

La retórica del humor como estrategia en la enseñanza de textos multiculturales

Fabián O. Iriarte¹

Resumen

La enseñanza de la literatura de lengua inglesa en un profesorado de inglés en Argentina requiere de técnicas pedagógicas comparativas, ya que el estudiante debe asimilar los procesos interculturales para poder entender una literatura extranjera. Por lo tanto, en las cátedras de literatura en nuestro profesorado en la Universidad Nacional de Mar del Plata partimos de una visión comparatista que implica aprovechar los conocimientos y tradiciones culturales que los alumnos ya poseen, y sobre ellos construir una competencia interpretativa a través de las convenciones, la retórica y los géneros propios de la tradición literaria en lengua inglesa. Para mayor complicación, una de las unidades de estudio del programa es la literatura de los llamados escritores “latinos” de Estados Unidos. Como no existe la misma situación multicultural en nuestra región, hemos debido diseñar estrategias y técnicas de enseñanza apropiadas. Una de ellas es el taller de

Summary

Teaching literature written in English in an English Teaching Program in Argentina requires comparative pedagogical techniques, since in order to understand a foreign literature, the student must first assimilate intercultural processes. Therefore, in our courses at the Universidad Nacional de Mar del Plata, we proceed from a comparative perspective that implies taking into account the prior knowledge and cultural traditions the students possess, to help them build upon them an interpretive competence through the conventions, the rhetoric, and the genres of the literary tradition in the English language. One of the units in the syllabus is the study of the so-called “latino” poets of the US. As this specific multicultural situation does not exist in our country, we had to design the proper techniques and strategies for its study. One such technique is the translation workshop. Another, the analysis of humor rhetoric in authors that use it as a stylistic procedure.

traducción. Otra, el análisis de la retórica del humor, en autores que lo usan como recurso estilístico.

Palabras clave: Literatura Multicultural - Poetas latinos de Estados Unidos - Humor.

Key words: Multicultural Literature - US Latino Poets - Humor.

Fecha de recepción: 12/08/12
Primera Evaluación: 21/10/12
Segunda Evaluación: 11/11/12
Fecha de Aceptación: 11/11/12

Hay que tomar el humor en serio. El uso del humor es una buena estrategia en la enseñanza, porque distiende, calmando los nervios propios de cualquier curso recién comenzado, y porque provoca una buena disposición y apertura mental para continuar el curso durante el resto del término de clases. ¿Y en la clase de literatura comparada?

R. D. Jameson—afirma Haun Saussy en un ensayo—definió la literatura comparada sobre la base de la noción de “comportamiento semántico”:

Un lenguaje nacional es una red infinitamente compleja de gestos. Por medio de símbolos, las naciones manipulan un universo y al mismo tiempo alivian y estimulan sus emociones. [...] El establecimiento en una comunidad de una gama de sentido, sentimiento, tono e intención para las palabras del lenguaje sirve para poner en evidencia algunos aspectos de su comportamiento y para esconder otros. Si esta sumaria noción de significado es aceptable, entonces la comparación de literaturas se volverá la comparación de las varias clases de significado que los alemanes, franceses, ingleses y estadounidenses tratan de exteriorizar con el uso de las palabras (Saussy 2006: 15, mi trad.)

No solamente el lenguaje, sino también el humor puede ser considerado como “una red infinitamente compleja de gestos” en la que el significado se exterioriza a través de la combinación semiótica del texto con el contexto.

En la clase de Literatura Comparada, donde manejamos prosa y poesía escritos en lengua extranjera y códigos culturales muchas veces lejanos y ajenos (y en el caso de la literatura multicultural, también múltiples), el humor es además una buena estrategia porque (a) vuelve menos ajena la experiencia de leer textos extranjeros y conduce a un contacto más íntimo con el texto (como se dice en inglés, “it bridges the gap”); (b) acerca el texto multicultural a la cultura receptora desde que el lector / estudiante se da cuenta de que en ambas culturas el humor es usado como recurso literario; (c) en casos de humor que responde a claves culturales diferentes de las claves de la cultura receptora, promueve el deseo de ahondar en las características específicas de la cultura que sostiene ese humor, y muestra las diferencias culturales; esto a su vez lleva a una indagación sobre la índole de estas diferencias (convenciones, historia compartida por una sociedad, etc.).

