor-lupa: parodia, canon y perspectiva de género

El humor-lupa se vislumbra sobre todo en el uso de la parodia, género identificado con una imitación burlesca que coloca la lente sobre ciertos rasgos de un objeto, un personaje o un género

magnificándolos. De allí que se recurra a la metáfora de la lupa. Sobre ese mecanismo se construye el dispositivo cómico y se busca el efecto irrisorio.

El abordaje de los textos humorísticos, cercanos al universo vocabular y temático de lxs educandxs, tiene como uno de sus rasgos característicos la indiferencia o el desdén hacia el corpus sugerido por el diseño curricular de Literatura para sexto año. En el mismo sentido, los textos mencionados por lxs docentes friccionan con aquellos que en la escuela han devenido canónicos y, por tanto, poco cuestionados. El canon escolar constituye una serie de textos sacralizados que conforman un lugar seguro de legitimación a la hora de justificar su abordaje en las aulas. Se encuentran de algún modo naturalizados. Lxs autorxs y textos “consagrados” se constituyen, al ser parte del canon, en justificaciones autosustentadas. No necesitan explicación. Se consideran parte del acervo cultural que cierto imaginario escolar, a fuerza de costumbre y repetición, juzga indispensable transmitir de generación en generación. En tal sentido, han sido mencionados en las entrevistas el *Martín Fierro*²⁰⁴ de José Hernández²⁰⁵, "Emma Zunz"²⁰⁶ de Borges y "A la deriva"²⁰⁷ de Horacio Quiroga. Los mismos se hicieron presentes a partir del abordaje de la parodia:

[De Fontanarrosa doy] la parodia básicamente, “La Yacuareguazú”, “Rosita la obrerita”, que parodia los cuentos de hadas; y la comparamos con “Emma Zunz” porque es una obrera, y tiene una relación con el patrón. La letra de tango también doy, hay un tango que es paródico. Y “Ulpidio Vega”.
(Sebastián)

Con la expresión “cuento de hadas” el docente se refiere a las narraciones donde la mujer es bella, buena, sumisa, sentimental e inocente, no necesariamente a los cuentos maravillosos tradicionales. Es factible suponer que el efecto risible de la parodia, o su mero disfrute en tanto intertextualidad manifiesta, exige el conocimiento de ambos textos, el parodiante y el hipotexto parodiado. Empero, ello implica una imagen hartó simplificada de la parodia, por ejemplo, el de una caricatura exagerando una característica específica de algún personaje reconocido; o en el plano de la escritura, la de un imitación burlesca de una historia puntual, un estilo o un género. En ocasiones la parodia es sutil y el objeto parodiado no necesariamente es denostado en términos éticos, políticos y/o estéticos. O sólo lo es en algún punto específico, no sin matices y ambigüedades (la

204 Hernández, J. ([1872/1879] 2010) *Martín Fierro*. Buenos Aires: Editorial Eudeba.

205 El *Martín Fierro* ha sido parodiado por “El guacho Martín Fierro” de Fariña (2011), analizado en el capítulo 2.

206 Borges, J. L. ([1946] 2011) “Emma Zunz”. En *El Aleph*. Buenos Aires: DEBOLSILLO.

207 Quiroga, H. ([1917] 2005) “A la deriva”. En *Cuentos de amor de locura y de muerte*. Buenos Aires: Losada

dicotomía moral y temática sí es propia de la sátira). Es preciso, pues, ejemplificar y discernir estos aspectos en los textos nombrados en la cita precedente.

"Rosita la obrerita"²⁰⁸ (1998) es un cuento del humorista Roberto Fontanarrosa publicado en el libro *El mundo ha vivido equivocado*, cuya primera edición data de 1982. Rosita es una obrera obstinada y trabajadora que sueña con encontrar a un príncipe azul que le dé luz a su vida gris y rutinaria como operaria de fábrica. Sus anhelos buscan cauce en los bailes que los sábados organiza un club municipal al que rosita asiste sin falta. Una noche su sueño se realiza, al menos en parte. Pasa la velada bailando embelesada con un muchacho encantador, elegante, atractivo. Al despedirse, él le promete volver a buscarla. Para desgracia de rosita, nunca aparece. Lo espera ilusionada durante un año, hasta que un día se entera de que él está por casarse con otra mujer. El muchacho es el dueño del taller tejedor donde rosita se gana el pan (esto el lector lo sabe sólo al final). Rosita envía a su madre, "viejita dulce" (p. 17), a buscar al hombre y dirigirlo hasta la habitación donde la joven padece en cuerpo y alma todo el peso de la ilusión mancillada. La señora lo consigue. Al llegar el mancebo en su lujoso auto, "perseguido quizás por la culpa" (p. 18), se encuentra con rosita agonizando en la cama, y junto a ella parados dos obreros, compañeros laborales de la protagonista, sosteniendo con sus manos gruesas una barreta, un fierro en forma de "U" y una llave en cruz. Estos, sin rodeos ni titubeos, le "sugieren" al jefe la reincorporación de quince operarios despedidos y una serie de firmas a medida de sus reivindicaciones proletarias. No hay muchas opciones para el empresario. Finalmente, rosita se recupera y vuelve a caminar de la casa al taller, "alegre, sencilla y buena" (p. 18), esperando nuevamente su sábado redentor:

Y siguió el barrio viéndola pasar a la obrerita, de la casa al taller todos los días. Se curó de la tos y sigue alegre, sencilla y buena. Las mujeres amigas de su madre, viejitas buenas, dicen al verla: Allá va rosita, la obrerita. Pobrecita. (p. 18)

El tono irónico del relato cuestiona la romantización de la pobreza y el estereotipo de la mujer pura. Se ríe de la imagen según la cual el corazón de rosita sólo podría albergar amor desinteresado. En efecto, los anhelos de la muchacha lejos están del puro interés romántico; no se trata de la dulce mujer que espera inocentemente dichas del corazón. Lo que quiere la obrerita es una confortable casa, amplia y sencilla, bienestar para su madre y unos cuantos retoños, si es posible rubios de ojos celestes. La parodia es tanto para la forma y el contenido de las llamadas novelas del corazón que ofrecen tales estereotipos de mujeres como para sus afines de *Disney* o

208 Fontanarrosa, R. ([1982] 1998) "Rosita la obrerita". En *El mundo ha vivido equivocado y otros cuentos*. Ediciones de La Flor.

Hollywood. Por ello el docente Sebastián habla de “cuentos de hadas”. La obrerita es una cenicienta proletaria, una aparente víctima muda. Como subtexto, por debajo de la ironía, es posible leer que su “crimen” no es un crimen y no es de amor. Su dolor no finaliza con la muerte, es decir, no recibe el castigo clásico de las “heroínas” que se desvían de los roles y expectativas sociales asignados a las mujeres, tal como Eva Bovary²⁰⁹ de Flaubert, Ana Karenina²¹⁰ de Tolstói o Marianela²¹¹ de Benito Pérez Galdós²¹². No es sólo –ni predominantemente– el sentimiento romántico el motor de los actos de Rosita. Aquello que la motoriza es el deseo de tener una vivienda voluminosa, una habitación para la madre y unos hijos rubios: concretas condiciones materiales de existencia unidas a las fantasías e imaginarios de la estética hegemónica noreurocéntrica, difundida sobre todo por las producciones de Hollywood (*leit motiv* en la narrativa de Fontanarrosa). Ahora bien, la venganza que encuentra Rosita toma el cauce de la justicia económico-social. No se ciñe al pequeño crimen doméstico e individual. Lo hiere al joven patrón en su condición burguesa. Rosita lo obliga a ceder en el plano de los privilegios de clase beneficiando a sus pares de condición social, a sus compañeros de fábrica. ¿El medio? La coacción física, en ocasiones la única herramienta de lxs proletarixs para mantener la fuente de su existencia y la observancia de sus derechos. A su vez, resulta evidente la parodia sobre ciertos tópicos recurrentes del tango canción: la romantización de la pobreza, el peligro de las luces de la ciudad y sus personajes –a diferencia del barrio fiel, humilde y acogedor–, la idealización angelizada de la figura de la madre (Varela, 2016). Por eso Sebastián la conecta en la misma oración con el cuento de Fontanarrosa “El reproche” (1990)²¹³. En él se parodia la rígida moral construida por las letras del tango-canción, la cual –según Varela– ha tenido una directa y poderosa influencia proveniente del proceso de escolarización, resignificado desde el tango por aquello que podríamos considerar como “cultura de la esquina” (McLaren, 1995)²¹⁴ y el contexto socio-económico-cultural general de aquellxs que lo bailaban y/o cantaban. Sus principales autores (hombres) han transitado la infancia por la escuela pública, laica y obligatoria establecida

209 Protagonista de la novela *Madame Bovary*, de Gustave Flaubert, publicada por primera vez en formato libro en 1856 y por entregas un año antes en *La Revue de Paris*.

210 Protagonista de la novela homónima de León Tolstói, publicada en formato libro en 1878.

211 Protagonista de la novela homónima escrita por Benito Pérez Galdós, publicada por primera vez en formato libro el mismo año que *Ana Karenina*, 1878.

212 Es posible que en “Rosita la obrerita” exista también un guiño paródico a las narraciones de tono heroico sobre Jennifer Von Westphalen, aristócrata que abandonó su vida lujosa para dedicarse a la lucha obrera. Nacida en 1814 en Prusia, la baronesa era reconocida en su juventud por destacarse en los bailes de los círculos aristocráticos de Tréveris. Se casó con Karl Marx abandonando todo tipo de lujo en 1843. Fuente: <https://panyrosas.org.ar/Jennifer-Von-Westphalen>

213 Fontanarrosa, R. (1990) “El reproche”. En *El mayor de mis defectos*. Buenos Aires: Ediciones de La Flor.

214 McLaren, P. (1995). *La escuela como una performance ritual*. Hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos. México: Siglo XXI

por la Ley 1420 (de ahí, por ejemplo, el fuerte sesgo patriótico y moralista del tango). A continuación, un fragmento del cuento mencionado:

Perdoname, muchacha, que te increpe de este modo, pero te conozco de hace rato y creo que tener la autoridad suficiente como para decirte que la vida no es un carnaval. Y que el tiempo pasa. Y que toda esta caravana de festejo y placer no será larga. Triunfás ahora porque aún tenés la piel joven y tersa, y todavía tus ojos conservan el destello aquel que supo deslumbrarme cuando aún no te habías ido del barrio y tu vieja soñaba para vos otro destino. Triunfás ahora porque el cristal de tu risa, el argentino son de tu carcajada, no tiene todavía el eco del hastío ni el artificial brillo de la alegría vana. Pero pensá un poco, muchacha, en el barrio pobre que te vio nacer y supo de tu juego infantil en la vereda, pensá un poco en tu vieja que sola y triste allá en la pieza de alquiler solloza el abandono de la hija que prefirió el lujo y el oropel falso de la loca algarabía, a su cobijo tibio y fidedigno. Entendé, muchacha, que aquel que te llena de un todo, aquel que hoy te luce como una frágil muñequita de placer, aquel que te cubre de sedas, de tul y macramé para ufanarse con vos en la milonga, te hará a un lado como a un viejo trasto miserable apenas vea aparecer en tu rostro, hoy radiante y feliz, la insidiosa y cruel herida de una arruga. (Fontanarrosa, 1990, pp. 19-20)

En un párrafo están todos los tópicos contruidos por una moral popular que intentaba tomar distancia de la idiosincrasia de los sectores aristocráticos: el barrio genuino, la pobreza digna, los peligros del lujo y del impersonal centro de la ciudad, la angelización de la madre, el pragmatismo cruel de los ricos, la sospecha sobre el placer; así como la asunción de tópicos de índole más filosófica: el paso arrollador del tiempo, la infancia dorada, el escepticismo existencial (Varela, 2016). Y es preciso mencionar otro, no menor, que es reflejo de época y que la escuela, en su ensimismamiento y conservadurismo no propuso deliberadamente, pero que sin dudas ofreció herramientas para ello, a saber: la sociabilidad, el encuentro de los cuerpos, los sueños compartidos, la amistad, el enamoramiento, el conocimiento de mundos nuevos. Se trata de efectos colaterales de la institución escolar que devinieron axiales para lxs educandxs y permiten apreciar la escuela moderna, en no pocos casos, como un lugar entrañable.

Es insoslayable remarcar del cuento la voluntad de emancipación femenina y sus efectos en la masculinidad deshilachada del protagonista. El inicio del texto transcribe –parodiando– no sólo

un fragmento textual del tango “Audacia”²¹⁵ cantado por Edmundo Rivero, sino el espíritu incriminador de toda la canción, expresión de un hombre dolido por el poder de agencia de la mujer:

Me han contado y perdóname que te increpe de este modo
Que la vas de partenaire en no sé qué bataclán (...)
Engrupida bien debute por la charla de un bacán (...)
Y en vez de batírtelo en criollo, te lo baten en francés. (Flores, 1926)²¹⁶

Fontanarrosa imagina una respuesta y le otorga la voz femenina al relato. La coprotagonista del cuento (objeto de acusación de la canción) se desmarca tanto de los ideales de etérea, sentimental y asexuada señorita de escuela –quién jamás diría una mala palabra– como de los valores patriarcales del tango, en varios sentidos coincidentes. Y responde:

No sé si él me quiere, ni me importa. Pero tengo linda ropa, algunas joyas, como bien y voy a conocer París, ese París con el cual vos tanto soñaste escuchando los discos de carlitos²¹⁷ y al que no conociste ni conocés ni conocerás en tu reputísima vida de Dios, mirá qué cosa. Yo sé que el día de mañana, cuando mi cutis pierda la tersura prístina que tiene y la carne rosada adiposa de mi vientre cubra vencida mi cintura ausente, Rodolfo, o quien sea, me apartará de su sino con la misma presteza y frialdad con la que podrá apartarse un perro. Seré vieja y miserable, y estaré en la calle. Pero si seguía trabajando en la curtiembre, con el sueldo de hambre que me daban, lo mismo hubiese terminado en la miseria, si es que los ácidos sulfurosos de la química no me arrojaban al negro pozo de la muerte en plena juventud de mi carrera. Al menos así he conocido el seductor fru-fré de los satenes, el tacto acariciante del armiño y la loca comparsa del champán. Y cuando esté pobre y enferma, sitiada en la umbría negrura del asilo, podré contarle a las otras mendigas harapientas que supe del confort y el lujo asiático, que conocí París, que lucí oro, que solía ponerme en este dedo un zarzo majestuoso y que su brillo era más puro que el reflejo del sol al mediodía. (Fontanarrosa, 1990, p. 21)

215 Letra de Esteban Celedonio Flores. Compuesta en 1925.

216 Flores, C. (1926) “Audacia”. Fuente: <https://www.letras.com/celedonio-flores/795150/>

217 Se refiere a Carlos Gardel.

La mujer cuestiona la “sacrosanta” moral barrial del tango y le remarca su posición al interlocutor. Lo hace sin matices ni ambigüedades. Se opone al tono paternal y consejero del hombre hacia la mujer, como si esta fuera, tal como afirmó Aristóteles (2007)²¹⁸, un ser inferior desprovisto de racionalidad, sin juicio para valerse por sí mismo. Es preciso recordar el avance sociocultural, ya en las primeras décadas del siglo XX, de distintos movimientos de mujeres dedicadas a desterrar o desplazar las identificaciones que las vinculaban exclusivamente al rol de madre cuyos esfuerzos debían estar exclusivamente al servicio del cuidado del hogar, de lxs hijxs y de las exigencias del marido:

Aquellas mujeres que se denominaron las flappers girls (mujeres jóvenes) representaron el efecto visible de la liberación de la mujer. Usaban faldas cortas, no utilizaban corsé y lucían el corte estilo casquete denominado corte bob, (...) lo que provocó fuertes reacciones en la sociedad que en cierto grado temía la liberación de la mujer. (...) Escuchaban jazz, bailaban, utilizaban maquillaje, fumaban en público, bebían y conducían a velocidad, hábitos y conductas que en décadas anteriores eran atribuidas al sexo masculino. (Tidele, 2021, p. 33)²¹⁹

Ciertamente, el movimiento *flapper* era reducido y estaba concentrado sobre todo en mujeres con un poder adquisitivo considerable. Empero, también es necesario destacar el esfuerzo de las mujeres anarquistas que, por ejemplo, fundaron sus propios diarios a fines del siglo XIX y notaron que la relación doméstica con sus propios compañeros sexoafectivos mantenía férreas similitudes con la lógica patrón-empleado. De ahí la agudización de ciertas tensiones traccionadas por dichas mujeres en el seno mismo del anarquismo y la fuerza creciente de la consigna: “Ni marido ni patrón” (Cordero, 2017)²²⁰.

Entre 1919 y 1921, Alfonsina Storni publicó artículos ensayísticos de tono humorístico en las revistas *Caras y Caretas* y *La Nota*, así como en el diario *La Nación*. En ellas reflexiona y cuestiona la doble exigencia vertida sobre la condición femenina en una Buenos Aires en pleno auge modernizador. Por un lado, las mujeres eran educadas –y en este punto la escuela ocupaba un lugar fundamental– para ser madres, bajo una serie representaciones y exigencias asociadas a la pureza, la bondad, el cuidado “instintivo” de los hijos, las labores del hogar, el recato sexual, la

218 Aristóteles (2007) *Política*. Buenos Aires: Editorial Losada.

219 Tidele, J. (2021). Moda y feminismo: la vestimenta como símbolo de protesta. *Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación*. Ensayos, (100), pp. 27-40.

220 Cordero, Laura (2017) *Amor y Anarquismo: Experiencias pioneras que pensaron y ejercieron la libertad sexual*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.

delicadeza, el pudor y la obediencia. Por otro, alejado de las representaciones pero fácticamente en ascenso, se producía un proceso creciente de incorporación de mujeres al mundo laboral (no sólo en el trabajo fabril). La “mujer trabajadora” pasó a ser una suerte de oxímoron en el imaginario, pero una realidad (dolorosa por sus condiciones) que Storni cuestiona con aguda ironía (Queirolo, 2019)²²¹. El acceso a puestos laborales implicaba valoraciones diferentes respecto a los varones. Al tratarse de una “ayuda momentánea” en el seno de la economía familiar, se justificaba un sueldo más bajo para las mujeres. Valga aclarar que hoy continúa sucediendo, tal vez en menor medida. Esto le servía a los empresarios también para dificultar el aumento de salario de los trabajadores hombres y significó un desaliento para las mujeres a la hora de incorporarse al mercado laboral. De todos modos, el fenómeno efectivamente se produjo, así como se logró encausar una mayor visibilización –aún escueta– de ciertas reivindicaciones y ampliar un mercado tendiente al consumo de ciertos “intereses femeninos”. En este marco Storni escribió sus crónicas humorísticas más destacadas en la titulada “Página de la mujer” del diario *La Nación*:

[La sección] incluía desde fórmulas para desempeñar las tareas del hogar (limpieza, cocina, cuidado de la ropa, decoración), hasta consejos sobre cómo criar a las y los hijos (...) Además, educación en los cuidados corporales, a través de consejos para adquirir un cuerpo saludable o para embellecerlo (...). Sin embargo, Storni ocupó las columnas para exponer críticamente sus cavilaciones frente a la condición femenina subordinada. (Queirolo, 2019, p. 282)

Sus dardos estuvieron mayormente direccionados a denunciar las diversas modalidades de la desigualdad de género²²² y los supuestos sociales del patriarcado, matrices que la institución escolar se encargó de profundizar (Sanguinetti, 2017)²²³. Con fina ironía Storni dejaba entrever las relaciones íntimas entre las idealizaciones del amor y los intereses económicos propios del contrato matrimonial:

Más fácil le será entrar en estado de amor, o en estado propicio de casamiento, a una joven necesitada del apoyo económico (...). Quien tenga necesidad de casarse hallará menos

221 Queirolo, G. (2019). Mujeres que trabajan en las crónicas de Alfonsina Storni y Roberto Arlt (Buenos Aires). *Cuadernos de literatura*, 23(45), pp. 257-278.

