

Resonancias de *El Chavo del 8* en la niñez, educación y sociedad latinoamericana

Daniel Friedrich y Erica Colmenares
(Eds. científicos)



 **CLACSO**

TEACHERS COLLEGE
COLUMBIA UNIVERSITY

Resonancias de *El Chavo del 8* en la niñez, educación y sociedad latinoamericana

Resonancias de *El Chavo del 8* en la niñez, educación y sociedad latinoamericana / Victoria Parra . . . [et al.] - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : CLACSO, 2020. Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-987-722-620-1

1. Niñez. 2. Sociedades. I. Parra, Victoria. II. Friedrich, Daniel, ed. III. Colmenares, Erica Eva, ed.
CDD 301.072

Otros descriptores asignados por CLACSO:
Cultura Popular / Televisión / Estudios Culturales / Audiencias / Infancias / Espectáculos / Imaginarios / Novela / México / América Latina

Corrección: Facundo Gómez
Diseño interior: María Clara Diez
Diseño de tapa: Pablo Amadeo

Resonancias de *El Chavo del 8* en la niñez, educación y sociedad latinoamericana

Daniel Friedrich y Erica Colmenares
(Eds. científicos)

TEACHERS COLLEGE
COLUMBIA UNIVERSITY





CLACSO

Consejo Latinoamericano
de Ciencias Sociales

Conselho Latino-americano
de Ciências Sociais

CLACSO Secretaría Ejecutiva

Karina Batthyány - Secretaria Ejecutiva

Nicolás Arata - Director de Formación y Producción Editorial

Equipo Editorial

María Fernanda Pampín - Directora Adjunta de Publicaciones

Lucas Sablich - Coordinador Editorial

María Leguizamón - Gestión Editorial

Nicolás Sticotti - Fondo Editorial

Resonancias de El Chavo del Ocho en la niñez, educación y sociedad latinoamericana (Buenos Aires: CLACSO, junio de 2020).



LIBRERÍA LATINOAMERICANA Y CARIBEÑA DE CIENCIAS SOCIALES

CONOCIMIENTO ABIERTO, CONOCIMIENTO LIBRE

Los libros de CLACSO pueden descargarse libremente en formato digital o adquirirse en versión impresa desde cualquier lugar del mundo ingresando a www.clacso.org.ar/libreria-latinoamericana

ISBN 978-987-722-620-1

Libro originalmente publicado con el título *Resonances of El Chavo del Ocho in Latin American Childhood, Schooling, and Societies*, 2017 (New York: Bloomsbury Press).

© Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales | Queda hecho el depósito que establece la Ley 11723.

No se permite la reproducción total o parcial de este libro, ni su almacenamiento en un sistema informático, ni su transmisión en cualquier forma o por cualquier medio electrónico, mecánico, fotocopia u otros métodos, sin el permiso previo del editor. La responsabilidad por las opiniones expresadas en los libros, artículos, estudios y otras colaboraciones incumbe exclusivamente a los autores firmantes, y su publicación no necesariamente refleja los puntos de vista de la Secretaría Ejecutiva de CLACSO.

CLACSO

Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - Conselho Latino-americano de Ciências Sociais

Estados Unidos 1168 | C1023AAB Ciudad de Buenos Aires | Argentina

Tel [54 11] 4304 9145 | Fax [54 11] 4305 0875 | clacso@clacsoinst.edu.ar | www.clacso.org

Patrocinado por la Agencia Sueca de Desarrollo Internacional



Índice

Introducción	9
<i>Daniel Friedrich y Erica Colmenares</i>	
¿Qué fue <i>El Chavo del 8</i> ?	12
El Chavo como rizoma	17
¿Cómo opera este libro?	22
Meseta I: Encuentros entre El Chavo y la niñez y escuela latinoamericanas	23
Meseta II: Encuentros entre El Chavo y sociedades y artefactos culturales latinoamericanos	24
Meseta III: Encuentros mediáticos mediados por El Chavo	26
Conclusión	27
Escuela, imaginarios pedagógicos e infancias latinoamericanas en <i>El Chavo del 8</i>	31
<i>Nicolás Arata y Daniel Friedrich</i>	
Esa vieja vaca sagrada	34
Un día en la escuela del Chavo	36
Ecos, resonancias y espectros escolares	48
Concepciones de niñez en la vecindad	51
<i>Victoria Parra</i>	
Introducción	51
Elenco	53
Escena uno: Imaginado la niñez desde la adultez	55
Escena dos: Infancias en la vecindad del Chavo	59

Escena tres: Los niños y niñas como audiencia	66
Escena final	69
Escenas borradas	71
“¡Aquí viene el Chavo del 8! Todo el mundo mirando la televisión”... ..	75
Pensando la diferencia y la alteridad, la niñez y la educación.....	75
<i>Ana Paula Marques de Carvalho y Rita de Cássia Prazeres Frangella</i>	
<i>El Chavo del 8</i> en los flujos culturales: imágenes culturales de la infancia	78
Actuando fuera de la infancia: casi lo mismo, pero no del todo	82
“Eso, eso, eso...” o ni esto ni lo otro: un pensamiento impredecible sobre la infancia, la educación y el currículo.....	88
De la novela picaresca a <i>El Chavo del 8</i>	97
<i>Carlos Aguasaco</i>	
El nombre y su origen.....	100
Maestros, escuela, trabajo infantil y maltrato físico	105
En conclusión	114
Chespirito cruza fronteras: Encuentro entre <i>El Chavo del 8</i> y Pepito en el exilio	119
<i>Limarys Caraballo</i>	
Humor e identidades en contextos transculturales.....	121
Chespirito y Pepito como íconos culturales	123
Chespirito: entretenimiento y comentarios sociales en América Latina.....	124
Pepito: humor y sarcasmo en la revolución y el exilio.....	126
Una investigación narrativa	128
Chespirito y Pepito a través de las fronteras culturales y nacionales ..	130
Cuento de nostalgia, inocencia y buena voluntad.....	132
Juegos de palabras y política.....	136
Clase social y pobreza	138
Y ahora, ¿quién podrá defenderme?: cruzando fronteras.....	142
<i>El Chavo del 8</i> como un “público íntimo” en Venezuela: ¿qué pasó con la Buena Vida?.....	149
<i>Erica Colmenares</i>	