Hay que distinguir entre los términos “intercultural” y “multicultural”. Mientras “intercultural” se refiere al proceso por el cual las personas con distintos idiomas y culturas se influyen mudamente, el término “multicultural” alude a la situación en la que distintas culturas conviven sin estar necesariamente relacionadas (Borgström 2006: 92). Cabe aclarar que en la clase de Literatura Comparada en el Profesorado de Inglés de la UNMdP, estos términos se usan para referirse a una situación interna de los textos, ya que la composición social difiere de la de Estados Unidos (cuya literatura

se estudia) o de Suecia (aludida por Borgström). Se trabaja con una *situación textual bilingüe* (inglés y español) y con una *situación social multicultural* (Estados Unidos, México, Cuba, Puerto Rico, República Dominicana y otros países de América Latina y del Caribe).

De todas maneras, el objetivo es similar: lograr una *competencia intercultural*, que presupone “una comunicación eficaz” y “la capacidad de saber negociar significados culturales” (Borgström 2006: 94-95), con la diferencia que este objetivo parte del *análisis textual*. Las “situaciones contrastivas” que produce la lectura de los textos y la inevitable diversidad que plantean—incluyendo el humor—permiten a los estudiantes (y por qué no, también a los profesores) revisar y cuestionar su propia educación monoculturalista y sus propios prejuicios para comenzar a construir otra visión de la realidad social y cultural.

Tratando de determinar si la literatura de aquellos países que están políticamente unificados pero lingüísticamente divididos (Suiza, India, la Unión Soviética) puede ser parte de los dominios de la literatura comparada, y el problema del parentesco entre las letras norteamericanas e inglesas (el caso de dos naciones que culturalmente se han desarrollado de modo diferente al menos desde principios del siglo XIX, pero que comparten una lengua común, exceptuando variaciones lingüísticas menores), Ulrich Weisstein considera que

Inclusive dentro de una nación esencialmente monolingüe como Francia o Inglaterra, sin embargo, existen mezclas y zonas “foráneas” cuya relación con la koiné del país podría necesitar un análisis verdaderamente comparativo. (Weisstein 1968: 14, mi trad.)

Creo que esta observación puede aplicarse a los casos de uso de otras lenguas (cajún, diferentes variedades dialectales de español) en Estados Unidos. En las clases de Literatura Comparada, enfatizamos el análisis de la relación de estas lenguas con el dialecto estándar, el inglés norteamericano. Se trata, como sucede a menudo en los casos de lenguas en contacto, sobre todo si una se postula como la más prestigiosa, de una relación inestable, crítica, no muy fácil de manejar, y (precisamente debido a eso) muy productiva.

Barbara Ehrenreich se considera una “víctima del monoculturalismo” que caracterizaba los cursos de historia y humanidades que ella tomó en el colegio y la universidad como miembro de la generación de postguerra en Estados Unidos: “Si alguna vez hubo tecnología en la antigua China, reinos en la África negra o mujeres en cualquier parte, en cualquier época, haciendo algo valioso, nosotros no lo supimos, y nadie pensó en decírnoslo.” En su mapa social sólo había “negros”, “blancos” y “orientales”, y sólo tres religiones: protestante, católica y judía. Las otras dos categorías eran “marido” y “esposa”. Gays, lesbianas, budistas, musulmanes, malayos, mormones, y otros simplemente habían

quedado fuera del mapa. Lamentando esta educación, Ehrenreich sin embargo advierte sobre los peligros de adoptar la educación multicultural simplemente con las técnicas gemelas de la purificación verbal y la corrección política: sería estúpido confundirlas con una genuina reforma social. Por eso, su consejo es enseñar la diversidad con una sonrisa (“to lighten up”). Las víctimas de la enseñanza monocultural no son solamente los oprimidos (o, en la clase de literatura, los autores que escriben en la “lenguas minorizadas”), sino también los que fueron educados en ese sistema (ella los llama “the unenlightened”): todos debemos manejarnos en una sociedad que se va volviendo—nos guste o no—más diversa y multicultural cada día: “La diversidad es un desafío, pero aquellos que hemos conocido la alternativa sabemos que también es más rica, más dinámica y, en última instancia, más divertida” (“Diversity is challenging, but those of us who have seen the alternative know it is also richer, livelier and ultimately more fun”).