222 Sin mencionar tal categoría, inexistente a principios del siglo XX.

223 Sanguinetti, L. (2017) El pensamiento de Alfonsina Storni. Una mirada sobre la modernidad en nuestra América. *Actas de Periodismo y Comunicación*, 3(3).

defectos en sus pretendientes, los disculpará antes, los investigará más dócilmente. (Storni en Queirolo, 2019, p. 282)

Es posible vislumbrar el registro humorístico –no satírico– en la sutileza del sentido, en esa zona imprecisa de la ironía que no parece pretender una carcajada, sino una mueca risueña que se erija sobre representaciones en las que –se supone– participa (casi) toda la sociedad. Humor y escritura se unían para dar batalla contra postulados de desigualdad de los cuales el proceso de escolarización no era ajeno. En el caso de Storni, a través del ensayo o la crónica ficcional en un medio de masas tradicionalmente conservador como el diario *La Nación*. Las parodias abordadas por lxs docentes continúan este legado enfocándose sobre todo en los roles y expectativas de género. El ataque desde el humor se sitúa principalmente en las exigencias y representaciones que estipulan una mujer-madre asexuada y puramente sentimental, así como un hombre mesurado, valiente, racional, padre de familia, conquistador, eróticamente “triunfador”, protector, adquisidor de bienes.

En la cita sobre “Rosita la obrerita” el docente establece una vinculación con el cuento “Emma Zunz” de Borges (y la respectiva parodia de Fontanarrosa), donde existe otra venganza distanciada del sentimentalismo sexoafectivo. Y ahí terminan las coincidencias con la obrerita. En el cuento de Borges, Emma recibe la noticia de la muerte de su padre en Brasil. Ella trama una venganza y asesina al antiguo socio de su progenitor, actual dueño de una fábrica. Según el padre de Emma –y según otras suposiciones de ella–, el patrón era culpable de su estadía involuntaria en Brasil. Con la excusa de delatar detalles de una huelga que traman secretamente sus compañeros de fábrica, Emma se comunica con el patrón y se dirige a su oficina. Allí lo asesina mediante dos disparos. Antes, se “autodenigra” perdiendo la virginidad con un consumidor de prostitución en el bajo de la ciudad. Luego, ya en la oficina y con el cadáver caliente, llama a la policía aduciendo haber tenido que matar al hombre que la había violado recientemente. La revancha de Emma es por un asunto personal, familiar. Utiliza los reclamos salariales, el rumor de huelga y su condición de trabajadora para fingir una delación hacia sus compañeros. El tono del cuento es solemne y los temas socialmente “delicados”²²⁴: la falsa violación delatada, el sentimiento de denigración por ello, un asesinato premeditado, un supuesto exilio. De hecho, es eso lo que destaca Sebastián: “[a rosita] la comparamos con Emma Zunz porque es una obrera, por la relación con el patrón”. Ciertamente, luego está en el trabajo áulico específico la vinculación entre los textos y los abordajes efectivos. Lo

224 Resulta paradójico que los antónimos “fuerte” y “delicado” suelen utilizarse del mismo modo para adjetivar situaciones o temas que puedan traspasar cierto umbral de sensibilidad social, ofendiendo y/o incomodando a quienes padecen su verbalización.

que cuenta en este caso es el uso del humor como un modo de dialogar con ciertos clásicos del canon nacional. Por un lado, los legitima al convocarlos, por otro, se ríe de ellos y, en ese movimiento, los cuestiona. Lo mismo sucede con los cuentos “A la deriva” de Horacio Quiroga y “La intrusa”²²⁵ de Borges, que serán analizados en párrafos subsiguientes, continuando la indagación sobre la parodia de textos y autorxs canónicxs en tanto modalidad de abordaje de la perspectiva de género mediante el humor.

En la ya citada antología de Alfredo Cosson, *Trozos selectos de Literatura*, que aún se consigue fácilmente en varias librerías de CABA²²⁶, las fábulas son tipologías recurrentes. Se trata de un género que deja una moraleja, una enseñanza. Las historias suelen estar protagonizadas por animales personificados que encarnan alguna cualidad humana. Esta tradición escolar, con mucha presencia aún en la escuela primaria, encontró una vía ficcional en la cuentística de Horacio Quiroga. En ella suelen destacarse, además, historias realistas que acentúan la rispidez y la solemnidad de la selva misionera, la vida siempre en peligro y la necesidad de los conocimientos genuinos; la sapiencia silvestre, la fiereza de los caracteres autóctonos, la inexistencia del ocio. En el entorno de la naturaleza salvaje no parece haber resquicio para el humor, es decir, para el desajuste. Éste significaría la muerte. Un cuento recurrente del canon escolar es “A la deriva” del mismo autor, publicado originalmente en 1917 como parte del libro *Cuentos de amor de locura y de muerte* (Quiroga, 2005). Un hombre es picado por una víbora yararacusú. Comienzan los síntomas de dolor y las alteraciones físicas. Le pide a su esposa Dorotea que le alcance caña. La toma y no siente el gusto: nota que está en peligro real. Sin más palabras a su esposa que esas, decide subir a su canoa para hacerse atender en el centro de Paraná. Serán cinco horas de viaje y su cuerpo hinchado le indica que no podrá llegar vivo a Tacurú-Pucú. No tiene más remedio que recurrir al auxilio de su compadre Alves, con quien está enfrentado y distanciado desde hace mucho tiempo. Se arrastra veinte metros sobre la tierra y lo llama, pero no hay respuestas. Lxs lectorxs no saben si Alves lo escuchó o no. El protagonista vuelve a la canoa y queda a la deriva, donde muere luego de una sensación de mejoría acompañada de delirios y recuerdos que presagian el fin.

En la versión de Fontanarrosa (2015)²²⁷, “La Yacuareguazú”, un hombre siente un pinchazo en la axila. Recurre a su esposa solamente para que llame al compadre Catilo, quien le hace una serie de preguntas insólitas e hilvana hipótesis absolutamente disparatadas sobre la picadura. El protagonista le solicita llamar al doctor Gomulka, quien promete ir luego de atender a un chanco. Cuando el médico se hace presente, el protagonista ya está muerto. Tiene la lengua afuera y el

225 Borges, J. L. ([1970] 2016) “La intrusa”. En *El informe de Brodie*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.

226 Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

227 Fontanarrosa, R. ([1988] 2015). “La Yacuareguazú”. En *Nada del otro mundo*. Buenos Aires: Editorial Planeta.

rostro color violeta. El médico le pregunta a Catilo si le ha hecho el torniquete, tal como se lo había indicado. Éste responde que sí. El médico corrobora que la picadura fue de una araña inofensiva. La causa de la muerte ha sido el estrangulamiento que Catilo le propinó al protagonista atándole un alambre en el cuello a modo de torniquete, debido a que la hinchazón se encontraba en la axila. He aquí el final del cuento:

El doctor observó de nuevo al hombre. Pudo ver entonces, entre los pliegues de la gordura de su cuello, el relumbrón acerado del alambre.

—Gente bruta —pensó—. Con alambre.

Y se volvió para su casa. Catilo tomó de la mano a Edema y la ayudó a cargar el yacaré hasta más allá de Aguarimbé. (p. 26)

Todo indica que Catilo no era bruto, sino que mata al protagonista adrede y se va de la mano con la reciente viuda. El médico peca de negligencia al tardar demasiado en llegar. Como en el hipotexto, el papel de la esposa en tanto sujetx de conocimiento es nulo para el protagonista: sólo la solicita para llamar a Catilo, quien luego lo mata "sin querer", toma de la mano a Edema y se larga con ella. El relato está intercalado con formas de receta para preparar un yacaré²²⁸, único interés de la esposa, quien lleva el animal al lomo en toda la trama (incluso cuando se marcha de la mano con Catilo), casi sin mencionar palabra. Fontanarrosa, de este modo, toma como objeto de burla, remarcándolo, el desdén de la trama original por el conocimiento medicinal de la única mujer del relato, Edema, exacerbando su relación con las actividades culinarias. A su vez, la parodia se ríe de la voluntad escolar positivista de utilizar la literatura como vehículo para enseñar todo tipo de contenidos nacionales: la patria, su flora y su fauna, sus hombres y virtudes atravesando cada uno de los contenidos y prácticas escolares. La literatura tenía asignada una función destacada en tal proyecto. De ahí que "A la deriva" se haya convertido en un clásico escolar y lo siga siendo. "La yacuareguazú" de Fontanarrosa ridiculiza los estereotipos que prefiguran la solemnidad de la naturaleza salvaje y la rudeza de carácter de sus habitantes, así como el mensaje del hipotexto, que podríamos formular así: "mantén buenas relaciones con tus allegados porque los necesitarás cerca en cualquier situación". El protagonista tuvo cerca a su compadre Catilo y éste lo mató. Se remarca, también, la inocencia prejuiciosa del médico, quien supone que Catilo cometió un error propio de

228 Animal típico de la selva misionera. La anáfora (por ejemplo, entre el título, el animal y el pueblo donde el protagonista pretende atenderse) constituye uno de los tantos recursos que sugieren una clave de lectura humorística del cuento.

"gente bruta" y no de una acción premeditada y egoísta cuyo motivo, aparentemente, es la compañía de una mujer.

En los tres casos relevados hay un diálogo-homenaje con los hipotextos. Y es totalmente prescindible el conocimiento de lo parodiado para el sostenimiento de la trama y del efecto cómico. Los cuentos dejan apreciarse por sí mismos. No exige la narrativa de Fontanarrosa cierta enjundia académica para acceder a sus textos. Ello indica una posición ética y ofrece indicios sobre las razones de su predominio en el abordaje áulico y en los consumos extraescolares de lxs docentes. Este autosostenimiento narrativo de los textos de Fontanarrosa vuelve comprensible el abordaje prioritario de sus cuentos según el corpus de entrevistas. Se mencionaron 16 títulos diferentes del autor. Su humor contiene violencia, crueldad, traiciones, sexualidad, lenguaje soez, pero se lo aborda sin escrúpulos pedagógico-morales ni temor de violencia simbólica sobre lxs estudiantes. El humor omnipresente de sus cuentos, la ausencia de moralismo y el carácter incierto que brinda cierta cosmovisión escéptica y festiva, invita a una lectura desplazada de las marcas a menudo graves y solemnes de la literatura en la escuela secundaria. A su vez, condensa los rasgos de brevedad, sencillez vocabular y narrativa, cercanía espacio-temporal, realismo crudo y uso de lenguaje soez presentes en otros cuentos que lxs docentes juzgan interpeladores. Es preciso remarcar que Fontanarrosa no hace sátira, es decir, no divide el mundo en nosotros (los buenos) y ellos (los malos), deja la interpretación ética a lxs lectores (si es que quieren hacerla) y enaltece los textos que parodia: “Su arte se sostiene porque ama lo que parodia; no se burla con odio, no se burla para señalar su insignificancia. La risa rescata a esos lenguajes como a tablillas enterradas de mundos perdidos” (De Santis en López Ocón, 2017, párr. 8)²²⁹.

Las coordenadas de análisis ético-político con las cuales abordan a Fontanarrosa lxs docentes convergen en las problemáticas sexogénéricas: exigencias y expectativas sociales sobre las identidades y los efectos de sus desplazamientos, la fricción entre las fantasías y las prácticas efectivas, la naturalización del lenguaje heteronormado, las orientaciones sexuales diversas, las tensiones éticas que suscita el deseo erótico y su articulación con las condiciones socioeconómicas. Se destaca entre ellos la recurrencia de la tematización de aquello que, siguiendo a Bortolotto (2019)²³⁰, podemos denominar “hilachas de la masculinidad”. De ahí que sea utilizado con asiduidad para abordar problemáticas de género:

229 López Ocón, M. (19/07/2017) “Roberto Fontanarrosa, el gran escritor”. *Tiempo Argentino*. Disponible en <https://www.tiempoar.com.ar/cultura/roberto-fontanarrosa-el-gran-escrito>

230 Bortolotto, M. (2019). Las hilachas de los machos: masculinidad argentina en los cuentos de Fontanarrosa. *Journal of Iberian and Latin American Research*, 25(3), pp. 325-338.

Con valores como la lealtad, el coraje y la picardía, heredados de las tradiciones de la gauchesca y el tango, estas materializaciones normativas de la masculinidad argentina, sin embargo, muestran hilachas desprolijas en sus varios miedos, ansiedades y fobias, los cuales Fontanarrosa nos acerca en la voz misma de los que los sufren. Así, estos relatos del autor rosarino se leen como parodia que con toques irónicos presenta una mirada analítica y crítica sobre la frágil superioridad del macho argentino. (Bortolotto, 2019, p. 325)

Los compadritos de café, los jactanciosos verbales, los narradores de épicas sexuales, nunca pasan de eso. Se trata de hombres que ostentan historias desde el dolor del fracaso de sus ideales de varón hegemónico, a saber, proactivo, acumulador de bienes, padre de familia, protector, portador de sabiduría barrial con pizcas de enjundia académica, autocontrolado, exitoso en el sexo y las finanzas. Los cuentos hacen notorio el carácter patéticamente irrisorio de tales ideales, así como los estrepitosos choques de realidad que tales formas de ser y pensar propinan.

De los nombrados en las entrevistas, el cuento que condensa de forma más explícita la relación entre parodia, canon escolar y perspectiva de género es “Ulpidio Vega”²³¹, incluido en *El mundo ha vivido equivocado* ([1982] 1998). Se trata de una burla-crítica realmente aguda contra el hipotexto parodiado de Borges: “La intrusa”²³². Es tan importante la reversión en forma de parodia que la docente Corina llega a afirmar que “no se puede ya pensar “La intrusa” de Borges sin el cuento de Fontanarrosa”. Se trata de una observación fructífera. La parodia no sólo permite un camino de lectura hacia el hipotexto, sino que abre la posibilidad de mirarlo bajo una perspectiva diferente o, como en este caso, diametralmente opuesta. En la historia escrita por Borges dos rústicos y ceñudos hermanos, muy unidos hasta el momento, ven conflictuada su relación por la atracción que sienten hacia la misma mujer. La solución que encuentra uno de ellos es asesinarla. El otro suscribe a la decisión ya ejecutada. Finalmente, se abrazan llorando en fraternal complicidad. En la parodia de Fontanarrosa, los hermanos se retan a duelo con el fin de acabar con el conflicto que los aqueja. A segundos de la muerte, aparece la madre y los detiene a puro golpe: “A Ulpidio, de las crenchas lo cazó la vieja aquella, y le arruinó la jeta a chancletazos porque le pegó media hora, de corrido” (p. 13). En este caso es una mujer, la madre, la que salva la vida de uno o ambos hermanos. Se observa de este modo la fragilidad de la masculinidad impostada, vencida fácilmente por los gritos y golpes de la figura materna. Cabe destacar que “Ulpidio Vega” ha sido utilizado en el cuadernillo de ingreso a la carrera de Letras de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la

231 Fontanarrosa, R. ([1982] 1998) “Ulpidio Vega”. En *El mundo ha vivido equivocado y otros cuentos*. Buenos Aires: Ediciones de La Flor.

232 Borges, J. ([1970] 2016) “La intrusa”. En *El informe de Brodie*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.

Educación de la Universidad Nacional de La Plata en el año 2015²³³. Hay algo de cierto en que Fontanarrosa “es muy de secundario”, como afirma el docente Santino debido a la recurrencia de su abordaje; pero también lo es que de Fontanarrosa “se han dicho muchas cosas para expulsarlo de la literatura. Que viene de las historietas, que sus cuentos son historietas escritas, que no tiene estilo. Ya es tarde. Hace tiempo que se volvió insoslayable” (Feinmann, 2000, p. 87)²³⁴. En cuanto a la narrativa general del autor, la accesibilidad de su lectura, la vigencia humorística y la profundidad conceptual de sus escritos (sus libros se compran en kioscos de diarios y, a la vez, su nombre es parte integral de diversas cátedras de literatura argentina en universidades de todo el país) indican una posición ética y ofrecen las razones principales de su recurrencia tanto en el abordaje áulico de la escuela secundaria como en los consumos “extraescolares” de los docentes.

Como se ha visto en las parodias de Borges, Horacio Quiroga, Edmundo Rivero y en “Rosita la obrerita”, Fontanarrosa presenta un universo femenino en el cual sus protagonistas son sexuadas, materialistas, racionales (en el sentido de buscar sus intereses trascendiendo el sentimentalismo y los mandatos sociales) y poseen ciertos rasgos egoístas, violentos y mezquinos, evitando así la deshumanización que implica una caracterización angelizada de la mujer. Como en la realidad cotidiana, en la narrativa de Fontanarrosa las mujeres toman alcohol, extorsionan, sueñan con el lujo y la fama, desean la muerte de familiares por una mínima herencia, etcétera. En este sentido hay un pie de igualdad antropológica en el que no se distinguen de ningún modo jerarquías “naturales”. Sí se perciben diferentes costumbres y modos de actuar de mujeres y hombres, disparidad en las relaciones dinámicas de poder, pero lejos de cualquier tipo de esencialismo o biologicismo. Se trata de modalidades de existencia que implican ciertos modos de habitar el discurso y las prácticas, vinculadas a rasgos culturales y matrices sociales “femeninas” y “masculinas” difíciles de eludir. Su postulación no esencialista, sino cultural, es clara en su narrativa porque las mujeres suelen abandonar su libreto, desviarse del universo codificado de “lo femenino” y enfrentarse, por ejemplo, a las fantasías masculinas de predominio intelectual y emocional, haciendo claudicar o desconcertar a sus ejecutores, tal como vimos en “El reproche”.

233 Como se ha afirmado, el cuadernillo varía todos los años, por lo cual en ciertas ocasiones el texto no está presente.

234 Feinmann, J. P. (2000) Prólogo a "El mundo ha vivido equivocado". En Saavedra, G. [comp] (2000) *Mi cuento favorito según los escritores argentinos*. Buenos Aires: Alfaguara.

6.6. El humor-túnel: tabú, lenguaje soez e irreverencia humorística como abordaje posible de la ESI

Con mayor o menor agudeza incisiva; sea sátira, comedia o humorismo; el carácter de incongruencia e inadecuación que implica el humor alberga la potencialidad para desafiar los límites de lo sedimentado por la lógica escolar en su imaginario aséptico inaugural. De ahí la comparación con el túnel: “el goce del chiste²³⁵ es el del contrabando, pero de un modo tan hábil que el aduanero no tiene más remedio que reírse también” (Szabó, 2011, p. 6)²³⁶. El túnel no necesariamente es “ilegal”, pero su paso subterráneo implica un “estar fuera de escena”, que es el significado originario de obsceno (Arango, 2000)²³⁷. Al respecto, mediante el humor es factible introducir en la escena escolar temas y expresiones que según la tradición higienista deberían quedar en la modalidad de lo oculto.