El auge de las políticas de liberalización económica en América Latina y la precariedad que las acompañó	153
Auge y caída del excepcionalismo venezolano	155
<i>El Chavo del 8</i> como sitio de identificación: escenas de crisis de la ordinariedad.....	157
<i>El Chavo del 8</i> como sitio de (falso) reconocimiento: apegos (crue- les) a las nociones de “Buena Vida” en tiempos precarios.....	160
<i>El Chavo del 8</i> como sitio de experimentación y de forjamiento de nuevas formas de ajuste.....	164
Conclusión: ¿y ahora qué?.....	167
Problematicando las figuras de Estado, sociedad y sujeto educativo en la televisión de Chespirito	171
<i>Ernesto Treviño Ronzón</i>	
Presentación: problematizar lo común.....	171
Contextos de emergencia de la TV de Chespirito.....	175
Diseminación, interpelación y reinterpelaciones de Chespirito.....	177
Atravesar la fantasía.....	183
Producción cotidiana del Estado en tiempos de la TV familiar.....	187
La escuela del Chavo: continuidad social y obturación del Estado	194
Comentarios finales: ¿Produce Televisa sujetos apolíticos?.....	198
Educación mediática <i>sin querer queriendo</i>	207
<i>José Carbajal Romero y Dulce María Cabrera</i>	
1. Educación mediática.....	209
2. Educación por el medio	210
3. La educación en el medio.....	215
4. Lo educativo contra el medio	223
Sin querer queriendo	227
Coda: Conexiones y reverberaciones de <i>El Chavo del 8</i>	231
<i>Erica Colmenares y Daniel Friedrich</i>	
Da Capo.....	232
Sumergirse hacia el medio, encontrar mediadores, y crear mesetas ..	234
Coda	241
Las autoras y los autores.....	245

Introducción*

Daniel Friedrich y Erica Colmenares

¡Fue sin querer queriendo! ¡Se me chispoteó! Eso, eso, eso. ¡Es que no me tienen paciencia! La mención de cualquiera de estos latiguillos a casi cualquier latinoamericano menor de 5 años acabará por evocar, seguramente, un gran número de memorias afectivas vinculadas a *El Chavo del 8*, quizás la creación más famosa del autor/comediante/director/productor/actor Roberto Gómez Bolaños (también conocido como Chespirito, un juego de palabras con la pronunciación española de Shakespeare). Este show televisivo, que hacia mediados de 1970 alcanzó un pico de popularidad con una audiencia de 350 millones de televidentes por episodio a lo largo del continente americano, dejó una marca indeleble en las vidas de múltiples generaciones de los habitantes de la región y sigue siendo muy popular a través de repeticiones, escisiones (*spin-offs*) y *merchandising*.

El Chavo del 8 es un personaje distinto a todos, aunque precisar exactamente las razones de su éxito parece una tarea imposible. La mecánica del show tiene por base un pequeño grupo de actores adultos que personifican a niños y viven en una *vecindad* mexicana, esto es, un complejo de viviendas habitado por individuos de bajos recursos. El Chavo, sin ir más lejos, es un huérfano que vive en un barril de vino (aunque refiera ocasionalmente que en realidad vive en el

* Traducción de Mariana Mendonça.

apartamento 8, hecho que nunca fue confirmado en la serie), mientras que el personaje más temido y despreciado es el propietario de las viviendas de la vecindad. El humor que caracteriza el programa, por otra parte, tiene por base una mezcla de comedia física y bromas verbales que atrae a las audiencias más jóvenes y al mismo tiempo captura el interés de personas de mayor edad a través de la nostalgia y la ternura. Este formato aparentemente simple, sin embargo, dio lugar a un fenómeno sin precedentes, que permitió la emergencia de enfoques creativos para dar cuenta de sus efectos sobre sus particulares visiones de la infancia, la escuela y las sociedades latinoamericanas.

El presente volumen buscó desafiar a distintos investigadores de América Latina a pensar en las imágenes de escolarización y niñez, *latinoamericanidad*, afecto, medios de comunicación y clase, entre otros tópicos que emergen de las narrativas, imágenes, sonidos y experiencias de visionado de *El Chavo*. No existen demasiadas instancias en las que el mismo producto cultural se haya expandido a lo largo de toda Latinoamérica, dejando un impacto que perduró durante décadas y, al mismo tiempo, produciendo efectos específicos de acuerdo a la forma particular en la que fue recibido en cada lugar, tiempo, y momento político. Así, este libro invita a una reflexión desde una perspectiva internacional, sin intentar comparaciones o buscar consensos en torno a lo que constituiría el “auténtico” significado de la obra. En lugar de eso, fue concebido más bien como un enfoque rizomático para la lectura de *El Chavo*: *El Chavo* podría ser esto *y* aquello *y* aquello *y* aquello... Al explorar las conexiones entre los estudios de cultura visual y de curriculum transcultural, los ensayos que integran este volumen navegan en un espacio poético transnacional de convivencia con la cultura pop.