La retórica del humor usa diversos elementos: (a) la mezcla de géneros, (b) la mezcla de registros; (c) la descripción o narración de situaciones cómicas, (d) el anacronismo; (e) la hipérbole; (f) la *reductio ad absurdum*, entre otros.

No es casualidad que la flamante antología de literatura chicana de la Editorial W. W. Norton & Company incluya breves secciones de “Chistes”, “Dichos” y “Cartoonistas” (entre otras innovadoras adiciones al canon, como las secciones de letras de boleros y de canciones de *hip*

hop), con textos cuyos géneros no son los que convencional o tradicionalmente se consideran “literarios”. Los chistes, explica el editor, a menudo surgen del choque (*clash*) entre las culturas anglo e hispana. A menudo bilingües, incluyen onomatopeyas, *calembours* y otras pirotecnias verbales. Hay varios tipos de chistes (el chiste malo, el chiste bueno, el albur, que incluye insinuaciones sexuales o *innuendo*, el choteo y el relajó), y a menudo tienden al fatalismo (Stavans 2011: 2431-2432). En su breve historia del bilingüismo en poesía, el poeta chicano Tino Villanueva afirma que uno de los propósitos de este recurso es “lograr múltiples asociaciones y juegos de palabras (*puns*) humorísticos” (Villanueva 2000: 694).

Muchas veces, los profesores de literatura multicultural creen que la enseñanza debe concentrarse en el criterio de “inteligibilidad”, a fin de estar seguros de que el estudiante comprendió exactamente todo el texto. No es de sorprender, ya que los mismos expertos de literatura han caído en la misma confusión. Esta actitud es criticada por Reed Way Dasenbrock, quien afirma que parte de la mejor crítica de las nuevas literaturas ha sido de tipo “explicativo”:

Lo que estos críticos no han entendido es que inteligible y significativo no son términos completamente intercambiables o sinónimos. En realidad, la significación de las obras multiculturales es en gran parte una función de su propia ininteligibilidad para una parte de sus lectores. Lo que la literatura multicultural nos ofrece sobre todo es una experiencia

de multiculturalidad, en la que es posible que no todo sea entendido completamente por cada uno de los lectores. (Dasenbrock 1987: 12, mi trad.)

Es decir, en la clase de literatura deberíamos tratar de que la lectura y el análisis de los textos constituyan una experiencia significativa antes que una experiencia de completa inteligibilidad. Este último ideal, por otra parte, es imposible o difícil de alcanzar: en su ensayo sobre los “cinco modos de conocimiento literario”, Robert E. Probst contrasta dos concepciones opuestas de literatura: el “poema genuino” contemplado en su “carácter normativo” (visión propuesta por los Nuevos Críticos y seguida por teóricos como Wellek y Warren) y el poema como un “acontecimiento en el tiempo” o una “transacción” entre texto y lector (visión propuesta por Louise Rosenblatt), según la cual “el texto no se vuelve un poema hasta que llega un lector y, al leerlo, lo convierte en uno a partir de su experiencia” (Probst 1992: 54-56).

Es particularmente apto el término “envisionment” usado por Langer (1992: 39) para describir “la comprensión que un lector tiene de un texto en un momento particular”, ya que este concepto permite pensar en diferentes etapas de “envisionment” a medida que los estudiantes releen el texto multicultural, cuyas capas de significado se van abriendo, como un proceso, en distintos momentos, no solamente en el horario de la clase.