Afin a la acepción actual y cotidiana de “obsceno”, lxs docentes efectivamente nombran y despliegan en el aula problemas, conceptos y giros lexicales que pueden considerarse osados, provocadores, indecorosos, signados por referencias sexuales y el uso recurrente de un tipo de lenguaje soez. Al abordaje y las tramas de tales materiales lxs propios docentes le asignaron con frecuencia el término “tabú”. Si bien es necesario respetar las categorías nativas y su significación (Guber, 2019), se hace preciso indicar que un “tabú” que se menciona, se aborda en clase, se desarrolla y que no ha traído aparejado problemas con autoridades institucionales o familiares de alumnxs, vuelve cuestionable la pertinencia de tal denominación. Pero objetar sin más la categoría sería precipitarse en un fetichismo esencialista de autor y de origen. En suma, es preciso rastrear el sentido que puede poseer el término “tabú” en las voces de lxs docentes más que impugnarlo por cierta contradicción aparente.

Las etimologías, las categorías “originarias” o las definiciones “consagradas” sólo sirven en tanto puntos de partida y como herramienta de comprensión. En este sentido haremos uso de la definición brindada hace más de un siglo, en 1913, por Sigmund Freud en *Tótem y Tabú* (2005)²³⁸ con el fin de analizar las posibles articulaciones con la significación atribuida al término “tabú” por lxs docentes:

235 El humor (o el discurso irrisorio) y el artefacto discursivo llamado “chiste” no son términos equivalentes. Empero, la cita es ilustrativa para dar cuenta del uso del humor desarrollado en este apartado.

236 Szabó, D. (2011) El humor: un asunto serio. *Revista uruguaya de Psicoanálisis*.

237 Arango, A. (2000) *Las malas palabras: virtudes terapéuticas de la obscenidad*. Editorial Fin de Siglo.

238 Freud, S. (2005) *Tótem y tabú y otras obras*. Vol. XIII. Buenos Aires: Amorrortu.

Para nosotros presenta el tabú dos significaciones opuestas: la de lo sagrado o consagrado y la de lo inquietante, peligroso, prohibido o impuro (...) En polinesio, lo contrario de tabú es noa, o sea lo ordinario, lo que es accesible a todo el mundo. El concepto de tabú entraña, pues, una idea de reserva, y, en efecto, el tabú se manifiesta esencialmente en prohibiciones y restricciones. (p. 36)

Una recurrencia de las entrevistas es la clara vinculación, prácticamente una identificación, entre la mención del término “tabú” y los textos que incluyen “malas palabras”. Éstas constituyen un desafío importante para la perspectiva de Comunicación/Educación. Si uno de los fundamentos del campo consiste en partir del reconocimiento del universo temático y vocabular de lxs otrxs, es fundamental tener en cuenta y problematizar las “malas palabras”, no como un deber o una obligación, sino como una posibilidad de exploración del campo de significación de lxs educandxs. Las llamadas “malas palabras” poseen un enorme potencial de condensación de sentidos e implicancias ideológicas. En este sentido, Osvaldo Lamborghini ha utilizado su literatura para reflexionar sobre el peso social y la significación de términos como “puto” y la combinación con otros significantes factibles de daño y estigmatización, tales como “culón” y “gordo”:

Voy muy seguido a un café de la calle Talcahuano. Ya no voy en realidad: pero iba y me gustaba. (...) Un joven rollizo (un culón) era cliente habitual, hasta de la misma mesa y el mismo mozo. Siempre estaba de broma con el mozo y parecían divertirse mucho (...). [Una tarde de 1978] el manteca pidió un porrón, y siguieron las bromas, todas en voz alta, nada de secretos. Eran el número vivo del café (yo dejé de ir después de la tragedia). El *nalgudo* le hizo un chiste tonto y grosero, como los que estilaban entre ellos. Sonriente, tranquilo, el [mozo] provinciano retrucó:

–Pero callate, gordo puto.

Los que estábamos cerca, poco fue lo que vimos. El *culón* se paró y le vació un cargador completo de un 45 en el pecho de su amigo, el mozo. (...) El que tiró del gatillo (...) todos los días, aceptaba el culón asesino, el *culón*, el clásico “pero si vos tenés más culo que cabeza” o “dejate de joder, no seas puto”. Pero aquella tarde se juntaron esas dos palabras

–gordo puto– con resultados fatales. ¿Por qué un gordo no acepta el acoplamiento gordo/puto? (Lamborghini, 1988, pp. 253-254)²³⁹

239 Lamborghini, O. (1988). *Novelas y cuentos*. Ediciones del Serbal.

Allende la veracidad del relato y el injustificable acto del cliente del bar, lo importante es la reflexión del final. Ciertamente las malas palabras no constituyen siempre insultos, pero en los diálogos a menudo son utilizadas como expresión de confianza o herramientas de ataque verbal. En todo caso, su presencia es constante y cada vez menos censurada o repudiada²⁴⁰. Pueden aparecer en diversos textos y constituyen un lugar común en los medios masivos de información, en diversas producciones de ficción audiovisual y en el vasto mundo de la web. Hay en la literatura infantil y juvenil títulos como *Las princesas también se tiran pedos*²⁴¹. Claramente, no es posible colocar en el mismo nivel el término “pedo” que “gordo puto”. No todas las “malas palabras” son iguales en cuanto a significación y potencial ofensivo. Tal vez por eso Fontanarrosa es aceptado en el aula, ya que suele mantener cierto respeto a la verosimilitud contextual del uso de las malas palabras (al menos en los textos mencionados), así como la conciencia del peso aún excesivamente inquietante u ofensivo de otras (o de ciertas conjunciones). De ahí que sea pertinente continuar con Freud: “Las personas y las cosas tabú pueden ser comparadas a objetos que han recibido una carga eléctrica: constituyen la sede de una terrible fuerza que se comunica por el contacto y cuya descarga trae consigo las más desastrosas consecuencias” (Freud, 2005, p. 36). Tabú es lo indecible, lo intocable y lo sagrado. Su contacto supone un verdadero riesgo, la certeza de nefastos efectos, resultados o secuelas. Es posible entender, pues, la asignación de “tabú” a las malas palabras no sólo por su carácter inusual en el seno de la tradición escolar, sino por su potencial agresivo. Resignificando la metáfora de Freud, su inclusión en el aula se asemeja a la manipulación de unos cables pelados cuyos efectos en la combinación se desconocen. Ahora bien, al abordarse (“tocarse”) efectivamente en el aula sin grandes problemas institucionales o de consciencia, es preciso mantener la categoría nativa y agregarle un adjetivo que contemple esta suerte de contradicción. De ahí que lo consideremos un “tabú paradójico”. Por otro lado, en *Tótem y Tabú* Freud da cuenta del placer narcisista que implica transgredir el tabú: “[El sujeto] experimenta de continuo el deseo de realizar dicho acto” (p. 45). A modo de hipótesis, podemos asignar tal disfrute tanto a la afrenta sobre las normas higienistas y al papel moralista otorgado tradicionalmente a la *Literatura*, como al hecho de que la ficción, en sus múltiples registros y temáticas, otorgue la posibilidad de la disrupción tal vez con mayor factibilidad que sus colegas de otras materias. Temas como el suicidio, el HIV, el femicidio, el abuso sexual y la violación no son ajenos a textos que suelen estar presentes en múltiples planificaciones anuales²⁴². Esto les otorgaría a lxs docentes la fantasía de encontrarse por

240 Asumimos el carácter simplificado de esta afirmación. Existen “malas palabras” ciertamente autorizadas o de bajo nivel de disrupción y otras con un potencial invectivo o “grosero” mucho más elevado.

241 Brenman, I., Zilberman, I., & Franco, J. (2018). *Las princesas también se tiran pedos*. Valencia: Algar.

242 En la web proliferan las propuestas de trabajos sobre novelas y cuentos como *Los ojos del perro siberiano* (Antonio Santa Ana), *Cuando despierte el viento* (María Fernanda Heredia), *La chica pájaro* (Paula Bombara); y los clásicos

fuera y más allá no sólo de la historia escolar, sino de los pares de otras asignaturas. Empero, siguiendo las entrevistas es necesario colocar en primer lugar el carácter placentero de desobedecer una tradición escolar que ha silenciado sistemáticamente el lenguaje cotidiano y más aun las “malas palabras” incluso cuando se encuentran pedagógicamente justificadas. La escuela a menudo funciona como un templo en el que ciertos vocablos o expresiones corporales profanan a los dioses que han devenido en objetos de adoración, temor y respeto: la tradición aséptica, los cuerpos etéreos, la veneración de la “neutralidad” apolítica y las prácticas pretendidamente asexuadas. En este marco de problemas, una de las preguntas a la docente María versaba lo siguiente: ¿Hay algún texto humorístico que te gustaría dar pero no lo harías? La respuesta:

La verdad que un texto que es muy rico, pero muy complicado de trabajar es uno de Lamborghini, ese del pibe que está en el jardín esperando el cariño de la madre y ella sólo quiere pensar en las relaciones sexuales que tuvo la noche anterior...parece mentira pero en el siglo XXI sigue siendo tabú leer en la escuela algo que tenga malas palabras y sexo. En realidad, no es exactamente eso, es el tipo de expresiones que usa. Lo iba a dar, tenía pensado leerlo en clase, pero eran tantas las precisiones y aclaraciones que había que hacer, que se iba a perder el sentido humorístico; incluso creo que las palabras con que piensa la madre iban a absorber la trama entera. Supuse que los pibes no se iban a quedar con el tema de la madre pensando en la relación sexual de la noche anterior, sino con la forma en que lo dice. Yo quería dar la desidealización de la figura de la madre “buena y virginal”, pero no era el texto adecuado. No me acuerdo cuál di en su lugar. (María)

Es preciso, antes del análisis, aclarar que tanto la cita del escritor y psicoanalista Osvaldo Lamborghini como las referencias de la docente aluden a narraciones ficcionales incluidas en el mismo título, el cual versa sobre el personaje mencionado: “El pibe Barulo”²⁴³, humillado una y otra vez por su familia y allegados debido a las dimensiones de sus nalgas y a un carácter inocente y pacífico que no ofrece resistencias (hasta la descarga contra el mozo). En el relato específico al que refiere María se trata de un niño. En otras narraciones, como la del asesinato en el bar, es ya un

“El matadero” (Esteban Echeverría), *El túnel* (Ernesto Sábato) y “Patrón” (Abelardo Castillo). La inclusión de tales temáticas no implica que se aborden desde una perspectiva de género, desde los derechos humanos (que incluye aquella), o simplemente que se proponga la tematización o el diálogo focalizados en tales puntos.

243 Título de un conjunto de narraciones ficcionales (amalgamadas con opiniones, reflexiones sociales, políticas, lingüísticas, psicológicas) incluidas en Lamborghini, O. (1988). *Novelas y cuentos*. Ediciones del Serbal.

adulto casado y con hijos. En ocasiones lo denominan “Nal”, “nalgón”, “gordo puto”, etcétera. El propio autor-narrador en tercera persona, a fin de hiperbolizar los vituperios, lo llama “manteca”, “culón”, “nalguita”, entre otras. Se trata siempre de disfemismos que rondan sobre las características físicas mencionadas y un temperamento sosegado.

Lo que María parece concebir como “tabú” es el vocabulario específico con que se expresan ciertos tópicos, temas y prácticas vinculadas al sexo y la corporalidad. El relato al que alude incluye expresiones como “buen culo tenés vos para clavarte en el asador”; “seguro que también la vas a mamar, vas a ser un puto completo”; “recordó la enorme verga de su marido”; “ella se había levantado temprano para recordar los pijazos de la noche anterior”, “esa poronga de novela”; “ese anormal a quien un huevo no le bajaba y tenía un pito que parecía un maní podrido”, “siempre pegado a mis polleras, gordo puto”²⁴⁴. A menudo son lxs alumnxs quienes utilizan el lenguaje soez y transgreden los límites de lo decible (Dubin, 2016), y en este caso fue la profesora quien pensó en hacerlo llevando al aula a un autor que se considera disruptivo incluso en comparación con otros adscriptos al género realista más crudo de la narrativa argentina. Empero, la docente no hace referencia al temor por el mero pronunciamiento de las expresiones soeces, su preocupación se centra en la obturación que puedan causar sobre la posibilidad de abordar el problema que tenía pensado: la desnaturalización de la representación de la madre en tanto ser impoluto, asexuado, decoroso y recatado.

Uno de los usos pedagógicos de las malas palabras consiste en la posibilidad que otorgan para reflexionar sobre el lenguaje heteronormado y demás implicancias ideológicas condensadas en sus significaciones, tal como se ha visto en el abordaje de “Viejo con árbol”. Desde diversos flancos, pues, constituye un desafío abordar las malas palabras, problematizarlas, historizarlas, en una institución recostada históricamente en la imagen de la pulcritud y la pureza moral. A su vez, el *problema* (en sentido académico) de las malas palabras es tal vez uno de los más ilustrativos para dar cuenta de la importancia insoslayable de la situación comunicativa concreta, del objetivo específico de cada enunciado, del carácter nunca unidireccional, siempre contextual, de un objeto cultural. Las mismas expresiones que usa la madre en la ficción a la que alude la docente tal vez puedan ser dichas por lxs alumnxs y/o expresadas por sus allegadxs en múltiples ocasiones y contextos, pero en la institución escolar constituyen un “tabú”, sobre todo porque lo dice una madre, figura enfatizada por el normalismo en su representación angelical. Valga la reiteración: la mayoría de las llamadas “malas palabras” refieren a órganos genitales, a actividades sexuales o a secreciones corporales (Arango, 2000). Las malas palabras pueden estar al servicio de cierta liberación temporal

244 Todos estos entrecorillados pertenecen a las páginas 248 o 249 de Lamborghini (1988).

de interdicciones sociales, de reglas de decoro necesarias en el intercambio cotidiano, o bien de una mayor fluidez en la comunicación. Nunca son “malas en sí”, simplemente porque no hay nada “en sí”. Empero, también pueden estar al servicio del odio, de la crueldad, de la pulsión destructiva. Es preciso preguntarse en qué medida llegan a ser disruptivas ante una avalancha mediática de comunicadorxs (desde periodistas hasta *influencers*) que injurian y propinan insultos en cualquier ocasión, constantemente, tal vez con el único fin de ganar identificación con una audiencia que, presuntamente, no sería interpelada con otro registro vocabular. En el peor de los casos –pero no minoritario– son utilizadas para alimentar sistemáticamente el odio contra un personaje que algún grupo mediático corporativo necesita demonizar.

El caso de la docente María y su abstención de abordar uno de los cuentos de “El pibe Barulo” permite visualizar que dentro de la institución escolar no cualquier expresión humorística podría salir indemne o ser impune en sus transgresiones.

Un caso de texto atiborrado de “malas palabras” y temas presuntamente “tabúes” es el mencionado por Lorena, quien toma una narración humorística de Hernán Casciari en la cual abunda el lenguaje soez. Lo hace tanto para abordar temáticas sugeridas por los cuadernillos de la ESI como para desafiar y rebajar la estimación de la “alta literatura” signada por temas y registros solemnes, espesos y grandilocuentes. El texto citado por la docente es “Las hormonas de la juventud” de Casciari (2005)²⁴⁵:

Hay un texto que toca temas tabú y los chicos se ríen muchísimo. Trata de una madre que encuentra a la hija y al hijo adolescentes jugando con los amigos al *strippocker*, y queda completamente desconcertada, pero ellos no se inmutan, de hecho hacen chistes. Están todos desnudos alrededor de una mesa. Es un cuento súper breve y muy accesible, me gusta darlo para romper la idea de la literatura como algo aburrido, pesado, con palabras difíciles; la madre no quiere mirar pero ve que los hijos están muy flacos, se sorprende de que una de las amigas de la hija, ultracatólica, esté desnuda jugando como si nada; los pibes con el pene erecto...hasta ahí es muy gracioso, después cuando se enteran [lxs estudiantes] de que el abuelo tuvo la idea del juego y está mirando a una de las chicas con unos largavistas ya no les causa tanta gracia, a mí tampoco, entonces hablo de las relaciones intrafamiliares, y además les pregunto si está mal o bien lo que los pibes

245 Casciari, H. (2005). “Las hormonas de la juventud”. En *Más respecto que soy tu madre*. Editorial Orsai SRL.

hacen, cómo reaccionarían si fueran la madre, pero bueno, nos reímos mucho hasta lo del abuelo. (Lorena)

Se trata de un cuento incluido en un libro humorístico que narra las peripecias de una familia española actual desde la voz de una mujer de 51 años. Nacida en tiempos del dictador Francisco Franco, Lola acarrea una carga ideológica profundamente tradicionalista y católica. Se encuentra atravesando una etapa de angustia y soledad que ella le adjudica a la menopausia. Tiene una familia constituida por tres hijxs jóvenes, Sofía, “Toño” y “Nacho”. Zacarías es el nombre de su marido, quien no le presta la menor atención. Ella no deja de sorprenderse por los modos de vida de sus hijxs, por la novedad de ciertas prácticas y pensamientos completamente alejados de sus propios valores y representaciones. De ahí que todo el libro se encuentre atravesado por la mirada extrañada de la protagonista, quien cuenta lo que le sucede mediante un diario íntimo. Respecto al capítulo de la cita, lxs adolescentes se encuentran jugando al *strippocker* en el jardín de la casa, alrededor del mantel, cuando lxs sorprende la madre a todxs desnudxs:

–¡Me cago en la leche! –salí gritando como una loca al patio –¿Qué estáis haciendo?
–Estamos jugando al strippocker, señora –me dice la Sandra, y yo de repente descubrí que esa muchacha no era religiosa: era imbécil.
–¡Pero como es posible, con lo recatada que eres, sandrita! (...) ¿Cómo es eso del strippocker, qué coño es, como el juego de la botella?
–¡Nada que ver! –Me dice la Sofi, que solamente tenía puesto el reloj–. El que coge una carta más alta que el dos se tiene que sacar una prenda.
–¡Pero si la mayoría de las cartas son más altas que el dos, desvergonzada! –le grito.
–¡Pero mamá!
(...)
–¿Cuántos añitos tienes?
–Dieciséis –me dice el Pajabrava.
–¿Como el Toño? –me sorprendo–. ¡Qué diferencia de longitud!
–Mamá, ¿has visto las tetas que tiene la Sofi? ¿No estará embarazada tu hija? –cambia de tema el Toño, que no le gusta que comparen su aparato con el de otros seres humanos.
–¿Todavía tienes ganas de hacer chistes? –le digo–. ¡Recoge las cartas antes de que tu abuelo se entere de que le estáis usando las Fournier Edición de Oro!
El Toño se ríe y mira alrededor de la casa.

–El Nonno hace dos horas que está con los prismáticos desde la ventana de su cuarto apuntando al culo de Jéssica –me dice el Toño–. Y además, la idea del strippocker fue suya.