En esta introducción hemos procurado ofrecer a los lectores no familiarizados con el show una breve descripción de sus personajes principales, escenario y mecánica, así como una discusión del entorno de emergencia de aquel y su expansión a través del continente, procurando contextualizar parcialmente los ensayos. Debido al

enfoque del libro, no nos referiremos extensamente a la biografía de Roberto Gómez Bolaños; en su lugar, buscaremos ofrecer un marco teórico que nos permitirá ver *El Chavo* y sus efectos en su multiplicidad, sus tensiones y contradicciones y sus entrelazamientos con y contra el poder, siempre reconociendo la imposibilidad de adoptar un enfoque completamente analítico para un objeto tan cargado de afecto.

Nosotros, los editores, somos ambos latinoamericanos, parte de una generación que creció en la década de 1980 y estuvo fuertemente implicada en la producción de subjetividades vinculadas a *El Chavo*. Fuimos parte de la América Latina que permitió la emergencia de *El Chavo* como un fenómeno continental, al tiempo que somos parte de la América Latina que fue producto de *El Chavo*. Siendo este el caso de todos los autores del libro, esta introducción (así como el libro en su conjunto) nunca podría encajar dentro del mito moderno que considera al objeto de estudio como algo distinto del observador y supone un análisis objetivo en el que el investigador está siempre luchando para distanciarse a sí mismo tanto del análisis como de su propia persona. Si bien este mito fue discutido a lo largo de más de medio siglo, el estudio de la cultura popular agrega una nueva capa a este debate. A menos que uno esté dispuesto a situarse a sí mismo por fuera de las personas que constituyen lo “popular” en la cultura popular –algo que ninguno de nosotros pretende hacer–, uno está necesariamente implicado en el fenómeno que estudia. El análisis de un show como *El Chavo del 8*, al que corríamos a ver en cuanto salíamos de la escuela, fue una parte integral de nuestra niñez. Y esto no constituye un obstáculo, sino un desafío para la implementación de herramientas teóricas. Este contexto requiere que tengamos en cuenta nuestras propias experiencias, las formas en las cuales los latiguillos y tics corporales nos movilizaron (y siguen haciéndolo), el disfrute de ver los mismos *gags* una y otra vez, las tensiones que se corporizan en reírnos con y de un niño extremadamente pobre que vive en un barril, entre otros aspectos. En este sentido, nuestro interés se asemeja de algún

modo al de Elizabeth Chin (2016), quien en sus diarios de consumo se ve fascinada por la colección de pañuelos de Marx y su vínculo afectivo con estas mercancías, a pesar de lo cual no deja de criticar la sociedad capitalista que las produjo en primer lugar.

¿Qué fue *El Chavo del 8*?

El Chavo del 8 fue creado por Roberto Gómez Bolaños en 1971 como parte de la serie de personajes que aparecerían en su show *Chespirito*. Todos estos personajes tienden a ser nobles, aunque presentan defectos. El *Chapulín Colorado*, por ejemplo, constituyó una parodia de los superhéroes estadounidenses. “Más ágil que una tortuga... más noble que una lechuga... ¡su escudo es un corazón!”, anunciaba una voz profunda al tiempo que Chespirito, con su minúscula complexión, se ponía a saltar dentro de su calza roja, listo para embarcarse en aventuras ridículas, en las que frecuentemente acaba él mismo siendo rescatado por las “víctimas” que habían clamado por su auxilio. El *Chómpiras*, por su parte, era un ladrón de poca monta que jamás logró hacerse de botín alguno; asimismo, los tratamientos que *El Doctor Chapatín* ofrecía a sus pacientes no hacían sino enfermarlos más que antes; por último, *Chaparrón Bonaparte* se rehusaba a volver al hospital psiquiátrico del cual había escapado. Ninguno de estos personajes, sin embargo, caló tan hondo en las audiencias como *El Chavo del 8*. *El Chavo* fue quizás la creación menos extravagante de *Chespirito*: un huérfano extremadamente pobre, siempre con buenas intenciones y su estómago vacío como principal motivador. No tenía superpoderes, problemas mentales o antecedentes penales. Era simplemente un niño pobre de la *vecindad*.

El Chavo fue también el único *sketch* de Chespirito en el que todos los otros personajes adquirieron notoriedad. La *Chilindrina*, una joven ocurrente y enamorada de *El Chavo*, engañaba a todo el mundo para conseguir lo que deseaba. Su padre soltero, *Don Ramón*, nunca logró mantener un trabajo estable y se esforzaba para huir del

terrateniente, ya que nunca tenía dinero para pagar la renta. *Quico* vivía con su madre, *Doña Florinda*, y luchaba por mantener los restos de su vida previa de clase media con nuevos juguetes que exhibía ante los otros niños, quizás para abstraerse del hecho de que vivía en la misma *vecindad* que *la chusma* (esto es, el populacho). El *Profesor Jirafales*, el maestro de la escuela, era el único que efectivamente poseía un capital cultural que lo diferenciaba de los habitantes de la *vecindad*, aunque su pacata historia de amor con Doña Florinda siempre lo mantenía cerca de aquéllos. En cuanto al terrateniente, el *Señor Barriga*, constituía una representación de la riqueza a través de un nombre que reflejaba su cuerpo rechoncho, mientras que su hijo *Ñoño* traía a colación su elevada posición económica en cada interacción que mantenía con el resto de los niños. Por último, tenemos a *Doña Clotilde*, también conocida como *La Bruja del 71*, quien, a pesar de no tener un trasfondo significativo, encarnaba una adulta mayor que era sujeto de bromas por su edad.