En su poema “Pompeya y los usos de nuestra imaginación”, el poeta chicano Gary Soto recrea y recuerda las clases de historia que cursó en su juventud, en el colegio secundario. El hablante, un *alter ego* del autor, parece caer en una especie de ensoñación compensatoria del aburrimiento y falta de conocimiento necesario para entender el tema del día. Poco a poco, las imágenes se van “traduciendo” de un período histórico desconocido a otro período conocido a través de los medios populares de comunicación masiva, en especial el cine (el género de las películas épicas de aventuras o religiosas). El humor es generado por el incremento de la metamorfosis a partir del desborde ilimitado de la imaginación aludida en el título, y por los flagrantes anacronismos que no auguran buen futuro para las calificaciones que recibirá el estudiante.

Angela de Hoyos, en su poema “La Malinche a Cortés y Vice Versa” (1979), dramatiza literalmente un diálogo entre estos dos personajes históricos. El poema está dividido en tres bloques: (a) el diálogo transcrito *verbatim*, en el que ambos interlocutores intercambian palabras de amor; (b) la “traducción” de lo que Cortés quiso decir en realidad; y (c) la “traducción” de lo que Malinche quiso decir en realidad. Ambas traducciones (versiones del Estilo Directo de Pensamiento) revelan que el comportamiento externo no corresponde con los sentimientos internos. Esta oposición, que en el poema aparece radicalmente yuxtapuesta, es la fuente instantánea de la comicidad del texto. En

este poema, la justicia poética, por medio del humor, trata de equilibrar (ya que la justicia humana no ha podido hacerlo), las injustas consecuencias de la tragedia histórica del choque de culturas y de la sumisión de una a otra.

La poeta México-americana Miriam Bernstein ofrece “Una pequeña contribución” con la introducción del chile jalapeño en la cocina norteamericana. El chile representa metafóricamente a los inmigrantes ilegales “sneaking past that border”, una subversión de la prohibición de la frontera que corre paralela a la intrusión del lenguaje español en la política lingüística (*policy*): “rajita de chile jalapeño / le dio sabor / le dio color / al English Only.” La mención de la regla *English Only* denota familiaridad y a la vez extrañamiento (*ostranenie*) por el choque lingüístico provocado por la aparición súbita (hecho más explícito por el recurso al encabalgamiento) de la norma lingüística de la autoridad, en un cambio de código (*code-switching*) sorpresivo que causa tensión y a la vez distensión cómica.

El poeta Jack Agüeros, en su “Psalm for Bacalao”, agradece a Dios por la dádiva de este pescado como plato típico y básico (*staple food*) de la cocina portorriqueña. Lejos de ser ofensivo, este salmo es una versión paródica (humorística pero a la vez seria) del género de la plegaria religiosa. A la vez, quizás haya una alusión a la situación política de Puerto Rico y de los que migran hacia Nueva York y vuelven de visita al lugar natal: “thank you / for letting it ride on boats / into our harbors”.

La portorriqueña Sandra María Esteves también usa la intertextualidad (el libro bíblico del *Génesis*) en un poema, pero no para explicar la creación del mundo sino el nacimiento de la música: “In the beginning was the sound / Like the universe exploding / It came, took form, gave life / And was called Conga”. El humor se genera cuando los estudiantes reconocen el uso irreverente del hipertexto.

Dos poemas que han sido particularmente fructíferos en la clase comparten un tipo de humor similar para expresar las contradicciones inherentes a la vida bicultural en Estados Unidos: “Graduation speech” del Nuyorican Tato Laviera y “Bilingual Blues” del cubano-americano Gustavo Pérez Firmat. El cambio súbito de código lingüístico (*code-switching*) es una fuente habitual de humor, así como el juego de palabras (*pun*), estos dos poetas manejan ambas estrategias magistralmente. En el caso de Laviera, usa el género del “discurso de graduación” para confesar que los estudios no le han servido de nada para aliviar su sentimiento de estar perdido en ambos ámbitos lingüísticos: “hablo lo inglés matao / hablo lo español matao”, confiesa:

tengo las venas aculturadas
escribo en espanglish
abraham en español
abraham in english
tato in spanish
“taro” in english
tonto in both languages

Los estudiantes de lenguas extranjeras (mis alumnos de literatura comparada son estudiantes del Profesorado de Inglés) sin duda reconocen en ellos mismos la dificultad que hay en la adquisición de una lengua ajena, y esta circunstancia de empatía con el hablante del poema también contribuye en la generación de humor.