(...)

–¿Tu abuelo me está mirando el culo? –dice la Jéssica tapándose las vergüenzas con una servilleta–. ¡Qué viejo verde! (Casciari, 2005, p. 81)

Resulta poco factible la posibilidad de que se puedan agregar, en la actualidad, textos de esta índole al corpus sugerido de los cuadernos de orientación para el abordaje de la ESI. En primer lugar porque “la sexualidad, en la escuela, siempre incomoda, sobre todo a lxs adultxs y mucho más cuando la escenifican lxs otrxs, entendiendo por otrxs a lxs jóvenes a quienes tenemos la pretensión de educar” (Ramos en Satulovsky, 2017, p. 99)²⁴⁶. En segundo lugar, hacia el año 2017, Jéssica Báez y Paula Fainsod (2017)²⁴⁷ vislumbraban no sólo cierto retroceso en la implementación general de la ESI sino un recrudecimiento de la oposición corporativa a sus postulados basados en el enfoque de género y enmarcados en los derechos humanos. La aplicación de la ESI, pues, no implica simple y exclusivamente combatir el papel que el higienismo le asignó a la *Literatura* en la institución escolar:

Las teorías de géneros y sexualidades habitan una guerra interminable de pequeñas batallas de deslegitimación. Con enorme agresividad, las voces del poder ubican al género como un tema de “ideología” o de resentimiento. En los discursos mediáticos, académicos, políticos, el género aparece como una opción, una línea de pensamiento, un ítem que puede o no ser tenido en cuenta. (Cremona & Gariglio, 2020, p. 102)²⁴⁸

Considerando el planteo de Cremona y Gariglio, en ocasiones lxs docentes toman la perspectiva de género (y la sexualidad erótica como problemática incluida en ella) como una suerte de marco de inteligibilidad moral sin necesariamente acudir a la ESI: la batalla ideológica está encarnada en el imaginario social de manera tal que se toma posición en ocasiones sin mencionar los documentos oficiales. La obligatoriedad transversal de la ESI no es contemplada deliberadamente por todxs. Según el corpus de entrevistas, la adscripción a una mirada inclusiva y

246 Satulovsky, S. (2017) *La escuela y sus escenas (in)cómodas: abriendo calidoscopios*. Ciudad autónoma de Buenos Aires. Lugar Editorial.

247 Báez, J; Fainsod, P. (2017) *¡Que sea ley! Excusas, paradojas y desafíos de la Educación Sexual Integral*. Observatorio participativo de Políticas Públicas en Educación (OPPEd) -FFyL-UBA.

248 Gariglio, R., & Cremona, M. F. (2020) “Comunicación/Educación desde una epistemología de género”. En Valdivia Martín, P. & del Valle Rodríguez, C. (2020) *Leyendo el tejido social: análisis discursivo y retórica cultural en el sur global*. Universidad Nacional de La Plata, pp. 101-120.

plural sobre el género parece darse de suyo, al igual que su abordaje. A esta focalización en ocasiones “naturalizada” por lxs docentes entrevistadxs, en tanto parece concebirse como obvia e incuestionable (por ende, sin necesidad de ser justificada), la llamamos “campo de intelección moral”²⁴⁹. Por otro lado, el escenario presentado por las autoras permite visualizar la potencia política y el riesgo que conllevan la propuestas pedagógicas relatadas. De ahí, tal vez, la pertinencia del término “tabú”, recurrente en las entrevistas, para mencionar ciertos textos que contienen “malas palabras”, ya que a menudo éstas refieren a la sexualidad y la corporalidad en sus diversas manifestaciones (las secreciones, por ejemplo, ocultadas hasta en los relatos más “realistas” de las plataformas audiovisuales hegemónicas). Como se dijo, las malas palabras se consideran obscenas, lo cual coincide con su etimología, “fuera de escena”, y a través del humor las mismas suelen salir del túnel y subirse a la escena del aula para ser analizadas, cuestionadas, pronunciadas, con el disfrute que la disrupción puede implicar en el seno de una institución signada por el imaginario higiénico-positivista de pureza y neutralidad. No son obscenas porque están fuera de escena, sino porque deberían estar escondidas, forcluidas u ocultadas (como las secreciones corporales, cruciales para el funcionamiento vital) según fantasías de pulcritud, objetividad y reglas de decoro a menudo impostado. Queda claro, empero, que lxs docentes hacen uso de ellas en los textos humorísticos sin grandes conflictos.

La Ley de Educación Sexual Integral se promulgó en el año 2006 y en la actualidad la pugna de sentidos sigue en pie. Las objeciones e impugnaciones que se ciernen sobre ella constituyen, justamente, una razón para buscar nuevas y mejores formas de abordarla en la escuela, pues “entendemos que la sexualidad es una cuestión política, hasta tal punto que, cuanto más se la niegue o reprima socialmente, más se la alude, más se la nombra” (Morgade, 2006, p. 42)²⁵⁰. En lo que concierne a esta investigación, constituye un *factum* el abordaje del cuento de Hernán Casciari. Consciente de su responsabilidad ético-pedagógica, la docente se explayó sobre la modalidad de abordaje del capítulo de Hernán Casciari, el sentido específico que le otorgó y los recaudos tomados:

249 La categoría está tomada (y resignificada) de la expresión “campo de problematización moral”, presente en *Historia de la sexualidad II* de Michel Foucault (2006, p. 37). Elegimos “intelección” y no “problematización”, en primer lugar porque la problemática que trabaja Foucault se refiere a la *aphrodisia*, orientada hacia las reglas de control y construcción de sí respecto a los apetitos sexuales. No tiene, pues, vínculos directos con el objeto de esta investigación; en segundo lugar la categoría de “intelección” refiere a un modo de general de entender, de concebir, de “ver” y “valorar” la realidad en general, por lo que de alguna manera trasciende la “preocupación”. En la intelección, todos los problemas están atravesados por esa mirada, que constituye la condición de posibilidad de la preocupación.

250 Morgade, G. (2006) Educación en la sexualidad desde el enfoque de género. Una antigua deuda de la escuela. *Novedades educativas*. N°184. Abril de 2006.

No siempre leo este texto. Tengo que estar segura de que el grupo tiene cierta madurez para comprender que puede haber situaciones que nos hacen reír pero que en el ámbito de la escuela requieren de un análisis posterior. En mi caso lo doy desde la ESI. De hecho llevo los cuadernillos en la mano y apenas termino de leer escribo en el pizarrón los conceptos que voy a dar desde la ESI y las páginas del cuadernillo. Pongo el foco en las relaciones intrafamiliares, que lamentablemente son muy comunes y que en el cuadernillo están en forma de testimonios de adolescentes. También les hablo de la complicidad de uno de los varones con el abuelo, y ahí doy el concepto de “cofradía masculina”, que no sé si está en la ESI. Me sirve leerles un artículo del diario *Olé* que habla de los jugadores de rugby de Universitario²⁵¹ que fueron expulsados del club por pasarse por WhatsApp fotos desnudas de sus novias. También me detengo en ciertas expresiones, como “vergüenzas” para hablar de los genitales, de dónde viene esa concepción de la sexualidad, del cristianismo, de Adán y Eva, y también con la palabra “aparato reproductor”: ¿cuántos de nosotros usamos los genitales sólo para reproducirnos? Lo del Toño y el amigo me sirve para tocar el tema de la competencia entre varones por la virilidad y lo que acarrea para ellos y para las mujeres. Te repito: no siempre lo doy; lo di muchísimas veces porque humor está en sexto año; empecé dándolo en adultos, pero lo hago si estoy segura en secundaria con pibes de 17 y 18 años. También es seguro que se enganchan y no se lo olvidan más. (Lorena)

A pesar de los recaudos y las aclaraciones remarcadas por la docente, si el espíritu de la ESI contempla la necesidad de romper estereotipos, silenciamientos, roles cristalizados y prejuicios, la palabra sobre la sexualidad a través el humor ofrece una oportunidad pedagógica fructífera y específica en su cualidad transgresora, paródica e irreverente. El enfoque de género, que incluye entre otras problemáticas las complejidades del erotismo y los deseos sexuales, constituye una ruptura con la tradición escolar. Ahora bien, en el marco del proceso de mediatización no es extraña su recurrencia en reivindicaciones del posfeminismo, en producciones audiovisuales masivas, en discusiones militantes, en escritos académicos, en congresos universitarios y, sobre todo, en agendas

251 “Suspenden a los rugbiers denunciados por viralizar fotos íntimas” (14/01/2020) *Diario Olé*. Disponible en https://www.ole.com.ar/suspenden-rugbiers-platenses-denunciados_0_R6y5jVlz.amp.html

estatales que hacen pública y prioritaria tal perspectiva desde los derechos humanos en diversos dominios de la realidad social (Felitti & Spataro, 2018). En este marco, hacia fines de 2019 se creó en Argentina el Ministerio de Mujeres, Géneros y Diversidad, dependiente del Poder Ejecutivo Nacional. Libros de distintos géneros escriturales y disciplinas se han exhibido en las vidrieras de las librerías de todo el país. Los títulos son sugerentes: *Putita golosa* de la periodista Luciana Peker (2018)²⁵², *Sexo ATR: a todo ritmo* (2019)²⁵³ de la sexóloga Cecilia Ce; y *Psicoanálisis: por una erótica contra natura* (2019)²⁵⁴ de Alexandra Kohan. En el plano del consumo internacional se puede destacar como pionera la trilogía iniciada en 2011 de L. James²⁵⁵, *Cincuenta Sombras de Grey*²⁵⁶. El impacto de ventas y la novedad temática la han hecho objeto recurrente tanto de críticas, detracciones y reprobaciones –sobre todo debido a la reproducción de estereotipos de clase, etnia y género–, como de elogios en función de la apertura a un tema –el BDSM²⁵⁷– a menudo opacado. En Argentina, desde la antropología cultural y en sintonía con la perspectiva de Comunicación/Educación, Felitti & Spataro (2018)²⁵⁸ han realizado estudios sobre los diversos modos en que lxs sujetxs se han apropiado de la historia (o de diversos elementos de la misma). Allende el posicionamiento ideológico sobre la trama, el furor por “las Cincuenta Sombras es también un emergente de la sexualización de la cultura, que se hace evidente en el espacio destacado que tienen las discusiones sobre valores, prácticas e identidades sexuales en los medios y la industria cultural” (p. 5).

En los textos recientemente nombrados el humor no está presente. Sí cierto tono jocoso y risueño en los primeros dos. Respecto a la cita de la docente Lorena cabe resaltar el grado de interpelación que le atribuye al texto de Casciari hacia final de la cita, así como su pertinencia para el abordaje de los temas mencionados. Pero no es posible saber si el interés de lxs estudiantes, eso que “no se olvidan más” se debe a la sexualidad, al humor o a su combinación. Asumimos por su sentido general que a esta última opción. Respecto a los actos abusivos de familiares y allegadxs que anulan el efecto cómico, el “cuadernillo” de *Educación sexual integral para la educación secundaria: contenidos y propuestas para el aula* ([2010] 2018) indica la necesidad de “reconocer todas las formas en que se puede manifestar esta problemática, desnaturalizando y ampliando el

252 Peker, L. (2018) *Putita golosa*. Editorial Galerna.

253 Ce, C. (2019) *Sexo ATR: A todo ritmo*. Editorial Planeta.

254 Kohan, A. (2019) *Psicoanálisis: por una erótica contra natura*. Editorial Indie Libros.

255 Seudónimo de Erika Leonard Mitchell. No es un rasgo a desconsiderar que haya escogido un seudónimo para la saga de novelas eróticas. Entre tantas paradojas hipermodernas, el sexo superpoblado en imágenes y letras no deja de ser, al abordarlo, motivo de pudor.

256 James, L. ([2011] 2012) *Cincuenta sombras de Grey*. Editorial Grijaldo.

257 Bondage; Disciplina/Dominación; Sumisión/Sadismo; Masoquismo.

258 Felitti, K. y Spataro, C. (2018). Circulaciones, debates y apropiaciones de las Cincuenta Sombras de Grey en la Argentina. *Revista Interdisciplinaria de Estudios de Género de El Colegio de México*, 4.

campo de lo socialmente sancionable” (p. 112). En efecto, parece haber un reconocimiento de la docente respecto a la imposibilidad de ciertos estudiantes de realizar el *impasse afectivo* y no poder reírse de la escena del abuelo mirando a Jélica. El displacer o la incomodidad generada parece requerir de conceptualizaciones y de la socialización posibilitada por la palabra grupal. Los “testimonios de adolescentes” que la profesora toma del cuadernillo figuran en el mismo bajo la denominación de “situaciones” breves y concisas. Retomamos dos:

Situación 1

“Paulina se acuerda muy poco de su infancia. Sin embargo, recuerda bien que, cuando tenía 10 años aproximadamente, el hombre que vivía con su mamá, un día empezó a mostrarle unas revistas y, mientras la tenía en su falda, le tocaba suavemente las piernas. Ella no entendía esto que pasaba y no sabía qué hacer”. (p. 107)

Situación 3

“A los 17 años, Leandro se fue a vivir a la casa de un amigo. Ya estaba harto de las cosas que le decía su mamá. Lo trataba como si fuera su novio. Le decía: ‘Vos me tenés que querer solo a mí, no me traigas novias a casa, ¿eh?’. Y siempre que volvía del colegio intentaba darle besos en la boca y abrazarlo. No podía hablar con ella para explicarle que eso no le gustaba, porque ella no escuchaba”. (p. 107)

Respecto al relato de Casciari, resulta difícil interpretarlo de un modo no humorístico (lo que no implica que cause gracia) cuando la hipérbole, la incongruencia y la ironía están visiblemente marcadas, desde el título “Las hormonas de la juventud” (referido en parte al abuelo) hasta la indiferencia con que los chicos hablan desnudos frente a su madre. Empero, la transgresión temática y vocabular no está exenta de riesgos. Desafiar las normas de la tradición higienista podría tener un precio para los docentes y de ello da cuenta Lorena con la batería de conceptos que incorpora y los signos inequívocos que les remarca a los estudiantes para el abordaje responsable del texto (los cuadernillos, la escritura en el pizarrón de conceptos, el material adicional). A esta narración específica se le sumaría un problema: los protagonistas del *strippocker* son menores de edad, pero la ESI solicita trabajar con la temática de los ritos y prácticas de pasaje de la niñez a la adultez. Ahora bien, la mayoría de los textos mencionados en las entrevistas no suelen tener como protagonistas a sujetos adolescentes, tal como lo sugieren los documentos que orientan el abordaje

de la Educación Sexual Integral para la materia *Literatura*, bajo la intención de “aborda[r] diversos textos antropológicos y literarios que introducen y describen el lugar socialmente asignado a la juventud, con la intención de generar análisis críticos de las distintas maneras de vivir esta etapa” (p. 7). Se le sugiere, pues, a la *Literatura* abordar el pasaje de la preadolescencia a la adultez en lo que respecta a la sexualidad colocando la centralidad en los ritos de pasaje:

En el apartado “Un primer recorrido por relatos ‘verdaderos’”, del área Lengua y Literatura se puede conversar sobre cuáles son los ritos que tenemos en nuestra cultura, cómo son vividos por los y las jóvenes, quiénes están habilitados y habilitadas para participar, quiénes son los referentes (personas o instituciones). (p. 117)

En ese sentido, lxs docentes (excepto Lorena) no han hecho alusión a los ritos de pasaje ni han abordado tramas con protagonistas adolescentes vinculadas a la sexualidad. Lo que ha sido trabajado mayoritariamente mediante el humor son los estereotipos de género, la complejidad del deseo erótico, los sesgos heteronormados de ciertos textos y/o autores canónicos en personajes adultos.

La especificidad que aporta el humor reside en el carácter disruptivo, provocador y explícito (mediante el lenguaje soez y las referencias erótico-sexuales indisimuladas) más cercano a la tradición de la prensa gráfica humorística, por ejemplo las revistas *Humor* y *Barcelona*²⁵⁹, que a los textos sugeridos por los lineamientos curriculares de la ESI. También mantiene de las revistas su carácter político, sólo que en la segunda década del siglo XXI se ha concentrado el eje del campo de problematización política en la perspectiva de género. Lo que a fines del siglo pasado constituían aisladas reivindicaciones militantes del feminismo, en la actualidad devinieron políticas de Estado:

El reconocimiento de un conjunto de derechos en materia de géneros y sexualidades y en materia de ciudadanía comunicacional (...) han sido materializados en leyes, en políticas públicas y en organismos de gestión y control [y] conforman un terreno [de] discusión en torno a qué significa ser un sujeto marcado por la configuración sexo-genérica de una cultura. (Spataro & Von Luzer, 2015, p. 116)

Es posible afirmar que la mayoría de lxs docentes, o bien no han leído los lineamientos curriculares o bien los han ignorado deliberadamente, al menos a la hora de articular la mirada

259 Los análisis de las mismas se encuentran en el Capítulo 5.

humorística con la ESI. El despertar del amor y los rituales de iniciación sexual constituyen núcleos problemáticos que los cuadernillos sugieren abordar en la materia *Literatura*, pero no fueron considerados desde el humor:

Es posible trabajar en este eje [el despertar del amor] dos relatos de Julio Cortázar, uno es “Los venenos” y el otro “Final del juego”. Otros cuentos que sugerimos son: “Primer amor”, de Antonio Dal Masetto; “Anillo de humo”, de Silvina Ocampo; “Día domingo”, del peruano Mario Vargas Llosa; y “Los Lemmings”, de Fabián Casas. Se trata de historias que narran el primer enamoramiento, casi siempre ligado con la ensoñación, el retraimiento, lo imaginario y con el dolor que la desilusión produce. En muchas de ellas, el narrador reflexiona sobre las consecuencias que el enamoramiento le trae: la elección de la soledad, la imposibilidad de comunicar lo que le pasa, el pudor, los celos; sentimientos que se instalan por primera vez y que desencadenan contradicciones y sufrimientos. (Ministerio de Educación, 2018, p. 35)

Ciertamente, resulta harto difícil encontrar un sesgo humorístico en alguno de los textos nombrados en la cita anterior (y en la siguiente). A su vez, términos como “retraimiento”, “dolor”, “soledad”, “pudor”, “celos”, “sufrimiento” sugieren un tono afectivo alejado de la clave de lectura irrisoria (aun cuando el humor no le escapa a tales problemáticas). En suma, el grado de humorismo de los textos sugeridos es prácticamente nulo. Tal ausencia no se debe a las tramas y las escenas (cualquier suceso es factible de humor) ni a los temas, sino al modo de abordarlos, al tono afectivo utilizado. En tal sentido, exceptuando algunos pasajes del cuento de Fabián Casas, en los relatos sugeridos predomina el drama, la melancolía, el dolor, la imposibilidad y/o la enunciación solemne:

Los cambios corporales y el despertar de la sexualidad, el pudor para hablar de esos temas, la necesidad de saber, la actitud de los pares, entre otras cuestiones, forman parte de este aspecto central del crecimiento. Más allá de las diferencias que los contextos temporales imprimen al tema, algunos relatos de iniciación lo toman como un motivo central. Cómo acercarse a lo femenino parece preguntarse la protagonista del cuento “Preciosidad”, de Clarice Lispector, o cómo las marcas de una iniciación son imposibles de abandonar para Ana, el personaje de la novela *La casa del ángel*, de Beatriz Guido. Otros cuentos no abordan el tema de lleno sino que lo transfieren a escenas secundarias, como es el caso de

“Yellow Days”, de Ana Basualdo, o lo rozan violentamente, como “El pecado mortal”, de Silvina Ocampo. (p. 35)

Los lineamientos de los documentos oficiales no contemplan el humor en sus sugerencias. A su vez, no priman en los textos propuestos los elementos específicos que aporta el humorismo escogido efectivamente por lxs docentes: actualidad, cercanía espacio-temporal y lenguaje coloquial²⁶⁰ (a menudo crudo y explícito). En el cuadernillo *Educación sexual integral para la educación secundaria II* ([2012] 2017)²⁶¹ se destaca también lo grave y lo solemne, rasgos antagónicos del humor. En “El marica”²⁶² de Abelardo Castillo, sugerido por el cuadernillo, la gravedad no es interrumpida en momento alguno por la inadecuación incongruente. A su vez, la voluntad de antipatía hacia ciertos personajes adolescentes se encuentra remarcada en dicho cuento, lo cual dificulta el *impasse afectivo* necesario para el humor²⁶³. También se sugiere la novela *Los años terribles*, de Yolanda Reyes ([2000] 2016)²⁶⁴, enmarcada por su sello editorial en el rubro “infantil y juvenil”. Ambos textos son afines a cierta identificación entre la sexualidad y el sufrimiento, propios de una perspectiva centrada en las denuncias de las violencias de una sociedad heteronormada. En suma, no hay parodia, no hay grotesco, no hay interrupciones irrisorias. Más bien hay registros pomposos y/o tonalidades severas, graves, adustas, así como –en no pocos casos– cierta pomposa ambigüedad lingüística más cercana a la interdicción de las palabras soeces que a los paréntesis morales propios del humor. Asimismo, se trata a menudo de textos lejanos en el tiempo y/o en el espacio.