Este es el conjunto de personajes que habitaba la *vecindad*, que se convirtió ella misma en otro personaje vivo del show. Las *vecindades* eran complejos de casas en las que una serie de habitaciones rodeaban un patio central. Tenían baños y lavaderos compartidos y tendían a ser ocupadas por inquilinos que apenas lograban llegar a fin de mes (para una descripción más completa de la historia de las *vecindades*, véase Romero Carbajal y Cabrera en este volumen). Eran contadas las ocasiones en las que el show salía de este escenario, con la excepción de las secuencias que tenían lugar en la escuela de El Chavo y un trío de episodios filmados en Acapulco. Así, después de ver centenares de episodios filmados en el complejo, todos nos volvimos parte de la *vecindad* y la *vecindad* se volvió otro lugar para que pasemos el rato.

Como personaje, El Chavo del 8 está rodeado de misterios. Entre ellos, destacan dos que se hallan ligados a su nombre. En primer lugar, nadie conoce su verdadero nombre, ya que “chavo” no es más que la forma coloquial de referirse a un joven en México. Y en las pocas ocasiones en las que parece hallarse a punto de decirlo, acaba

siendo interrumpido, lo que deja con la intriga tanto a los restantes personajes como a la audiencia. En segundo lugar, ¿dónde vive? Cada vez que el Chavo se siente triste o solitario, se refugia en un barril de vino. En muchas ocasiones se lo ve bostezando y estirándose mientras sale del barril tras una siesta. Sin embargo, él insiste de vez en cuando en que el barril no es su casa, sino el apartamento 8.¹ ¿Con quién vive? ¿Quién paga la renta? ¿Cómo llegó allí? ¿Es todo esto parte de su imaginación? ¿O acaso una forma de escapar a la vergüenza de tener que admitir que no tiene hogar? Pero es un misterio de otro tipo el que nos llevó a editar este volumen: ¿cómo es posible que un personaje de estas características haya logrado emocionar, conmover y, fundamentalmente, entretener (a veces haciendo reír hasta las lágrimas) a generaciones a través del tiempo y espacio?

La emergencia de *El Chavo* como fenómeno requiere algo de contextualización y una serie de advertencias. Mientras que cualquier intento de contextualizar el devenir de todo un continente a lo largo de una década, por incompleto que fuera, podría ser útil para los lectores no familiarizados, queremos resistir la tentación de plantear una relación causal entre contexto y efecto. No sabemos exactamente por qué *El Chavo* tuvo tanto éxito, pero al proveer distintas narrativas sobre Latinoamérica en la década de 1970 buscamos menos una forma de responder esa pregunta que de situar el show dentro de una red con su propio conjunto de presencias y ausencias (Puiggrós, 1996), basadas en nuestras propias limitaciones y preferencias contingentes.

En materia política, América Latina estaba atravesando una de sus décadas más perturbadoras, lo que no es poco decir para esta región. Atrapado en ciclos de golpes de Estado sangrientos, regímenes autoritarios, conflictos civiles, economías inestables, e intervenciones extranjeras, el continente atravesaba cambios profundos. Entre

¹ Otra razón para su nombre se vincula a que, antes de ser adquirido por Televisa, el show fue transmitido por el Canal 8, de modo que el nombre “El Chavo del 8” puede vincularse también a esta cuestión.

ellos, la emigración masiva de poblaciones, tanto a través de las fronteras nacionales como en su interior, fue uno de los más significativos. Hacia el interior de dichas fronteras comenzaba a tomar lugar un veloz proceso de urbanización, que resultó en un crecimiento exponencial de las principales ciudades del continente a medida que avanzaban la industrialización y la modernización de la producción agraria, al tiempo que se implementaron políticas que apuntaron específicamente a expulsar grandes cantidades de habitantes rurales hacia los centros urbanos.² A través de las fronteras, una buena parte de las capas de políticos e intelectuales fue forzada a exiliarse, bajo gobiernos autoritarios, en naciones vecinas. De este modo, nos preguntamos, junto con Berger, Berger y Kellner (1979), entre otros, si en tiempos de turbulencias sociales la necesidad de una experiencia y/o escapismo en común podría haber constituido un contexto favorable para la emergencia de un fenómeno como *El Chavo* (para un análisis de la migración transfronteriza en relación al programa, véase Caraballo en este volumen).

Más específicamente, en la década de 1970 resurgieron los discursos de hermandad latinoamericana como forma de contrarrestar el binarismo de la Guerra Fría, la consolidación de la hegemonía global de los Estados Unidos en la cultura y el consumo populares, las amenazas a la soberanía regional y el desarrollo de un discurso que habitualmente proponía reforzar acríticamente las ataduras del continente a su pasado y su tradición para lograr una modernización completa. ¿Qué mejor, entonces, para unir a *La Patria Grande*, que un lenguaje y un conjunto de referencias comunes, un personaje familiar a todos y al mismo tiempo lo suficientemente universal para dejar atrás las especificidades? Más allá de lo atrayente que resulta lo aparentemente familiar, sin embargo, esta relación presenta otro aspecto. De acuerdo a Berger, Berger y Kellner (1979), los procesos de

² Por supuesto que este escenario se presentó en distinto grado a lo largo del continente, lo que imposibilita delinear una generalización entre lugares tan distintos como, por ejemplo, Bolivia y México.

modernización dejan grandes sectores de la población “alienada” y “rodeada por la amenaza del sinsentido” (p. 195, traducción propia), esto es, *sin hogar* en lo que refiere a la sensación de seguridad vinculada a los anteriores lazos comunales. Y aquí llega un muchacho sin hogar (que, a pesar de su extrema pobreza y su hambre constante, es capaz de movilizar su naturaleza ficcional para evitar poner de relieve las consecuencias más perturbadoras de su situación), que encuentra su hogar en el living de cada televidente. Así, *El Chavo* se convierte, en cierta forma, en el exilio definitivo, impulsado desde una realidad sombría hacia un nuevo lugar para afincarse, al menos temporalmente, como versión romantizada de lo abyecto intolerable.