Notas

¹ Doctor en Humanidades (University of Texas at Dallas, 1999), enseña Literatura Comparada en la Universidad Nacional de Mar del Plata. Recibió el Premio Alfonsina de literatura (2004) y el 2º premio del Concurso Osvaldo Soriano de Poesía (2006). Ha publicado, en co-autoría con Lisa R. Bradford, la antología *Usos de la imaginación: Poesía de los latinos en EE. UU.* (Mar del Plata: EUDEM, 2009). Departamento de Lenguas Modernas. Facultad de Humanidades – Nivel 6. Funes 3350 (7600) Mar del Plata – Argentina. E-mail: <iriartefabiano@yahoo.com>

Bibliografía

- BERGSON, H. (1973). *La risa*. Barcelona: Espasa Calpe.
- BRADFORD, L. e IRIARTE, F. (2009). *Usos de la imaginación: Poesía de los latinos en EE.UU.* Mar del Plata: EUDEM.
- BORGSTRÖM, M. (2006). “La formación del profesorado desde una perspectiva intercultural” en *Miradas críticas en torno a la formación docente y condiciones de trabajo del profesorado*, eds. Luis Porta y María Cristina Sarasa, Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata, 91-101.
- DASENBROCK, R. W. (1987). “Intelligibility and Meaningfulness in Multicultural Literature in English”, *PMLA*, Vol. 102, No. 1 (January 1987): 10-19.
- ECO, U. (1980). “Lo cómico y la regla” en *La estrategia de la ilusión*. Buenos Aires: Lumen / Ediciones de la Flor.
- EHRENREICH, B. (1991). “Teach Diversity—with a Smile”. *Time*, April 8, 1991.
- ESCARPIT, R. (1962). *El humor*. Buenos Aires: Eudeba.
- FERNÁNDEZ, M. (1974). “Para una teoría de la humorística” en *Teorías, Obras Completas*. Buenos Aires: Corregidor.
- FOIX, J. C. (1965). *Qué es lo cómico*. Buenos Aires: Columbia.
- FREUD, S. (1988). “El humor” en *Obras completas*, vol. 17, ensayo CLV, Buenos Aires: Hyspamérica.
- LANGER, J. (1992). “Rethinking Literature Instruction” en *Literature Instruction: A Focus on Student Response*, ed. Judith A. Langer, Urbana, Il.: National Council of Teachers of English, 35-53.
- MILLIGAN, B; GUERRERO MILLIGAN, M. y DE HOYOS, A. eds. (1998). ¡Floriculto Sí!: A Collection of Latina Poetry, New York: Penguin.
- PROBST, R. E. (1992). “Five Kinds of Literary Knowing” en *Literature Instruction: A Focus on Student Response*, ed. Judith A. Langer, Urbana, Il.: National Council of Teachers of English, 54-77.
- SAUSSY, H. (2006). “Exquisite Cadavers Stitched from Fresh Nightmares” en *Comparative Literature in an Age of Globalization*, ed. Haun Saussy, Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 3-42.
- STAVANS, I. ed. (2011). *The Norton Anthology of Latino Literature*. New York: W. W. Norton & Company.
- VILLANUEVA, T. (2000). “Brief History of Bilingualism in Poetry” en *The Multilingual Anthology of American Literature*, eds. Marc Shell y Werner Sollors, New York: NY University Press, 693-710.
- WEISSTEIN, U. (1968). *Comparative Literature and Literary Theory: Survey and Introduction*. Bloomington: Indiana University Press.