Primera aclaración: no se le puede exigir a los lineamientos lo que no pueden o no pretenden ofrecer, pero desde el punto de vista del humorismo, que efectivamente constituye un modo de abordar la educación sexual en sus múltiples facetas, es necesario destacar que los textos ficcionales sugeridos por el cuadernillo principal de la ESI carecen de pasajes y elementos propios del discurso irrisorio. Abundan en el abordaje de la sexualidad los aspectos concernientes al dolor, la angustia, los traumas, el peligro, desde una tonalidad afectiva adusta y algo suntuosa. Tales temáticas y afectos no están ausentes en el humorismo, pero éste los aborda desde el desplante temático-vocabular, la hipérbole, el desliz, la incongruencia, el absurdo y la discordancia.

260 A excepción de “Los Lemmings” de Fabián Casas.

261 Ministerio de Educación y deportes de la Nación ([2012] 2017) *Educación sexual integral para la educación secundaria II: contenidos y propuestas para el aula*. María Lía Bargalló [et al.]; coordinado por Mirta Marina. Serie Cuadernos ESI. Ministerio de Educación de la Nación.

262 Disponible en innumerables páginas de internet. Una de ellas: <https://dges-sal.infed.edu.ar>

263 No se trata de una objeción al cuento, ya que no parece su objetivo hacer reír ni introducir situaciones incongruentes.

264 Reyes, Y. ([2000] 2016) *Los años terribles*. Bogotá: Editorial Norma.

Segunda aclaración: los materiales y la orientación ofrecidos por los cuadernillos son, a nuestro parecer, necesarios y atinados para abordar la ESI. No se trata de realizar juicios de valor literarios y/o pedagógicos contra el sentido asumido por los documentos de una ley enmarcada en los derechos humanos que se encuentra en una compleja y ardua batalla ideológica. Lo que le concierne a esta investigación es destacar la posibilidad que otorga el humor para trabajar la sexualidad mediante la risa, la ambigüedad irrisoria y la desolemnización de ciertas interdicciones tradicionales o “tabúes”. Hay dolor en la sexualidad, pero también hay dulzura, fruición, procacidad, voluptuosidad, placer (no necesariamente de modo simplificado, cándido e ingenuo). Tal como lo abordan lxs docentes en sexto año, el humorismo parece destacar esta veta, claramente alineada a la confrontación sobre una tradición escolar higienista aferrada al moralismo aséptico, la pulcritud lingüística y la esquematización naturalizante de cuerpos sin carne ni deseos. Respecto a la frecuencia del abordaje de tabúes como la corporalidad, el lenguaje explícito y la posibilidad del carácter lúdico la sexualidad, Graciela Morgade (2006) afirma:

Están cambiando muchos de los contenidos de la definición de la sexualidad, pero queda mucho camino por recorrer. La sexualidad integra una de las dimensiones de la subjetividad que más cuesta a los sujetos sociales conquistar para conocer y disfrutar sin culpas (p. 41)

La literatura humorística, en su rescate de la risa, las corporalidades y los placeres mediante modos de verbalización disímiles, en la contienda frente a la arrogancia de la forclusión²⁶⁵ institucional, puede constituirse en una herramienta útil para abordar temas y problemas que han sido tradicionalmente interdictos por el imaginario escolar higienista. De ahí la pertinencia del término “tabú” –recurrentemente nombrado por lxs docentes– en el seno de una institución que continúa habitada, desde su fundación y a pesar de grandes cambios en el tiempo, por una serie de prácticas, sobreentendidos, fantasías y prejuicios que bloquean profundamente el pasaje a un estado en el que pueda primar la escucha real del universo vocabular y temático de lxs educandxs, la pluralidad cultural y la autoproblematización tanto personal como colectiva de sujetxs discursivxs, históricxs y sexuadxs.

Uno de los abordajes más significativos en la relación entre textos tabú (en este caso “medio tabú” según la docente), las “malas palabras” y la educación sexual integral se produce en la inclusión de los “pornosonetos”²⁶⁶ de Pedro Mairal. Se trata de versos endecasílabos de rima

265 Se trata de una categoría psicoanalítica que en este caso utilizamos en términos históricos e institucionales para referirnos al rechazo de ciertos significantes del universo simbólico escolar.

266 Mairal, P. (2018) *Pornosonetos*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Emecé.

consonante, distribuidos en dos cuartetos y dos tercetos. Empezaron publicándose en un blog bajo el seudónimo de Ramón Paz, según el autor “por pudor, para desmarcarme, para librarme de mi nombre” (Mairal, 2019, párr. 3)²⁶⁷. Esto indica que la palabra sobre la sexualidad aún sigue siendo incómoda no sólo en la escuela, que tal vez el lenguaje soez y festivo en el mundo académico y editorial se considere indigno de un escritor que hacia 2004, cuando aparecieron los primeros sonetos, no estaba consolidado: “Yo nunca quise ser provocador con los pornosonetos. Sí me sirvieron para sacar una cosa que había en mí y que no tenía lugar en mi literatura, por estar un poco atrapado en ‘lo prestigioso’” (Mairal, 2018, párr. 1)²⁶⁸. Los posteos sucesivos del blog luego fueron recopilados y editados por la editorial Emecé bajo el mismo seudónimo. En la actualidad aparecen con el nombre verdadero de su autor, Pedro Mairal, quien retoma cierta tradición de la picaresca vinculada al carácter risueño, ingenioso y lenguaraz del protagonista, pero con referencias sexuales explícitas. De este modo es posible vislumbrar cierta combinación, por un lado, entre los clásicos sonetos eróticos de Quevedo que podemos ejemplificar mediante una estrofa: “Solían en otro tiempo / las damas del interese / tener en un ojo negro / un juro de los de a veinte”²⁶⁹ (en Profeti, 2006, p. 86)²⁷⁰; y por otro, la cotidianidad agridulce de *El Lazarillo de Tormes*²⁷¹. Ambos, Quevedo y el anónimo *Lazarillo*, aparecen en el corpus sugerido del DCSL para abordar la mirada humorística, pero los docentes los han rechazado o ignorado casi en totalidad²⁷². Los pornosonetos, como la picaresca del *Lazarillo*, a menudo se encuentran combinados con una realidad cruel o amarga, con cierta decepción por un mundo que nunca es tal como la imaginación o la voluntad pretenden. Es decir, se erigen como contrapuntos del paraíso del consumo y el de las religiones monoteístas.

267 Mairal, P. (28 de febrero de 2019) “Mis pornosonetos son una celebración de la sexualidad femenina”. *Revista Leemos. Una mirada periodística sobre el mundo editorial*. Entrevistado realizada por Limay Amezttoy. Disponible en la web: <https://www.revistaleemos.com/pedro-mairal-mis-pornosonetos-son-una-celebración-de-la-sexualidad-femenina/>

268 Mairal, P. (21 de septiembre de 2018) “Los pornosonetos son parte de lo que soy”. *Revista La primera Piedra*. Entrevistado por Gustavo Yuste. Disponible en la web: <https://www.laprimera piedra.com.ar/2018/09/pornosonetos-pedro-mairal/>

269 María Grazia Profeti (2006) explica la estrofa de este modo: “El nivel superficial de la alusión se refiere aquí a la costumbre de las damas de “taparse de medio ojo” y atraer a los clientes con su “ojo negro”, el único visible a través del manto, ganando con este medio como una renta pública de gran categoría (“un juro de los de a veinte”); pero hay también un nivel sólo aludido: el “ojo negro” nos remite al “ojo de atrás”, otras veces objeto de la lírica de Quevedo” (p. 86).

270 Profeti, M. G. (2006) Lo erótico y lo moral: análisis del romance 730 de Quevedo. *Calíope*, 12 (2), pp. 77-92. Universidad Complutense de Madrid.

271 Clásica novela anónima de la picaresca española perteneciente al siglo XVI.

272 Sólo han sido nombrados en dos ocasiones.

Uno de los dos pornosonetos trabajados por la docente Belén es el único, en todo el corpus de entrevistas, cuyas hipérboles sobrepasan el género realista tradicional²⁷³:

Ricardo conoció a una morochaza
y se mudó a su culo de por vida
la morocha le dio la bienvenida
y él tuvo entre cachetes nueva casa
lo fue a buscar la esposa le gritaba
bajate ya de ahí no seas pendejo
yo quiero en este culo hacerme viejo
le contestaba él y se quedaba
lo buscaron los suegros y un bombero
sus amigos del club sus ex maestras
y el tipo ni siquiera daba muestras
de quererse bajar de ese trasero
hoy sigue acomodado entre los bifés
la negra y él parecen muy felices. (Mairal, 2018, p. 62)

El primer punto que es preciso destacar es que no se trata de un autor dedicado a la literatura humorística, tal como Roberto Fontanarrosa o Hernán Casciari. Los sonetos fueron en su origen bosquejos que Mairal garabateaba para divertirse mientras escribía otros textos “más serios”. Luego los subía a un blog bajo el pseudónimo anteriormente mencionado. En el poema citado abundan marcas inconfundiblemente humorísticas como las incongruencias, las combinaciones inesperadas (por ejemplo, las maestras pidiéndole al protagonista que se baje del “trasero” de la morochaza) y la autoparodia. Se trata de un modo lúdico e irrisorio de describir la felicidad de un hombre enamorado-erotizado y la incompreensión de sus semejantes ante una conducta inhabitual para ciertos representantes de instituciones consagradas como la familia, el matrimonio o la escuela. El pornosoneto citado no posee la estructura del chiste: el final tranquilo y sosegado lo aleja del remate sorpresivo e ingenioso de dicho género. El segundo punto a destacar es que se mantienen las condiciones de brevedad, gusto, sencillez narrativa y lenguaje cotidiano que caracteriza a los textos escogidos recurrentemente para abordar el humor en sexto año de la escuela secundaria. Tercer punto: la docente elige expresa y cuidadosamente ciertos poemas y desecha otros. De los 139 ²⁷³ A excepción de “Fantasmas”, de Hernán Casciari, que es un ensayo ficcional de tono humorístico que plantea como postulado principal un hecho sobrenatural.

sonetos que incluye la edición en formato libro de editorial Emecé, la docente escoge dos específicos, ciertamente de un nivel “bajo” de procacidad en relación a otros que contienen mayor cantidad y agudeza de “malas palabras” y referencias eróticas:

Belén: Uso dos pornosonetos de Mairal para divertirnos y al mismo tiempo para ver que se puede tomar la sexualidad como algo lúdico, como un juego. No siempre hay que encarar la sexualidad desde el lado de las violencias. Si no estoy dando un mensaje de mortificación cristiana: sexualidad, enfermedades, violencia de género, como si estuvieran encadenadas. Esa es la crítica que yo hacía en la secundaria con mis amigas, aunque no existía la ESI, el enfoque integral. Dar sólo eso para mí es tan pernicioso como el discurso contrario, el del sexo hegemónico como sinónimo de felicidad que ves en las publicidades, los modelos, los posts de famosos en Instagram, en las películas para adolescentes de Netflix, hasta en los jugadores de fútbol.

Entrevistador: Nombaste la palabra divertir, divertirnos, ¿ves alguna diferencia entre divertir y hacer reír?

Belén: No son lo mismo, pero si se ríen supongo que se están divirtiendo, aunque pueden divertirse sin reírse. Para los textos de humor prefiero la palabra diversión, una diversión que incluya la risa y que después trabajamos con otras cosas...No se puede pretender hacer reír con la literatura como si fuese una *sitcom*²⁷⁴. La literatura de humor hace reír de otro modo. Puede sacar alguna risa, alguna carcajada episódica, a veces lo consigue, pero no pretende demasiado. Lo principal es el tono risueño, patético, absurdo, que lleva a preguntarte ¿Cómo puede decir esto, pasar aquello? Pero lo hacés con una sonrisa, aunque sea terrible lo que suceda. La risa sonora puede faltar. A mí me costó entender eso, pensaba que si no había cuatro o cinco risas bien marcadas había fallado el texto humorístico.

²⁷⁴ Comedia de situación en la que predomina el chiste constante y cierto esquematismo: risas grabadas, capítulos autoconclusivos, lenguaje decoroso, corrección política, personajes estereotipados que en caso de salirse de su rol vuelven al mismo inmediatamente, así como la ausencia de temas y lenguajes socialmente escabrosos y presuntamente hirientes. Ciertamente, la abundancia actual de materiales audiovisuales presenta *sitcoms* que no se ajustan estrictamente a tales características en conjunto. Empero, suelen ser las predominantes.

Es preciso remarcar las frases “no siempre” y “eso solo”. La docente no quiere precipitarse en una negación ahistórica e ingenua de las violencias de la sexualidad, pero tampoco pretende teñir el discurso sexual de un tono mortificatorio. Para ello toma como referencia su propia experiencia. Se opone, por un lado, al discurso reduccionista y hegemónico que coloca en el sexo la clave de una felicidad completa y en el cuerpo “bello” una prueba de éxito existencial, bajo la exigencia, punto por punto, de las prescripciones hegemónicas que se comunican no sólo bajo la deificación de imágenes corporales pulcras, blancas y jóvenes, sino también bajo ciertas emociones o disposiciones del mercado de la sexualidad. Se trata, pues, de “cuerpos emblemáticos de la deseabilidad, cuidadosamente contruidos (...) [bajo] una economía de consumo que promueve algunas emociones, como la euforia y la velocidad y silencia otras, como la tristeza y el duelo” (Soley-Beltran, 2012, p. 117)²⁷⁵. En este sentido, la autoparodia de Pedro Mairal propone una visión diametralmente opuesta a la sexualidad publicitaria. La propia denominación de los poemas es una burla de sí, ya que el mundo de cuerpos inmaculados de la pornografía y su ausencia de lenguaje verbal constituyen el punto exactamente opuesto de las tramas, temas y tópicos de los pornosonetos. En estos desfilan diferentes cuerpos, placeres, deseos, frustraciones y pesares, todos en el contexto de una vida cotidiana reconocible, atravesada por sentimientos contradictorios y agri dulces alejados de los esquemas sobrecargados de erotismo inalcanzable propio del régimen ideológico neoliberal. También se distancia de las tradicionales láminas de cuerpos humanos asépticos y (pretendidamente) ahistóricos, claramente reconocibles en las paredes de las escuelas y sus libros de texto. Por otro lado, la docente pretende evitar la condena del placer y la festividad corporal propias de un discurso mortificatorio que ella asocia a una tradición cristiana, pero que también se encuentra en el positivismo higienista, que de alguna manera mantiene una moral sexual análoga, marcada por el silencio condenatorio y naturalizante de desigualdades:

Así como no podemos reducir la educación sexual al modelo biomédico [organicista, mecánico], no podemos reducir la educación sexual a un modelo moralizante en base a una lectura religiosa que, en general, propone una visión represiva y vuelve a poner a la sexualidad en el lugar del problema. “Tenemos el problema de que nos podemos infectar”, “tenemos el problema de que podemos quedar embarazadas”, “tenemos el problema de que nos gusta” —¡ese es un gran problema!—. El enfoque biomédico y el enfoque represivo moralizante no son ESI. Porque la Educación Sexual Integral abarca todas las dimensiones de la sexualidad (...) Hay una direccionalidad política que son los derechos humanos y ellos,

275 Soley-Beltrán, P. (2012) Muñecas que hablan. Ética y estética de los modelos de belleza en publicidad y moda. *Revista de dialectología y tradiciones populares*. (LXVII) 1, pp. 115-146, enero-junio 2012.

básicamente, hacen que nos reconozcamos a nosotros mismos, a nosotras mismas, a nosotres mismas como sujetos de derecho y sujetos de deseo. (Morgade, 2019, p. 6)²⁷⁶

Desde puntos de partida opuestos, ambos tipos de discurso, el publicitario (en sentido amplio, implícito o explícito) y el mortificadorio, convergen en una suerte de punto de fuga donde las idealizaciones y el autocastigo encuentran una afinidad interseccional. Uno con la promesa de completud del éxito social y el placer en el paraíso del consumo, otro con la promesa del paraíso religioso (o al menos, con la tranquilidad de la elusión del pecado): “La mortificación no es la muerte, claro está, pero es una renuncia al mundo y a uno mismo (...) Una especie de muerte diaria. Una muerte que, en teoría, proporciona la vida en otro mundo” (Foucault, 2008, p. 116)²⁷⁷. El concepto de “mortificación” ha sido especialmente desarrollado por Foucault en sus investigaciones sobre las diversas técnicas del yo en regímenes de verdad específicos, desde las cuales pueden vislumbrarse continuidades, desplazamientos y rupturas en el presente: “El autocastigo y la expresión voluntaria del yo están unidos (...). En el cristianismo primitivo la penitencia es una forma de vida continuamente regida por la aceptación de tener que descubrirse a sí mismo” (pp. 83-84). Foucault plantea que en las prácticas del yo, desde los primeros siglos del cristianismo, a mayor autoflagelo e impugnación de los propios deseos y placeres, más cerca se estaba del paraíso. Luego la palabra, específicamente la confesión, hablar de sí ante un otro superior en jerarquía, formó parte de una técnica de autodescubrimiento. En este sentido, establece cierta continuidad entre la confesión cristiana y el psicoanálisis: hablar de sexualidad (en sentido amplio) voluntariamente como un modo de conocimiento de sí, poblar el discurso social y científico de referencias eróticas, colocar el sexo como núcleo y modelo de todo placer y cifra de la identidad. Las dos facetas, la proliferación del discurso sexual propia de la constitución de los Estados modernos y cierta presencia de los afectos dolientes de la mortificación, explica en parte el doble juego, paradójico, sobre la palabra de la sexualidad en nuestra cultura. Se trata de un tabú que no deja de mencionarse, pues la mortificación se ha mantenido –no sin desplazamientos– en el devenir de la historia occidental, tiñendo la sexualidad (y los placeres en general) de un tono lúgubre y peligroso:

El concepto de mortificación [ha sido] definido en el siglo XVIII como “virtud que enseña a refrenar los apetitos y pasiones, por medio del castigo y la aspereza con que se trata el

276 Morgade, G. (2019) La educación sexual integral como proyecto de justicia social. *Descentrada. Revista interdisciplinaria de feminismo y género*, 3(1).