El ascenso de Televisa (Televisión Vía Satélite S.A.) como conglomerado mediático, por otra parte, no puede ser subestimado como aspecto significativo del contexto. Televisa se hallaba en camino de convertirse en la compañía multimedia más grandes del mundo hispanoparlante, de modo que las producciones de *Chespirito* sacaron provecho de los recursos de Televisa pero, al mismo tiempo, se convirtieron en uno de los activos más grandes en la emergencia de dicho imperio. En relación a la tecnología, la corporación dejó atrás tempranamente a sus competidores: la implementación de un sistema de videocassettes que abarató la producción al reemplazar el kinescopio y las cintas de 16mm (hasta allí, el formato estándar en la industria), junto con la adquisición de dos máquinas de grabación de video que hicieron posible realizar múltiples copias de cualquier show televisivo, facilitaron la multiplicación de la audiencia. Tal era el alcance de la emisora hacia principios de la década de 1970. De hecho, Televisa se había convertido en el principal exportador de programas televisivos al resto de América Latina (Aguasaco, 2014).

Políticamente, Televisa y *El Chavo* parecieron tener una relación de tipo simbiótico (véase Treviño Ronzón en este volumen). México atravesaba una de sus más arduas crisis políticas, con el Partido Revolucionario Institucional (PRI) manteniendo su dominio hegemónico sobre la política nacional, iniciado en 1929 e interrumpido recién hacia 1989, aunque ya fuertemente criticado por su rol en la

masacre de los estudiantes que tuvo lugar en 1968 en la Plaza de las Tres Culturas de Tlatelolco. El gobierno percibía la amenaza de un alzamiento izquierdista y buscó recontextualizar a la clase obrera y los pobres en una narrativa (nada novedosa, pero vigorizada) de armonía y buena voluntad en la que, en un escenario imaginado de épocas más simples, los *necesitados* aceptaran simplemente su posición social como parte de un orden natural. *El Chavo* parecía, al menos superficialmente, encajar en este esquema (aunque muchos de los capítulos presentados en este libro complejizarán esta idea). No estamos planteando que el PRI tuviera un vínculo directo con el show de *Chespirito*, particularmente en los que refiere a la financiación o la escritura de los guiones. Más bien, el punto es que existió una sinergia que podría contribuir a explicar el lugar de privilegio que la serie tuvo en el horario central de Televisa (y más aún si se considera el vínculo entre el conglomerado mediático y el PRI; véase Villamil, 2012) y la facilidad con la que el show encajó en un cierto tipo de discurso que circulaba en México en dicho momento. Lo que esta convergencia no es capaz de explicar, sin embargo, es la persistencia de *El Chavo* como ícono cultural a lo largo del tiempo y el espacio, su supervivencia a través de gobiernos de izquierda y derecha y momentos de expansión y contracción de la economía, el predominio de la cultura popular estadounidense, las reemergencias locales o regionales del show e incluso los avances tecnológicos que hicieron perder relevancia a los shows de mayor antigüedad.

El Chavo como rizoma

Probablemente no exista un único factor que pueda explicar la pervivencia de *El Chavo* y no pretendemos ofrecer una explicación compleja sobre esta cuestión. En lugar de ello, proponemos analizar el show de *Chespirito* desde una perspectiva rizomática. Tanto nuestro análisis de *El Chavo* como el de los restantes autores de este volumen no se enfoca sobre un único significado “real” del objeto desde el

cual puedan rastrearse distintos efectos y consecuencias; en lugar de ello, procura multiplicar a *El Chavo* de una forma no jerárquica, resistiendo a todo tipo de cierres e invitando a una continua apertura de nuevos y sinuosos caminos y conexiones. Este punto de vista, desarrollado inicialmente por Deleuze y Guattari (2004), implica un corrimiento de los proyectos positivista y pospositivista que, dada su base moderna, buscan llegar a la raíz de la correspondencia entre las palabras y el mundo, entre el lenguaje y la realidad. Un encuentro rizomático con *El Chavo*, en lugar de ello, busca multiplicar las palabras y los mundos y perturbar la relación jerárquica entre lenguaje y realidad. Se trata de un prisma posfundamentalista, que nos permite ver *El Chavo* como cómplice del poder *y* como metáfora de la educación escolar latinoamericana *y* como desafiante de los imaginarios pedagógicos regionales *y* como figura subversiva *y* como más de lo mismo *y*..., siempre sin privilegiar uno de estos posibles *Chavos* en detrimento de los otros. Este libro no intenta agotar el potencial analítico y experiencial del programa, sino más bien abrirlo para posteriores exploraciones. En este sentido, la tarea no es comprender, sino proliferar y crear, ya que los *Chavos* que imaginamos nunca dejan de discutir, contradecir, agregar matices e interrogar no solo a cada uno de los otros, sino también a los *Chavos* aún no producidos.