277 Foucault, M. (2008) *Tecnologías del yo*. Buenos Aires: Paidós.

cuerpo exteriormente, o con que interiormente se reprime la voluntad” [según la Real Academia Española de 1739]. En sentido amplio significaba (...) “no darse gusto en nada”. Es decir, la mortificación era el acto privativo de ejercer una represión sobre los sentidos, las pasiones y la voluntad. (Borja, 2007, p. 267)²⁷⁸

Ciertamente, para entender esta práctica es preciso colocarse dentro de ese régimen de verdad. En tal sentido, en el cristianismo la mortificación constituía una laceración del cuerpo como vía de rescate del alma, ontológicamente análoga al carácter etéreo del paraíso prometido. La docente que utiliza los pornosonetos, en cambio, se coloca desde otro paradigma. Afín a la concepción de Morgade, retoma el disfrute sexual como un vector teórico necesario y factible de abordaje, sin negar la presencia de tensiones y contradicciones que habitan la delectación sexual, en tanto práctica compleja en la que intervienen múltiples factores, entre los cuales se encuentran las exigencias del mercado, el desarreglo de las emociones, la fugacidad del placer, las fantasías del goce del otro, las violencias de género, etcétera. La frecuencia del abordaje centrado sólo y exclusivamente en las violencias es una de las razones que la docente encuentra para abordar los pornosonetos. En esta dirección también se pronuncia Morgade:

La educación sexual no puede reducirse a informar a las y los jóvenes sobre los métodos anticonceptivos. No puede ser sólo hablar de prevención del embarazo. En cambio, la ESI propone incorporar la dimensión del placer. Los cuerpos se disfrutan, se viven, se conocen, se exploran y son una fuente de placer, forman parte del proceso de subjetivación la sexualidad y la sexuación. Por lo tanto, incorporar la dimensión del placer trata básicamente de contraponerse a la mirada represiva, propia de las religiones. (Morgade, 2019, p. 6)

El espíritu de la ESI lejos está de la transmisión contenidista de docentes-adultxs iluminadxs que volcarían sus saberes en la caja vacía y confusa del aparato cognitivo y axiológico de lxs educandxs: “Tal es la concepción “bancaria” de la educación, en la que el único margen de acción que se ofrece a los educandos es el de recibir los depósitos, guardarlos y archivarlos” (Freire 2011, p. 52)²⁷⁹. La educación sexual en tanto integral consiste no sólo en considerar diversos aportes disciplinares, sino también en un paradigma de abordaje consistente en abrir preguntas más que prescripciones. Esta actitud pedagógica constituye, para Morgade, un modo recurrente y

278 Borja, J. (2007). Cuerpo y mortificación en la hagiografía colonial granadina. *Teología xaveriana*, (57)162, pp. 259-286. Abril-junio de 2007. Bogotá, Colombia.

279 Freire, P. (2011) *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.

contradictorio a la hora de aplicar la ESI, en tanto ciertxs docentes se recuestan en el lugar de juezas o jueces de las prácticas y los deseos, colocando el acento en cierto moralismo cerrado, vanguardista y vertical. Podemos observar que esta postura no se aleja del sacerdote ni de lxs maestrxs “bancarixs”, en tanto portadorxs de la verdad y el bien:

El modo cómo se construye un proyecto de ESI no es solamente una cuestión de contenidos: también es una cuestión sobre de qué modo se construyen vínculos entre personas y, en algún sentido, contrapuesta a una persona que tiene un martillo y normativamente dice “esto está bien” o “esto está mal”. Esto también es autocrítica y crítica porque hay versiones que de alguna manera entre comillas “bajan” cómo debe ser la sexualidad correcta, cómo debe ser la sexualidad placentera y cómo hay que vivir. Una pedagogía feminista, una mirada feminista, no necesariamente sostenida por mujeres y cuerpos feminizados, es una mirada crítica sobre la histórica tríada de la pedagogía conformada por unx docente que sabe, unx estudiante que no sabe y un conocimiento que hay que pasar de un lugar a otro. La ESI también interpela a las formas pedagógicas hegemónicas. (Morgade, 2019, p. 7)

Según la entrevistada, efectivamente en los discursos y prácticas sexuales existe violencia, angustia e incertidumbre, pero también disfrute. No implican los principios de la Educación Sexual Integral negar la festividad en nombre de las opresiones. Eso sería como impugnar las fiestas populares por las condiciones de opresión que la enmarcan y sostienen, las cuales vendrían a ser las únicas dimensiones verdaderas y significativas, constituyendo todo lo demás un mero espejismo reproductivista.

El primer pornosoneto destaca la celebración del placer a pesar de las exigencias de las convenciones. El segundo de los pornosonetos de Mairal que elige la docente posee otro tono²⁸⁰:

quién carajo inventó las vacaciones?
no trabajo no escribo no fornico
sólo muevo los huesos si mastico
un verano sin sangre sin canciones
quién inventó esta pausa frente al mar
quién dijo que esto es lindo o relajante?
rodeado del dios culo rebotante

280 La brevedad de los pornosonetos nos permite transcribirlos en su completud.

tantálico imposible de tocar
qué dante pergeñó este infierno atroz
donde pasan desnudas las hermosas
y parecen decirte desdeñosas
yo cojo con cualquiera y no con vos?
el sol me va quemando lo semántico
yo refresco la verga en el atlántico. (Mairal, 2018, p. 92)

La parodia de sí es el rescate del “humorismo” como concepto en lugar de la sátira y la comedia. El humor suele implicar la risa sobre sí mismx más que sobre los demás. Por su parte, la hipérbole es una característica que no deja dudas sobre la necesidad de una lectura no literal. El efecto cómico se vislumbra en la contradicción de la amargura en plenas vacaciones de un hombre consciente de la imposibilidad de contacto con los cuerpos femeninos semidesnudos que observa en la playa, así como en la irrupción abrupta de dos “malas palabras” en un poema que contiene tanto referencias a la *Divina Comedia* de Dante Alighieri como a la mitología griega (el suplicio de Tántalo está aludido en “El poema de los dones” de Borges). Podemos atisbar que, en términos generales, el problema o el riesgo del lenguaje soez o de las “malas palabras” se encuentra en la repetición²⁸¹ desmedida y la posibilidad de que las mismas, en su inclusión atípica en la clase, absorban toda la atención y desvíen los temas y conceptos a abordar posteriormente:

Elijo dos o tres [pornosonetos] que no tienen muchas malas palabras, por ahí es medio tabú el final pero no mucho. Hay algunos que usan palabras muy pesadas todo el tiempo y no los doy, no les encuentro utilidad. Los dos que trabajamos son graciosos porque él se pone a sí mismo en un lugar medio patético. Así, además, alejo una visión, para mí bastante exagerada, que ve en los pornosonetos una cosa heteropatriarcal del hombre que objetiviza a la mujer. Es una interpretación posible, pero para mí está tirada de los pelos. Si se lee bien el conjunto de los pornosonetos, son tiernos, hablan de lo que le pasa a él, y no hay violencia sobre la mujer. Es grotesco, no grosero. Las malas palabras no son ataques. Ella nunca es un objeto sin deseos, sumiso. No me gusta que la conviertan en eso con interpretaciones forzadas. Igual, si

281 La docente evita los pornosonetos que reiteran y agudizan las “malas palabras” y las expresiones sexuales (a menudo coincidentes).

sale esa interpretación, la dialogamos y la trabajamos, proponemos conceptos para pensar el problema. Es una posibilidad. (Belén)

En primer lugar, la docente pretende desligarse de una mirada de la mujer como ser desprovisto de agencia, siempre e inevitablemente objeto inerte de las fantasías del varón. Empero, destaca que si surge una interpretación que postula una mirada de violencia heteronormada, le dará lugar y la trabajará mediante el intercambio oral y la disposición de conceptos. Por otro lado, se vislumbra la necesidad de calibrar la disrupción y mantenerse en un posicionamiento pedagógico que no dé lugar a la confusión de roles y funciones entre educadorx y educandxs. La docente mantiene cierta postura recatada, decorosa (no angelical) suscribiendo a cierta tradición que le permite un piso de aceptabilidad de lo que se aborda. Las disrupciones excesivas revolverían las aguas de tal manera que no le permitirían trabajar los conceptos pertinentes y brindarle a los textos la direccionalidad que pretende. Se vislumbra, de esta manera, una preocupación por no desligarse de su rol para aprovechar la oportunidad de abordar problemas, temas y lenguajes poco frecuentes (sensibles, disruptivos, “tabú”) mediante la risa literaria. La docente, pues, se aleja del contenidismo y hace foco en los temas a los que el soneto da lugar según la reapropiación de lxs estudiantes. Empero, toma una posición, le otorga una direccionalidad y un sentido: pretende abordarlo desde el placer, reivindicándolo, sin eludir las tensiones que implica.

Respecto a los pornosonetos, una última aclaración allende la entrevista. Es posible que en el aula nos encontremos frecuentemente con alumnxs católicxs o evangélicxs²⁸² (o no identificados con una religión) que se opongan diametralmente con el sentido que la profesora le otorga a la ESI, por ejemplo, desde los poemas de Mairal. La necesidad de abordarlos sin abandonar el respeto hacia lxs alumnxs no constituye una razón para obturarlos como posibilidad. Tales alumnxs, al menos podrían oír, ver, experimentar una concepción distinta de la sexualidad: otros lenguajes, otros enfoques, otras miradas diferentes a las de su propio mundo, que jamás debe ser considerado erróneo o falta de juicio. Por otro lado, el mercado está repleto de tales contenidos pero sin el marco de los derechos humanos (por ejemplo, la pornografía). En función de distintos polos de identificación, lxs estudiantes decidirán a cual de ellos suscriben, de eso trata la construcción de sujetxs de derecho. La actividad docente inclusiva exige tener el oído abierto y comprensivo hacia sus reclamos y oposiciones, que provienen de modos de vida, perspectivas y matrices siempre dignas de ser escuchadas. La discrepancia no es una razón para marcar –desde una suerte de

282 Menciono estas dos posibilidades por ser las más frecuentes en las aulas de la ciudad de La Plata, al menos en mi experiencia personal como docente. Ciertamente, la reflexión se aplica para todo tipo de religiones y sistemas morales.

iluminismo bancario– la supuesta falta de lxs otrxs, sino una posibilidad de diálogo. Incluso en ocasiones no están dadas las condiciones para que éste se lleve a cabo. Las quijotadas descontextualizadas pueden ser divertidas en un texto ficcional, pero el trabajo áulico exige responsabilidades y desafíos que trascienden la risa. Lxs docentes entrevistadxs han dado cuenta de ello.

CONCLUSIONES

En los discursos docentes analizados hemos podido destacar que los sentidos del abordaje del humor se vinculan principalmente con el esfuerzo por combinar el gusto por los textos (signados por la risa y/o la diversión) con el tratamiento de temáticas que trascienden el efecto cómico. En este punto se han destacado las problematizaciones vinculadas a la perspectiva de género y la sexualidad. Lxs docentes pretenden que los materiales llevados al aula provoquen “risa” y/o “diviertan”, pero traman dispositivos pedagógico-didácticos para abordar temas, problemas y conceptos no necesariamente vinculados al efecto cómico. A este abordaje de las *formas humorísticas* en el seno escolar lo hemos denominado “risa pedagógica”.

En primer lugar, en un gesto signado por la voluntad de interpelación y reconocimiento, lxs docentes suelen optar por textos con ciertas características en común: brevedad, sencillez narrativa, tramas de género realista (espacial y temporalmente cercanas a lxs educandxs), lenguaje coloquial y giros lexicales propios de lo que podríamos considerar un lunfardo actual rioplatense. En este punto se destaca el uso del lenguaje soez, que funciona como un modo de apertura al abordaje de temas considerados “tabúes” por lxs docentes y que permite abordar un análisis ideológico de las llamadas “malas palabras”, descristalizadas en su significación usualmente heterosexista. Este uso paradójico del término –pues se trata de tabúes abordados en clase– se explica por el carácter de irreverencia y desajuste que implican los textos humorísticos elegidos por lxs docentes respecto al papel asignado históricamente a la *Literatura* por el positivismo higienista, ligado a la difusión y el fortalecimiento ideológico de diversas “purezas”: del lenguaje castizo, de la armonía entre las clases sociales, de la historia nacional oficial, de la patria criollista, de la moral magnánima y acrítica, de los cuerpos asépticos y asexuados, de la heteronorma implícita y naturalizada.

Hemos destacado una segunda recurrencia en la preocupación focalizada por conminar, a través la pausa, la conceptualización y el diálogo grupal, las vivencias surfeantes del abordaje de textos humorísticos breves. Se trata de estrategias áulicas dirigidas a crear las condiciones para producir anclajes y experiencias tendientes a evitar las dispersiones y evanescencias propias del clima tecnocultural contemporáneo.

En cuanto a las modalidades de tratamiento y aplicación del humorismo en la escuela, hemos elaborado cuatro tipos de expresiones metafóricas que permiten condensar sus sentidos respectivos. Los dos primeros –humor-brote y humor-espejo– se encuentran ligados predominantemente a dispositivos de abordaje, mientras que los dos últimos –humor-lupa y humor-túnel–, colocan el acento en ciertos textos, autores, temas y problemáticas específicos.

En primer lugar, hemos denominado “humor-brote” a la producción escrita de lxs educandxs. En este caso no se trata de ofrecer textos humorísticos sino de disponer consignas que funcionen como dispositivos de dislocación que propicien el efecto cómico (sin necesidad de forzarlo). A menudo, éste se logra cuando en la tradicionalmente pulcra narración escolar, ajena al campo de interés y significación de lxs educandxs, se introducen elementos propios de su universo temático y vocabular. En este abordaje son lxs estudiantes quienes producen el humor. Lxs docentes se encargan de diagramar las condiciones para la emergencia del desfasaje propio del discurso irrisorio. Como en los otros abordajes, la socialización en clase del material (escrituras de lxs alumnxs) constituye un eje axial de construcción de conocimiento, pero en este caso la risa es punto de llegada y no de partida. En segundo lugar destacamos el humor-espejo, que consiste en un modo dialogal y grupal de reflexionar sobre las razones de las propias risas (no sólo las efectuadas por el texto), así como los diversos consumos humorísticos “extraescolares”. Destacamos en esta modalidad de humorismo escolar las preguntas sobre los objetos cómicos (¿de qué me río?, ¿de qué nos reímos?) y sus posibles razones (¿por qué nos reímos?). Se trata de un abordaje de las formas cómicas que focaliza la percepción de sí (referente a la risa) en la lectura de los textos para luego socializarla en clase. El rol docente consiste en hacer las preguntas pertinentes para que puedan surgir respuestas que no estén signadas por la verdad o la falsedad, sino por la disección analítica, la autoobservación, la distinción de elementos, la examinación y la interpretación referidas a la especificidad de la risa propia (personal o colectiva) y a los consumos vinculados a ella. En tercer lugar destacamos el humor-lupa. Ligado directamente a la parodia, focaliza su lente sobre un objeto para distorsionarlo y lograr el efecto cómico. En este punto es preciso destacar otra recurrencia de la investigación: la mención predominante del abordaje del escritor Roberto Fontanarrosa, tanto para cuentos escritos como para el único material audiovisual que fue mencionado en más de tres ocasiones para dar cuenta del tratamiento del humorismo, a saber, el cortometraje “Viejo con árbol”. Este fenómeno indica un aferramiento tradicional a la escritura lineal como material pedagógico privilegiado de la ficción escolar. El humor-lupa retoma la consideración de la importancia de los textos canónicos para burlarse de algún aspecto de ellos. A menudo, la burla toma la forma de la crítica social focalizada en problemáticas sexogénicas, sobre todo las representaciones de mujeres-madre sumisas, asexuadas e ingenuas y de hombres omniscientes, omnipotentes y autosuficientes. Por un lado, lxs docentes retoman ciertos clásicos para dialogar con ellos y, de esta manera, mantener su consideración en tanto canónicos e imprescindibles; por otro, los cuestionan principalmente por su perspectiva de género. Este gesto de retomar clásicos también constituye una forma de validar los textos humorísticos dados, ya que logran legitimar y justificar su inclusión en

las planificaciones mediante del diálogo que establecen con autores consagrados, a saber, todos de género masculino. En cuatro lugar se encuentra el humor-túnel, vinculado al abordaje de temas tradicionalmente silenciados, ocultos, signados por lo “obsceno”, cuya etimología (“fuera de escena”) se vincula con la calificación de “tabú” que le asignan lxs docentes, no por estar efectivamente “fuera de escena”, sino porque de acuerdo al imaginario escolar tradicional deberían estarlo. El humor-túnel implica el abordaje de ciertos temas ríspidos, incómodos, socialmente delicados, que pueden herir de algún modo o desconcertar por el mero hecho de hacerse presentes en la institución escolar. Los textos del humor-túnel se encuentran vinculados en casi todos los casos a la presencia de las “malas palabras”, vocablos y construcciones sintagmáticas ligadas en sus acepciones a las secreciones, la genitalidad y la sexualidad erótica. Las mismas suelen llevarse a la escena del aula como una posibilidad específica que otorga el humor, en su carácter disruptivo, para abordar la complejidad de los deseos eróticos y los placeres carnales. Ciertamente, existen diversos tipos de humor que no necesariamente tematizan la sexualidad ni hacen uso del lenguaje soez. Empero, se trata de una recurrencia significativa propia de esta investigación. De allí que hayamos postulado, a modo de conjetura, cierta influencia de las revistas gráficas *Humor* y *Barcelona*, conocidas y leídas por todxs lxs docentes, pero no mencionadas en primera instancia (sino en una segunda tanda de preguntas realizada para tal fin). El olvido inicial del consumo de dichas revistas constituye una prueba de la “bruma” erigida sobre la memoria de las propias trayectorias de consumos extraescolares; de sus ámbitos, referencias y referentes. La extrañeza en la recepción de la pregunta así como la dificultad para recordar tales consumos remarca la vigencia de la identidad entre educación y escuela que la misma institución se encargó de anudar en su constitución como eje fundamental de la construcción del Estado moderno.

Las tensiones institucionales no aparecen mencionando conflictos de modo manifiesto. Empero, es posible vislumbrarlas a partir de situaciones destacadas que lxs docentes han puesto en valor mediante sus palabras. Tales tensiones no se hallan en discrepancias con autoridades institucionales, alumnxs o familiares de éstxs, sino que se asocian a otro tipo de lógicas, presiones y expectativas. Si bien no se muestran temores a la hora de elegir textos disruptivos, sea por temas y/o vocabulario, lxs docentes encuentran ciertos límites para su abordaje áulico. Estos consisten, por un lado, en la consideración ético-emotiva de lxs educandxs, y por otro, en el reconocimiento de las condiciones de intelección. Es decir, si lxs docentes conjeturan que un texto puede afectar los umbrales de sensibilidad de algunxs estudiantes, no lo llevan al aula. Tampoco lo hacen si asumen que el texto se encuentra distanciado de las posibilidades de aprehensión de lxs jóvenes, debido a la complejidad del vocabulario y/o a la lejanía espacio-temporal del material. Tales decisiones son

justificadas por la propia experiencia de lxs docentes en la escuela secundaria, que reiteradamente han remarcado como tediosa, angustiante y poco útil.

El papel de la *Literatura* en la escuela inaugural se ha establecido sobre la voluntad de constitución de una rígida moral y la construcción de un nacionalismo esencialista a imagen y voluntad de la elite criollista. Actualmente, en un contexto neoliberal de dispersión y evanescencia de las matrices locales, el nacionalismo –como un gesto de reivindicación de lo propio– no fue completamente eliminado de los diseños curriculares de *Literatura*, sino resignificado bajo desplazamientos afines al clima sociocultural de una sociedad mediatizada y de un campo de inteligibilidad moral signado por las temáticas de género y sexualidad. El antiguo nacionalismo criollista tomó la forma del “localismo”, mientras que la corrección moral se desplazó hacia el conocimiento y la consideración de las injusticias sexogenéricas.

El abordaje de los textos humorísticos mediante la problematización en oposición a la memorización, en concordancia con la elección de la variante humorística –ambigua, incierta, relativista– y no de la sátira –axiológicamente dicotómica– alejan radicalmente la postura de lxs docentes de las matrices del positivismo higienista. Permite vincularlxs con una línea histórica que verbaliza, enfatiza y realza el reconocimiento de los intereses de lxs educandxs a través de la producción escritural, el diálogo grupal, la apuesta por la autonomía creativa y las exploraciones colectivas. Tales rasgos indican una adscripción genealógica, no necesariamente consciente, de las matrices escolanovistas promovidas por Henríquez Ureña en su pugna por la consideración de la importancia del “gusto” en la lectura de los textos de ficción en la institución escolar. Asimismo, es posible encontrar afinidades entre la postura de lxs docentes y el énfasis que Saúl Taborda coloca sobre la consideración prioritaria de los intereses genuinos de lxs jóvenes (alejándose de las idealizaciones adultocéntricas, pero sin apartarse de la responsabilidad docente ni de la especificidad de las interpelaciones pedagógicas), así como en la importancia otorgada al universo temático y vocabular de lxs educandxs que enfatiza Paulo Freire. En la misma línea del “proyecto Joaquín V. González”, lxs docentes entrevistadxs apuestan por un tipo de literatura escolar que habilite el lenguaje vivo de lxs estudiantes y ofrezca tramas reconocibles para ellxs, mediante un abordaje literario de corte crítico y experimental cercano a sus intereses e inclinaciones.

Por último, el grado mayor de ruptura y novedad que arroja la tesis se encuentra en el abordaje humorístico de los deseos y placeres eróticos a través de textos diametralmente alejados (en tono y tema) de aquellos que sugieren abordar, en la materia *Literatura*, los documentos ministeriales *Educación sexual integral para la educación secundaria: contenidos y propuestas para el aula* (I y II). El proceso de mediatización y las reivindicaciones militantes de los

feminismos y posfeminismos han desplegado en múltiples espacios la discusión sobre las prácticas e identidades sexuales, de modo tal que se encuentran presentes no sólo en la academia, en la militancia política, en la industria cultural y en los medios masivos, sino que han devenido en políticas de Estado desde un enfoque de derechos humanos. En tal sentido, entre los polos de interpelación cada vez más difusos, “brumosos” y numerosos, se encuentra vigente una Ley de Educación Sexual Integral que bajo un enfoque de derechos propone (no dictamina) textos y temas para cada materia, dejando un amplio margen de elección a lxs docentes, que mediante el humor han orientado sus abordajes tanto hacia las problemáticas de género (roles y expectativas) como hacia las complejidades de los deseos eróticos y los placeres corporales, auténticos convidados de piedra de la tradición escolar.

ANEXO

APA [*American Psychological Association*] (2022) *Guía Normas APA*. Séptima edición. Elaborado con el contenido <https://normas-apa.org/>

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2011) *Diseño Curricular para la Educación Secundaria 6° año: Literatura -1a ed.* -La Plata: Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

Entrevistas transcritas completas disponibles en:

https://drive.google.com/drive/folders/1x_9EB_5ELsnNw-VFaQoxvAAqvPefDaFM

Ley N° 1420 de Educación común, gratuita y obligatoria (1884). Disponible en Biblioteca Nacional de Maestros. <http://bnm.me.gov.ar>

Ley Federal de Educación (1993). Ley 24.195. Disponible en <https://siteal.iiiep.unesco.org>

Ley de Educación Nacional (2006). Ley 26206. Disponible en <https://www.argentina.gob.ar>

Ministerio de Educación de la Nación (2006). Ley de Educación Sexual Integral. Disponible en: <http://portal.educacion.gov.ar/consejo/files/2009/12/ley26150.pdf>

Ministerio de Educación de la Nación ([2010] 2018) *Educación sexual integral para la educación secundaria: contenidos y propuestas para el aula*. Serie Cuadernos de ESI. Programa nacional de Educación Sexual Integral ESI.

Ministerio de Educación y deportes de la Nación ([2012] 2017) *Educación sexual integral para la educación secundaria II: contenidos y propuestas para el aula*. María Lía Bargalló [et al.]; coordinado por Mirta Marina. Serie Cuadernos de ESI. Ministerio de Educación de la Nación.

Ministerio de las Mujeres, Género y Diversidad (2021) *Renombar. Guía para una comunicación con perspectiva de género*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial MinGéneros.

BIBLIOGRAFÍA

Agamben et al. (2020) *Sopa de Wuhan*. Pensamiento contemporáneo en tiempos de pandemia. Buenos Aires, Argentina: ASPO.

Alarcón, Cristian (2003) *Cuando me muera quiero que me toquen cumbia: vidas de pibes chorros*. Buenos Aires: Norma.

Alliaud, A. y Suárez, D. [coord.] (2002) *El saber de la experiencia: narrativas, investigación y formación docente*. CLACSO.

Alonso Criado, E. ([1919] 2018). *Del Aula. Aporte a la enseñanza de la literatura*. Buenos Aires: UNIPE Editorial Universitaria.

- Álvarez, J. S. [Fray Mocho] (1920). *Salero criollo*. Buenos Aires: La Cultura Argentina.
- Anderson, Federico (2007) “Civilización y barbarie” o “salubridad e insalubridad” del ambiente doméstico en la Argentina. Período 1880-1930. En *III Jornadas de Investigación en Disciplinas Artísticas y Proyectuales*. Facultad de Bellas Artes, Universidad Nacional de La Plata.
- Andino, F. (2020) *Poéticas del aula: escrituras de la escuela secundaria*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Grupo Editor Universitario.
- Anderson, Federico (2007) “Civilización y barbarie” o “salubridad e insalubridad” del ambiente doméstico en la Argentina. Período 1880–1930. En *III Jornadas de Investigación en Disciplinas Artísticas y Proyectuales*. Facultad de Bellas Artes, Universidad Nacional de La Plata.
- Andrés, Gonzalo (2019). Las metáforas sobre la tecnología de comunicación. Medios, extensiones, ambientes. *De prácticas y discursos: Cuadernos de Ciencias Sociales*. Universidad Nacional del Nordeste. Centro de Estudios sociales, año 8, N°11.
- Andino, Fernando (2020) *Poéticas del aula*. Grupo Editor Universitario. Buenos Aires.
- Arango, A. (2000) *Las malas palabras: virtudes terapéuticas de la obscenidad*. Editorial Fin de Siglo.
- Aristófanes (2008) *Lisístrata*. Buenos Aires: Losada.
- Aristóteles (2007) *Política*. Buenos Aires: Editorial Losada.
- Aristóteles (2007) *Política*. Buenos Aires: Editorial Losada.
- Arlt, R. (2004) *Los Lanzallamas*. Buenos Aires: Compañía General Fabril Editora S.A.
- Arlt, R. (2009) *Aguafuertes porteñas*. Buenos Aires: Losada.
- Arlt, R. (2019) *El juguete rabioso*. Buenos Aires: DEBOLSILLO.
- Ávila, M. (2000). Sátira, caricatura y parodia en la Argentina de fines del siglo XIX. Un caso paradigmático: el periódico “Don Quijote” (1884-1903) de Buenos Aires. *Revista Latina de Comunicación Social*, (3) 27.
- Báez, J.; Fainsod, P. (2017) ¡Que sea ley! Excusas, paradojas y desafíos de la Educación Sexual Integral. Observatorio participativo de Políticas Públicas en Educación (OPPED) -FfyL-UBA.
- Barba, A. (2017) *La risa caníbal*. Editorial Fiordo.
- Baroja, P. (2009) *La caverna del humorismo*. Editorial Caro Raggio.
- Barcelona (2011b). “A cojer que se acaba el mundo” (portada). Año 9, N°209.
- Barcelona (2010) “Todos putos” (portada) Año 6, N°90.
- Barcelona (2011a) “Negra y dura” (portada). Año 9, N°212.
- Bajtín, Michael (2003). *La cultura popular en la Edad Media y el Renacimiento. El contexto de Rabelais*. Madrid: Alianza.
- Bajtín, M. (2011) *Estética de la creación verbal*. Siglo XXI Editores. CABA, Argentina.
- Baudelaire, Ch. (1988) *Lo cómico y la caricatura*. Madrid: Ediciones Visor.

- Becker, Howard (2011) *Manual de escritura para científicos sociales: cómo empezar y terminar una tesis, un libro o un artículo*. Siglo XXI Editores.
- Becker, Howard (2021) *Cómo fumar marihuana y tener un buen viaje: Una mirada sociológica*. Siglo XXI editores.
- Beltrán Almería, Luis; Gidi, Claudia, Munguía, Marta [coordinadores] (2017). *Risa y géneros menores*. Zaragoza: Ediciones Complutense.
- Ben, P. (2014) Historia global y prostitución porteña: el fenómeno de la prostitución moderna en Buenos Aires, 1880-1930. *Revista de Estudios Marítimos y Sociales*, 5 (6).
- Bentivegna, D. (2003). Retórica, poética e historia en manuales en uso en la escuela media argentina (1863-1910): El caso de los trozos selectos. In *V Congreso Internacional Orbis Tertius de Teoría y Crítica Literaria*. Del 13 al 16 de agosto de 2003 La Plata, Argentina. Polémicas literarias, críticas y culturales. Centro de Estudios de Teoría y Crítica Literaria. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata.
- Bergson, Henry (1919) *La risa: tratado sobre la significación de lo cómico*. Buenos Aires: Editorial Losada.
- Borja, J.H. (2007). Cuerpo y mortificación en la hagiografía colonial granadina. *Teología xaveriana* – (57) 162, pp. 259-286. Abril-junio de 2007. Bogotá, Colombia.
- Borges, J. L. ([1946] 2011) “Emma Zunz”. En *El Aleph*. Buenos Aires: DEBOLSILLO.
- Borges, J.L. ([1970] 2016) “La intrusa”. En *El informe de Brodie*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.
- Brenman, I., Zilberman, I., & Franco, J. (2018). *Las princesas también se tiran pedos*. Valencia: Algar.
- Bombini, Gustavo (2002). “La literatura en la escuela”. Capítulo incluido en Alvarado, Maite [coord.] *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*. Bs As. Flacso/Manantial.
- Bombini, Gustavo (2018) *Miscelánea*. 1º Edición. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Centro de publicaciones educativas y Material Didáctico.
- Borda, L. & Spataro, C. (2018) El chisme menos pensado: el debate sobre aborto en Intrusos en el espectáculo. *Sociales en debate*. Universidad de Buenos Aires, facultad de Ciencias Sociales.
- Bortolotto, M. C. (2019). Las hilachas de los machos: masculinidad argentina en los cuentos de Fontanarrosa. *Journal of Iberian and Latin American Research*, 25(3), 325-338.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. (1998). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México DF: Distribuciones Fontamara.
- Buenfil Burgos, Rosa N. (1993). "Análisis de discurso y educación". México, DIE 26, Instituto Politécnico Nacional.

- Burkart, M. (2005) Dictadura y caricaturas. Estudio sobre la revista HUMOR. *Revista e-l@tina*, Vol-3, núm.12, Buenos Aires, julio-septiembre 2005.
- Burkart, M. E. (2007) La prensa de humor político en Argentina. De *El mosquito* a *Tía Vicenta*. CONICET. Universidad de Buenos Aires.
- Burkart, M. (2018) Claire Bretecher en la revista HUMOR (1979-1984) (O cómo hacer para que el humor gráfico argentino deje de ser una cuestión de hombres). <http://www.ahira.com.ar>
- Byung-Chul Han (2020) *La desaparición de los rituales: una topología del presente*. Herder Editorial. Google LLC como agente de Herder. Disponible en Google Play.
- Byung-Chul Han (2021) *Las no-cosas. Quiebras del mundo de hoy*. Editor Taurus. Google LLC como agente de taurus. Disponible en Google Play.
- Campanella, J. (2013) *Metegol*. Película.
- Camus, A. (1985) *El mito de Sísifo*. Buenos Aires: Losada.
- Casares, J. (2002) Concepto del humor. *CIC (Cuadernos de Información y Comunicación)*. N°7. 169-187.
- Casciari, H. (2005). “Las hormonas de la juventud”. En *Más respecto que soy tu madre*. Editorial Orsai SRL.
- Casciari, H. (2007) “Fantasmas”. Disponible en <https://hernancasciari.com/blog/fantasmas>
- Casona, A. (2000) “Entremés del mancebo que se casó con mujer brava”. En *La sirena varada*. Editorial Losada.
- Castañeda Cortés, C. (2018) *Análisis lingüístico interaccional de la representación de la mujer en 40 historietas de Mafalda*. Tesis de Maestría en Lingüística. Medellín. Facultad de Comunicaciones. Universidad de Antioquía.
- Castoriadis, C. (1997). El imaginario social instituyente. *Zona erógena*, 35 (9).
- Ce, C. (2019) *Sexo ATR: A todo ritmo*. Editorial Planeta.
- Codaro, L. (2018) Subversión y canon literario escolar. *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 4(7), 24-27.
- Cordero, Laura (2017) Amor y Anarquismo: Experiencias pioneras que pensaron y ejercieron la libertad sexual. Siglo XXI editores, Buenos Aires.
- Cossa, R. ([1977] 2004). *La Nona*. Editorial Corregidor
- Cosse, I. (2014) *Mafalda: historia social y política*. Primera edición. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Cosson, A. (1927) *Trozos selectos de Literatura*. Cabaut y Cia, Editores. Buenos Aires.
- Cuesta, Carolina; Frugoni, Sergio (2004) ¿De qué nos reímos? Prácticas de lectura y escritura. Entre la escuela media y los estudios superiores. *Cuaderno de trabajo para los docentes*. Ministerio de Educación, Ciencia y tecnología.

- Da Porta, Eva (2011) *Procesos de mediatización y constitución de subjetividades. El caso de los jóvenes de Km 8*. Tesis de doctorado. Facultad de Periodismo y Comunicación Social. Universidad Nacional de La Plata.
- Da Porta (2015) “Medios, tecnologías y redes. Recursos para el conocimiento y reconocimiento de sí”. *Revista AVATARES de la comunicación y la cultura*, N°9.
- Dalmaroni, O. (2007) “Maté a un tipo”. En *Teatro de humor. Biblioteca Hueney*.
- de Sousa Santos, B. (2006). *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social*. (Encuentros en Buenos Aires) Buenos Aires: Consejo latinoamericano de Ciencias Sociales Editor.
- de Certeau, M. (1996) *La invención de lo cotidiano: I. Artes de hacer*, México, Universidad Iberoamericana.
- Díaz, E. (2007) Sexo virtual. Fascículo 17. *Colección “Educación Sexual”*. 12/02/2007. Página/12.
- Diario Olé (14/01/2020)* “Suspenden a los rugbiers denunciados por viralizar fotos íntimas”
https://www.ole.com.ar/suspenden-rugbiers-platenses-denunciados_0_R6y5jVlz.amp.html
- Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2011) *Diseño Curricular para la Educación Secundaria 6° año: Literatura -1a ed. -La Plata: Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires*.
- Dodaro, Christian (2009). El videoactivismo. Experiencias de resistencia cultural y política en la Argentina de los años noventa. *Palabra Clave*, Vol.12 (2), 235-244
- Dubin, M. (2016) “Parodias de alumnos al saber docente: literatura, cultura popular y humor”, pp. 83-89. En Sawaya, S. & Cuesta, C. [comp.] (2016). *Lectura y escritura como prácticas culturales. La investigación y sus contribuciones para la formación docente*. La Plata: Edulp. (Libros de cátedra. Sociales). <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.274/pm.274.pdf>
- Eco, Umberto (1986). “Lo cómico y la regla”. En *La estrategia de la ilusión*. Barcelona: Lumen.
- Fariña (2011) “El guacho Martín Fierro”. Disponible en: <https://www.marcha.org.ar/el-guacho-martin-fierro/>
- Feinmman, J.P. (2000). Prólogo a "El mundo ha vivido equivocado". En Saavedra, G. [comp] (2000) *Mi cuento favorito según los escritores argentinos*. Buenos Aires: Alfaguara.
- Felitti, K. y Spataro, C. (2018). Circulaciones, debates y apropiaciones de las Cincuenta sombras de Grey en la Argentina. *Revista interdisciplinaria de estudios de género de El Colegio de México*, 4.
- Flores, Ana (coord) (2014) *Diccionario crítico de términos del humor y breve enciclopedia de la cultura humorística argentina*. 1- Edición. Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba, Argentina.
- Fontanarrosa, R. ([1982] 1998) *El mundo ha vivido equivocado y otros cuentos*. Ediciones de La Flor.
- Fontanarrosa, R. ([1986] 2013) *No sé si he sido claro y otros cuentos*. Buenos Aires: Editorial Planeta.
- Fontanarrosa, R. ([1988] 2015) *Nada del otro mundo*. Buenos Aires: Editorial Planeta.
- Fontanarrosa, R. (1990) *El mayor de mis defectos*. Buenos Aires: Ediciones de La Flor.
- Fontanarrosa, R. ([1996] 2013) *Uno nunca sabe y otros cuentos*. Buenos Aires: Planeta.