El Chavo como currículo rizomático

Este *Chavo* rizomático se halla en tensión con, y en contra de, los estudios de cultura pop. Esta sigue resultando un objeto sospechoso desde más de una perspectiva académica y/o de un educador. Por caso, algunas vertientes de la teoría social marxista siguen entendiendo a la cultura pop como una producción ideológica que interviene sobre la conciencia de clase sembrando mensajes que apuntalan al orden capitalista (véase, por ejemplo, Sum, 2017; Wagnleitner, 2001). Los simples hechos de su masividad y de ser producida por empresas que persiguen la obtención de ganancias imprimen a la cultura popular la marca ardiente de la complicidad. La ausencia de estudios

serios de cultura popular en la gran mayoría de los programas de formación docente y los institutos de educación también refuerza la noción de la cultura popular como contaminante y como una mala educación que se interpone entre la cultura “real” y el conocimiento. En cualquier caso, la cultura popular es concebida como una carnada; esto es, como el medio para interpelar a estudiantes jóvenes para que estos puedan tener puntos de acceso al aprendizaje del currículo “real”. En contraposición, nuestro *Chavo* rizomático (seguramente una parte integral de nuestra cultura popular latinoamericana) no busca auxiliar o poner trabas al currículo oficial, sino que *es* dicho currículo, es decir, un currículo rizomático. Entendemos que tanto la cultura popular como el currículo no pueden unificarse (ni es tampoco deseable que lo hagan) bajo una serie de significados e interpretaciones: ni portan un único propósito, ni desempeñan una función universal. No solo eso, sino que ni el currículo ni la cultura popular pueden ser organizados bajo un principio jerárquico y no es que no se haya intentado lograrlo.

El currículo del *Chavo* rizomático juega con las fronteras de formas únicas. Ni las ignora ni las elimina, sino que las perfora. Al viajar, dicho currículo no deja de ser mexicano, incluso cuando se convierte en algo más. Cuando es visto por un niño argentino de seis años en 1984, habla una versión extranjera de un lenguaje familiar, presenta una realidad extraña que es al mismo tiempo indistinguible de la suya propia, viene de lejos pero se *siente* como un amigo cercano. Produce un panorama de *vecindades* que no son ni *barrios* ni *villas*, que muestran hambre pero no dolor, condiciones estructurales distintas pero no sus consecuencias. Muestra una meritocracia estancada en la que las lecciones morales (como ayudar, amar y tener empatía por el otro) no producen efectos, ya que cada nuevo día los personajes y escenarios vuelven a ser como siempre fueron. Cuando es visto por un niño venezolano de ocho años, el show ofrece un sentimiento de familiaridad palpable, particularmente en relación a las travesuras de la escuela y la niñez. Así, a pesar del reconocimiento subyacente de que el show proviene de algún otro lugar

(uno no puede ignorar la extrañeza de algunos términos del lenguaje o la reiterada alusión a sucesos de la historia de México narrados habitualmente, de forma incorrecta, al *Profesor Jirafales*), el recitado de aburridos acontecimientos a los maestros de escuela, la ubicuidad de la alcahuetería entre compañeros y la posterior reconciliación, los enamoramientos de la niñez y la invención de juegos utilizando solo los recursos disponibles, entre otras cuestiones, fueron espacios de comedia en los cuales reconocerse y relacionarse.

En sus tempranas reflexiones sobre la globalización, Zygmunt Bauman (1999) dedica un capítulo a la movilidad, especialmente a lo que entendió como un hecho propio del tiempo global: todo el mundo siente la necesidad de moverse. Fue claro en distinguir, sin embargo, entre turistas y vagabundos. Los primeros viajan porque pueden, como símbolo de status, y visitan diferentes lugares sin involucrarse demasiado. Los segundos, en cambio, se desplazan porque no tienen opción, ya que nunca pueden asentarse. Estas categorizaciones se aplican a las perforaciones de *El Chavo* en Latinoamérica: se trata de un turista-vagabundo, un producto mediático destinado a viajar llevando su miseria fabricada consigo, un refugiado estilizado que, más allá de la intencionalidad de su creador y del conglomerado mediático que lo puso en movimiento, confortó y perturbó simultáneamente el panorama televisivo de las infancias latinoamericanas. Allí estaba él, un refugiado ganándose el pan entre tardes sedentarias de *He-Man*, *Superamigos* y *Strawberry Shortcakes* (dibujo animado cuyo nombre fue traducido al español como *Rosita Fresita*, *Frutillita*, *Fresita* o *Tarta de Fresa*). Siendo hispanoparlante, *El Chavo* fue una de las pocas voces originales en un concierto de incomodidades.