- Fontanarrosa, R ([1998] 2007) *Una lección de vida y otros cuentos*. Buenos Aires: Ediciones de La Flor
- Fontanarrosa, R. (2003) *Usted no me lo va a creer*. Buenos Aires: Ediciones de la Flor.
- Foucault, M. (1996) *Genealogía del racismo*. Buenos Aires: Altamira.
- Foucault, m. (2006) *Historia de la sexualidad II*. Buenos Aires: Siglo XXI
- Foucault, M. (2008) *Tecnologías del yo*. Buenos Aires: Paidós.
- Fratlicelli, D. (2008). La revista Barcelona y el humor local. *LIS Letra*. Imagen. Sonido. Ciudad mediatizada, (2), 117-130.
- Freire, Paulo (2011) *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Freire, P. (2011a) *La educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Freud, S. (2005) *Tótem y tabú y otras obras*. Vol. XIII. Buenos Aires: Amorrortu
- Gallego Zarzosa, A. (2012) El erotismo en la poesía amorosa de Quevedo: los objetos de deseo. *La perinola*, (16), pp. 65-75. Universidad Complutense de Madrid.
- Gamero, C. (2015). *Facundo o Martín Fierro: los libros que inventaron la Argentina*. Buenos Aires: Sudamericana
- Gariglio, R., & Cremona, M. F. (2020) Comunicación/Educación desde una epistemología de género. En Valdivia Martín, P. & del Valle Rodríguez, C. (2020) *Leyendo el tejido social: análisis discursivo y retórica cultural en el sur global*. Universidad Nacional de La Plata, pp. 101-120.
- García, Laura Rafaela (2016). "Humor e infancia. Un recorrido por lo cómico en la literatura argentina para niños". *VII Jornadas de Poéticas de la Literatura Argentina para Niños*. FAHCE-UNLP. 13 y 14 de mayo de 2016. Disponible en la web.
- Gramsci, Antonio (2004) *Los intelectuales y la organización de la cultura*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Grossberg, L. (2014) *Estudios culturales en tiempo futuro*. Editorial Siglo XXI.
- Guber, R. (2004). *El salvaje metropolitano: reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Buenos Aires: Paidós.
- Guber, R. (2019). *La etnografía: método, campo y reflexividad*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- Hall, S. (2010). *Sin garantías. Trayectorias y problemáticas en estudios culturales*. Restrepo, E.; Walsh, C. y Vich, V. [editores]. Instituto de estudios sociales y culturales Pensar. Universidad Javeriana Instituto de Estudios Peruanos Universidad Andina Simón Bolívar, sede Ecuador. Envión Editores.
- Haworth, E. (2011) Un asunto muy serio: el humor en el psicoanálisis. *Revista Psicoanálisis*, (9).
- Huergo, J. A. & Fernández, M. B. (2000). *Cultura escolar, cultura mediática/intersecciones* (Vol.1). Universidad Pedagógica Nacional.
- Huergo, J. (2005) *Hacia una genealogía de Comunicación/Educación*, La Plata, Ed. de Periodismo y Comunicación.

- Huergo, J. (2006) "Comunicación y educación: aproximaciones". En Huergo, J. (editor): *Comunicación/Educación. Ámbitos, prácticas y perspectivas*. Facultad de Periodismo y Comunicación Social. Universidad Nacional de La Plata.
- Huergo, J. y Morawicki, K. (2009) "Re-leer la escuela para re-escribirla". La Plata, DES-DGCyE.
- Huergo, J. (2010), "Una guía de Comunicación/Educativas, por las diagonales de la cultura y la política", en Roberto Aparici (coord.), *Educomunicación: más allá del 2.0*, Barcelona, Ed. Gedisa.
- Huergo, J. (2013) Mapas y viajes por el campo de Comunicación/Educación. *Tram[p]as de la Comunicación y la Cultura*.
- Huergo, J. (2015) *La educación y la vida: un libro para maestros de escuela y educadores populares*. Ediciones EPC.
- Kaczan, G. (2001). Nadar, remar, reír, tomar sol. Mirada retrospectiva a las intervenciones corporales de las mujeres. *9º Congreso Argentino y 4º Latinoamericano de Educación física y Ciencias*. La Plata, 13 al 17 de junio de 2011. Departamento de educación Física. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata.
- I Prats, J. F. (2014) *Las pantallas y el cerebro emocional*. Editorial Gedisa.
- Jorgeruiz (2 de mayo de 2011) "Zizek, ¿para qué sirve la filosofía?", en <https://youtu.be/a-1fvld9xLA>
- Kaplún, M. & García, M. (1985) *El comunicador popular*. Quito: Ciespal.
- Kaplún, M. (2002) Producción, de materiales educativos: ¿educadores, comunicadores o poetas? *Congreso Internacional de Comunicación y Educación*. Barcelona: Gedisa.
- Kaplún, G. (2005) Contenidos, itinerarios y juegos. *Revista interamericana de Educación de Adultos*, 2005, vol. 27, N° 1, pp. 143-158.
- Kohan, A. (2019) *Psicoanálisis: por una erótica contra natura*. Editorial Indie Libros.
- Lamborghini, O. (1988). *Novelas y cuentos*. Ediciones del Serbal.
- Lipovetsky, G. & Charles, S. (2004) *Tiempos hipermodernos*. Barcelona: Anagrama
- López Ocón, M. (19/07/2017) "Roberto Fontanarrosa, el gran escritor". *Tiempo Argentino*. <https://www.tiempoar.com.ar/cultura/roberto-fontanarrosa-el-gran-escribo>
- Mairal, P (2018) *Pornosonetos*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Emecé.
- Mairal, P. (21 de septiembre de 2018) "Los pornosonetos son parte de lo que soy". *Revista La primera Piedra*. Entrevistado por Gustavo Yuste. Disponible en la web: <https://www.laprimerpiedra.com.ar/2018/09/pornosonetos-pedro-mairal/>
- Mairal, P. (28 de febrero de 2019) "Mis pornosonetos son una celebración de la sexualidad femenina". *Revista Leemos. Una mirada periodística sobre el mundo editorial*. Entrevistado realizada por Limay Ameztoy. Disponible en la web: <https://www.revistaleemos.com/pedro-mairal-mis-pornosonetos-son-una-celebración-de-la-sexualidad-femenina/>
- Malharro, M., López, Gijsberts, D. & Sagasti, R. (1999). La revista Humor y la dictadura. *Oficios terrestres*. Facultad de Periodismo y Comunicación Social. Universidad Nacional de La Plata.

- Marín, N. (2006) "[Decadencia y Siglo de Oro](#)". Alicante : Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. Disponible en la web.
- Martín-Barbero, J. (1987). *De los medios a las mediaciones: comunicación cultura y hegemonía*. México: Gustavo Gili.
- Martín-Barbero, Jesús (1998) Heredando el futuro: pensar la educación desde la comunicación. *Nómadas*, (5), Colombia: Santafé de Bogotá.
- Martín-Barbero, J. (2001). Culturas/tecnicidades/Comunicación. Tres espacios lingüísticos ante los desafíos de la mundialización, pp. 359-384. Organización de Estados iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Ed.)
- Martín-Barbero, J. (2003). Saberes hoy: diseminaciones, competencias, transversalidades. *Revista iberoamericana de educación*.
- Martín-Barbero, J. (2009). Los laberintos del gusto. *DeSignis*, 14, 165-177.
- Martínez, D. (2016). Una escena y una foto. *Revista Argentina de Estudios de Juventud*.
- McLaren, P. (1995). *La escuela como una performance ritual*. Hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos. México: Siglo XXI.
- Morabes, P.; Martínez, D. (2014) "Problemáticas emergentes y líneas de investigación en comunicación/educación: algunas reflexiones iniciales ante la implementación de políticas públicas de inclusión educativas en Argentina". FpyCS, UNLP. Laboratorio de Investigación en Comunicación, educación y discurso. ALAIC, Perú.
- Morabes, P. (2014) Problemáticas emergentes en comunicación/educación. Aportes desde los estudios culturales. *Oficios Terrestres*, (30), 198-212.
- Morgade, Graciela (2006) Educación en la sexualidad desde el enfoque de género. Una antigua deuda de la escuela. *Novedades educativas*. N°184. Abril de 2006.
- Morgade, G. (2019) La educación sexual integral como proyecto de justicia social. *Descentrada*. *Revista interdisciplinaria de feminismo y género*, 3(1).
- Moyano, D. (2011) "Tía Lila". Alicante: Biblioteca virtual Miguel de Cervantes. Disponible en https://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/tia-lila/html/b0ebcfa4-a0fc-11e1-b1fb-00163ebf5e63_2.html#I
- Myers, J. (1961) *La revolución de las ideas: la generación romántica de 1837 en la cultura y en la política argentinas*. Alicante : Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2010. Disponible en la web.
- Narvaja de Arnoux, Elvira (2013) La formación retórica de la elite criolla en la etapa de construcción del Estado Nacional. *ESTUDIOS*, N° 29. Enero-Junio 2013, 189-215.
- Nietzsche, F. (2014) *Así habló Zaratustra*. Madrid: Alianza editorial
- Nietzsche, F. ([1888] 2011). *Ecce homo*. Buenos Aires: Editorial AGEBE

- Nussbaum, M. (1997) *Justicia poética: la imaginación literaria y la vida pública*. Santiago de Chile: Andrés Bello.
- Oxman, C. (1998) *La entrevista de investigación en Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Eudeba.
- Página/12 (22 de diciembre de 2020) “La corte falló a favor de la revista Barcelona tras una demanda de Cecilia Pando”. <https://www.pagina12.com.ar/313336-la-corte-fallo-a-favor-de-la-revista-barcelona>
- Palacios, C (2012) “Ethos cómico y ethos humorístico”. En *M. Vedda (Presidencia) V Congreso Internacional de Letras*. Congreso llevado a cabo en Buenos Aires, Argentina (pp. 2209-2215).
- Palacios, Cristian (2018) *¿De qué hablamos cuando hablamos de humor? Elementos para una teoría general de la Irrisoria*. Revista LUTHOR, (35).
- Palermo, Z. (ed.) (2014). *Para una pedagogía decolonial*. Buenos Aires: Ediciones del signo.
- Palermo, Z. (2018) “LUGARIZANDO saberes”. *Cadernos de estudos culturais*, MS, Vol. 2, pp. 149-160, jul/dez.
- Paviglianiti, N. (1995). La Ley Federal de Educación como elemento de regulación de la realidad socioeducacional en la Argentina: sus orientaciones hacia la privatización, provincialización y retiro del Gobierno Nacional del financiamiento del sistema de educación pública. *Serie pedagógica*, (2), 123-146.
- Pecheny, Mario; Figari, Carlos; Jones, Daniel (2008). *Todo sexo es político*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Peker, L. (2018) *Putita golosa*. Editorial Galerna.
- Piacenza, P. (2001). Enseñanza de la literatura y procesos de canonización en la escuela media argentina (1966-1976). Lulú Coquette. *Revista didáctica de la lengua y la literatura*, 1(1), 86-96.
- Piacenza, P. (2015). GOLU: el canon escolar entre la biblioteca y el mercado. *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 2015, 1(1), 109-131.
- Pionetti, M. (2011) “El canon escolar argentino en los nuevos diseños curriculares”. VI Jornadas Nacionales sobre formación del profesorado. Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Prieto, A. (2006). *El discurso criollista en la formación de la Argentina moderna*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina.
- Preciado, B. (2020) “Aprendiendo del virus”. Incluido en Agamben, G. [et al.] (2020) *Sopa de Wuhan. Pensamiento contemporáneo en tiempos de pandemias*. Buenos Aires, Argentina: ASPO.
- Profeti, M. G. (2006) Lo erótico y lo moral: análisis del romance 730 de Quevedo. *Calíope*, 12 (2), pp. 77-92. Universidad Complutense de Madrid.
- Puiggrós, Adriana (2018) *Qué pasó en la educación argentina: breve historia desde la conquista hasta el presente*. Primera edición, segunda reimpresión. Buenos Aires: Galerna, 2006.

- Puiggrós, A. (2002) Mitos y complejos argentinos que afectan la educación y la investigación en sus orígenes, con ecos presentes. *Revista de Ciencias Sociales* (13), pp. 7-47. Disponible en RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes <http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/1160>
- Queirolo, G. A. (2019). Mujeres que trabajan en las crónicas de Alfonsina Storni y Roberto Arlt (Buenos Aires). *Cuadernos de literatura*, 23(45), 257-278.
- Quiroga, H. ([1917] 2005) *Cuentos de amor de locura y de muerte*. Buenos Aires: Losada.
- Reyes, Y. ([2000] 2016) *Los años terribles*. Bogotá: Editorial Norma.
- Rod, M. (2008). *Psicología del humor: un enfoque integrador*. Orion Ediciones; Madrid.
- Rodríguez, E. (28 de marzo de 2007). "Contratapas contra todos". *Diario La Voz*. Entrevista a Pablo Marchetti. Recuperado de: http://archivo.lavoz.com.ar/07/03/28/secciones/cultura/nota.asp?nota_id=56873
- Rodríguez de Taborda, M. (s/a) Doscientos años de inmigración en Argentina (1810-2010), 1(1), *Revista de la Facultad de Derecho*. Universidad Nacional de Córdoba.
- Rogovsky, C. (2017). "Sujetos y subjetividades docentes en las políticas públicas argentinas. El ejemplo del pensamiento pedagógico latinoamericano. Parte 1". *Question*, Vol. 1, N.º 56, octubre-diciembre 2017.
- Roman, C. (2017). *Prensa, política y cultura visual: El Mosquito (Buenos Aires, 1863–1893)*. Ediciones Ampersand.
- Rogers, G. (2018) Caras y Caretas: Cultura, política y espectáculo en los inicios del siglo XX argentino.. La Plata: EDULP. En *Memoria Académica*.
- Saavedra, G. (comp) (2000) *Mi cuento favorito según los escritores argentinos*. Buenos Aires: Alfaguara.
- Saguier, E. & Museo Roca-CONICET, Museo (2016) "Agravios al saber y a su organización en Argentina y América Latina (1500–2000)". Disponible en <https://er-saguier.org/agravios-al-saber-y-a-su-organizacion-en-argentina-y-america-latina-1500-2000/>
- Sanguinetti, L. (2017) El pensamiento de Alfonsina Storni. Una mirada sobre la modernidad en nuestra América. *Actas de Periodismo y Comunicación*, 3(3).
- Sardi, V. (2006) *Historia de la enseñanza de la lengua y la literatura: continuidades y rupturas*. Buenos Aires: Libros de Zorsal.
- Sardi, V. (2010) *El desconcierto de la interpretación: Historia de la lectura en la escuela primaria argentina entre 1910 y 1940*. 1-ed. Santa Fe: Universidad nacional del Litoral.
- Sardi, V. (2007) Historias de lectura y escritura en la escuela: entre la ruptura y la hegemonía. *Anales de la educación común*, 2007, 3 (6), 1-5.

- Sardi, V. (2020) Cuerpo sexo-generizados y prácticas de lectura en la formación docente en Letras. *Revista Entramados*, 7(8), 121-134.
- Sarmiento, D. (2016) *Conflictos y armonías de las razas en América*. Editorial Akal.
- Sartre, J. P. (2004) *El ser y la nada*. Buenos Aires: Losada.
- Satulovsky, S. (2017) *La escuela y sus escenas (in)cómodas: abriendo calidoscopios*. Ciudad autónoma de Buenos Aires. Lugar Editorial.
- SD (2007) Viejo con árbol -Fontanarrosa. Disponible en Youtube: <https://youtube.be/hjfMEFMaTY>
- Semán, Pablo (2006) *Bajo Continuo: exploraciones descentradas sobre cultura popular y masiva*. Editorial Gorla, Buenos Aires.
- Siede, I. & Serulnicoff, A. (2016) Migraciones hacia la Argentina: Fines del siglo XIX y principios del XX. *Cuadernillo de lectura para escuelas de rurales plurigrado II*. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. En *Memoria Académica*.
- Sibilia, P. (2012). *¿Redes o paredes?: la escuela en términos de dispersión*. Buenos Aires: Tinta Fresca.
- Sibilia, Paula (2008) *La intimidación como espectáculo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica
- Skliar, C. y Larrosa, J. (2011). "Experiencia y alteridad en educación". Rosario: Homo Sapiens/FLACSO
- Soley-Beltrán, P. (2012) Muñecas que hablan. Ética y estética de los modelos de belleza en publicidad y moda. *Revista de dialectología y tradiciones populares*. (LXVII) 1, pp. 115-146, enero-junio 2012.
- Spataro, C. (2013) Las tontas culturales: consumo musical y paradojas del feminismo. *Revista Punto Género*, (3). pp. 27-45.
- Spataro, C. y Felitti, K. (2018) "Circulaciones, debates y apropiaciones de Cincuentas Sombras de Grey en la Argentina". *Revista interdisciplinaria de Estudios de género*. Colegio de México, 4, 15 de enero.
- Stendhal (2017) *La risa*. Editorial INTERZONA.
- Szabó, D. (2011) El humor: un asunto serio. *Revista uruguaya de Psicoanálisis*.
- Taboada, M., et al. (2014). Memorias y relatos en la construcción de la novela institucional del Colegio del Uruguay. CONICET.
- Taborda, S. (2011) *Investigaciones pedagógicas*. La Plata. UNIPE: Editorial Universitaria.
- Taborda, S (1918) *Julián Vargas*. Córdoba: Miguel Marot Editor.
- Tidele, J. (2021). Moda y feminismo: la vestimenta como símbolo de protesta. *Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación*. Ensayos, (100), pp. 27-40.
- Vallejo Pecharromás, F. (1997) *El humorismo en la literatura argentina: 1880-1920 (Miguel Cané y Macedonio Fernández)*. Madrid, Universidad Complutense.

- Zapiola, M. C. (2009) Los límites de la obligatoriedad escolar en Buenos Aires, 1884-1915. *Cadernos de pesquisa*, (39) 136, pp. 69-91.
- Varela, G. (2016) *Tango y política: Sexo y moral burguesa y revolución en Argentina*. Buenos Aires: Ariel
- Varela, G. (2017). *La guerra de las imágenes*. Buenos Aires: Ariel.
- Vargas, H. (2014). “La risa”. *Revista de Lenguas Modernas*, (18).
- Viñas, D. (2010) *La mirada a Europa: del viaje colonial al viaje estético*. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. En <https://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmcwd4g1>
- Von Luzer, C. y Spataro, C. (2015). Tontas y víctimas: paradojas de ciertas posiciones analíticas sobre la cultura de masas. *La trama de la comunicación*, 19(1), pp. 113-129.
- Walsh, C. (2007) Interculturalidad colonialidad y educación. *Revista educación y pedagogía*, (48), pp. 25-35.
- Williams, R. (1997) *Marxismo y literatura*. Barcelona, Península.
- Williams, R. (2001). “La cultura es algo ordinario” en *The Raymond Williams Reader*. Sin datos de lugar, sin datos de editor.
- Wolf, E. (2011) *El humor en la literatura*. Leído en feria del libro de Medellín. Colombia. Disponible en Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. https://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/el-humor-en-la-literatura-30092008-leido-en-feria-del-libro-de-medellin-colombia/html/cc3f6386-2647-11e1-b1fb-00163ebf5e63_1.html
- Zapiola, M. (2009) Los límites de la obligatoriedad escolar en Buenos Aires, 1884-1915. *Cadernos de pesquisa*, (39) 136, pp. 69-91.