Aquí también podemos recurrir a las temáticas conceptuales de “extranjero indígena” y “biblioteca viajante” de Thomas Popkewitz (2005) como marcos a través de los cuales indagar cómo *El Chavo del 8* viajó a través de América Latina. Aunque los conceptos de Popkewitz fueron originalmente aplicados a la “persona conceptual” de John Dewey, cuyas nociones del yo moderno se constituyeron como modelo de ciudadanía alrededor del mundo, estas ideas pueden

utilizarse para examinar cómo *El Chavo* (y sus personajes) viajó, se intersectó con diferentes contextos y produjo ciertas formas de ser y ver, junto con formas particulares de currículo y pedagogía. Como “extranjeros indígenas”, el reparto de *El Chavo del 8* asumió distintas identidades al sobrepasar las fronteras mexicanas. Por ejemplo, Don Ramón se convirtió en una imagen icónica del arte callejero y las remeras en la Argentina contemporánea, representando al improvisador continuamente golpeado por las crisis, que necesita de todo su ingenio para salir adelante en condiciones muy duras. Este Don Ramón es tan argentino como Maradona o Evita, dos “personajes” que se han indigenizado en distintos lugares a través de apropiaciones culturales múltiples. En relación a ello, los capítulos también proveen una “biblioteca viajante” de ideas sobre la educación escolar (véase Arata y Friedrich en este volumen), la infancia (véanse los capítulos de Frangella y Parra-Moreno), la vida cotidiana (véase Colmenares), la comedia (véase Caraballo), los medios de comunicación (véase Cabrera y Carbajal y el aporte de Treviño Ronzón) y la pobreza (véanse Frangella y Parra-Moreno), que se naturalizaron o indigenizaron en nuevos contextos culturales. Por ejemplo, la particular disposición espacial de la *vecindad* se vuelve un lente a través del cual leer los *conventillos* propios de la Argentina de los albores del siglo XX: complejos habitacionales similares aunque distintos, en los que se hospedaban principalmente comunidades inmigrantes de la capital. De este modo, el show ofreció ideas que podrían integrar paradigmas disímiles o conflictivos, ya fueran estos lingüísticos, educativos, político-discursivos o socio-históricos, entre otros. Nunca moviéndose simplemente desde un supuesto centro (en este caso, México) hacia una periferia (el resto de Latinoamérica) y siempre mediado por diversos marcos discursivos, *El Chavo del 8* resonó en los televidentes de formas particulares. Muchos de los capítulos de este volumen articulan implícitamente las figuras del “extranjero indígena” y las “bibliotecas viajantes” y evidencian cómo el show viajó a través de las fronteras para producir, distorsionar, cambiar, incorporar o indigenizar nuevas ideas.

¿Cómo opera este libro?

De acuerdo a Deleuze y Guattari (2004), lo que un libro “significa” no es tan importante como *lo que hace o cómo opera*. De este modo, nuestro interés fue crear un libro que produjera más diferencias que similitudes, más temporalidades que totalidades y más multiplicidades que significados y representaciones. Con el objetivo de darle una organización, el libro fue dividido en tres secciones: la *Meseta I: Encuentros entre El Chavo y la niñez y escuela latinoamericanas*; la *Meseta II: Encuentros entre El Chavo y sociedades y artefactos culturales latinoamericanos* y la *Meseta III: Encuentros mediáticos mediados por El Chavo*. Si bien los contenidos y conceptos difieren entre secciones y capítulos, todos estos se hallan intrínsecamente conectados, cobrando sentido *a través* de su relación con cada uno de los otros. El énfasis y la propuesta de este volumen no se hallan necesariamente en sus “elementos” o capítulos, sino más bien en las relaciones del “entre-medio” (Coleman y Ringrose, 2013, p. 9), ya que es allí donde lo nuevo puede ser producido o imaginado.

Del mismo modo, leer de una forma deleuzo-guattariana requiere que uno se “conecte”. Entendemos el conectarse como un proceso de organizar y acomodar las distintas piezas y/o experimentar con ellas. Como lectores, el propósito de conectarse es producir algo nuevo (en este caso, sobre *El Chavo del 8*), tomar parte en un proceso continuo y constante de hacer y deshacer. Así, les pedimos “conectarse” donde prefieran. Como nómades, sigan lo que resuena dentro suyo. Permítanse ser *arrestados*, donde arrestar (si seguimos una cadena derrideana de significaciones) significa no sólo atrapar, sino también detener o *hacer una visita breve* (Jackson y Mazzei, 2011). Ajusten el ritmo de sus visitas para gobernarlas menos por un sentido de totalidad y más por una *temporalidad*, en la cual el objetivo es jugar con “significado(s) temporales que pueden escaparse y transformarse en cualquier momento” (Jackson y Mazzei, 2011, p. 6) y generar algo inventivo sobre *El Chavo del 8*.

Meseta I: Encuentros entre El Chavo y la niñez y escuela latinoamericanas

El Capítulo 1 combina un enfoque histórico de la pedagogía latinoamericana con una lectura curricular y posfundamentalista para analizar escenas de educación escolar. A través de un análisis puntilloso de 23 *sketches* que tuvieron lugar dentro del “aula única” de *El Chavo* (“única” porque, literalmente, no se aprende nada, no se hace ningún progreso y nadie cambia), Arata y Friedrich exponen las formas múltiples y contradictorias en las que las imágenes de educación escolar del show refuerzan simultáneamente los ideales modernistas de las escuelas y presentan algunos desafíos específicos que aquellas enfrentan en Latinoamérica: escuelas en las que lo único que se aprende es *cómo* estar en la escuela, una escuela que no salva a nadie y que, sin caer en cinismos, no se preocupa por el futuro. El significado de este capítulo yace en la exploración de cómo *El Chavo del 8* permite y provoca preguntas sobre el contenido (si este existiera) de los imaginarios de la educación escolar en Latinoamérica y de cómo el propio show produce tales historias e imaginarios entre millones de alumnos a lo largo del continente, proceso en el que ambos autores se hallan íntimamente implicados.

Al explorar cómo las nociones de infancia son presentadas y construidas a través de la pantalla, el Capítulo 2 examina de qué manera *El Chavo del 8* participa en las prácticas y la producción discursivas de la niñez. Allí se considera la forma en que personajes como El Chavo y sus amigos son presentados en relación a los discursos dominantes sobre los niños y cómo, a su vez, contribuyen a un discurso e imaginario público que produce conocimiento y creencias acerca de la niñez. Parra-Moreno se centra en la construcción social de la infancia que emerge de las imágenes y discursos interconectados sobre niños y plantea que la producción cultural de *El Chavo* desafía las descripciones lineales y deterministas sobre la niñez.

El Capítulo 3 refleja la popularidad de la serie en Brasil y se enfoca en cómo la temática de la infancia tiene implicancias para el estudio de la educación escolar y de la propia infancia. Sobre la base de los trabajos de Homi Bhabha, Arjun Appadurai y Jacques Derrida, Marques de Carvalho y Frangella animan a los lectores a considerar el rol curricular que los medios de comunicación juegan en la producción de estas imágenes y significados (Appadurai, 2004; Pinar, 2011). De acuerdo a los autores, las imágenes de infancia creadas en *El Chavo del 8* contribuyen a la construcción de mundos imaginarios de niñez, a menudo de naturaleza fantástica, e incluso pueden dislocar concepciones existentes de la infancia al permitir a la imaginación ser vista como una práctica social a través de la cual la niñez podría ser vista de otra forma. Así, al romper los binarismos que marcaron el lugar de niños y adultos en la educación como algo fijo, este capítulo discute cómo el show impulsa a su audiencia a desnaturalizar sus imágenes previas de niñez, a menudo “esencializadas”.

Meseta II: Encuentros entre El Chavo y sociedades y artefactos culturales latinoamericanos

El Capítulo 4 traza paralelismos y equivalencias entre *El Chavo del 8* y la tradición de la novela picaresca, un tipo de literatura conocida por sus retratos (usualmente sombríos) de las realidades sociales y urbanas. Para hacer esto, Aguasaco ofrece una lectura comparada de las representaciones de la niñez, la educación escolar, el hambre y la estructura social del show en relación a cuatro novelas picarescas: *El Lazarillo de Tormes* (1554), *El Buscón* (1626), *El Periquillo Sarniento* (1819) y *La vida inútil de Pito Pérez* (1938). Al comparar los elementos ideológicos residuales y emergentes del show y estas cuatro novelas, el capítulo demuestra cómo la cultura popular puede ser comprendida como una forma articulada de procesar, producir y reproducir un contenido simbólico e ideológico que utiliza nuevos formatos y tecnologías.

Como sugiere su título, el Capítulo 5 examina qué sucede cuando dos íconos internacionales e intergeneracionales, El Chavo y Pepito (o Jaimito, Juanito o Joãozinho, dependiendo del contexto), un personaje travieso que protagoniza numerosas bromas y cuentos de América Latina, atraviesan las fronteras. Caraballo explora cómo estos íconos culturales fueron experimentados en formas similares y distintas y cómo constituyeron marcos de posibilidad para repensar nociones estáticas de identidades, culturas, y ciudadanías en el interior de comunidades inmigrantes y minoritarias. Lo hace a partir de una indagación narrativa en torno a las reflexiones acerca de estos personajes realizadas por 12 miembros de distintas generaciones de amigos y familiares de Latinoamérica y el Caribe. Al explorar las similitudes y diferencias entre las rememoraciones de estos personajes presentes en las audiencias, invita a involucrarse deliberadamente con algunas de las narrativas políticas y socioeconómicas que conforman los discursos sociales y las relaciones de poder en América Latina.

De entre la amplia gama de sociedades y artefactos latinoamericanos, el Capítulo 6 traza los encuentros de *El Chavo del 8* con un contexto espacial y temporal específico: la Venezuela de las décadas de 1980 y 1990. Guiado por las posibilidades teóricas que ofrece el Giro Afectivo, el capítulo examina cómo la producción y proliferación de afectos particulares y estructuras de apegos afectivos pueden haber contribuido, en alguna medida, a pavimentar el camino para que la serie se volviera un sitio de identificación y reconocimiento importante en el país de la juventud del autor. Específicamente, Colmenares plantea que el magnetismo del show puede ser atribuido a su capacidad de forjar un “público íntimo” (Berlant, 2008) entre sus espectadores, una estructura afectiva y estética que une a extraños a través de lazos emocionales, promoviendo un sentimiento de pertenencia o ser común. El significado de este capítulo reside en examinar cómo un “texto” de masivo alcance mediático como *El Chavo del 8* puede crear lazos emocionales recíprocos entre extraños en distintas partes del mundo y producir un espacio en el que la gente pueda reunirse para soñar, trabajar o

experimentar apegos alternativos, así como formas de adaptación o modos de relacionarse en un mundo que, como la Venezuela de dichas décadas, continúa deshilachándose por las costuras.

Meseta III: Encuentros mediáticos mediados por El Chavo

Para concluir este volumen, los dos capítulos finales exploran la/s intrincada/s relación/es entre *El Chavo del 8* y los medios de comunicación. Más específicamente, el Capítulo 7 explora los vínculos políticos entre el contenido televisivo y la producción de identificaciones y representaciones sociales de la educación escolar. Valiéndose de las nociones de interpelación e identificación y de los trabajos de Roland Barthes, Slavoj Žižek, Jaques Rancière y Jacques Derrida, Treviño Ronzón plantea cómo Chespirito proveyó de una narrativa corta y convocante acerca de una escuela situada en una sociedad signada por la pobreza, la exclusión y la violencia, lo que produjo un proceso de “identificación popular” tan complejo como interesante. El capítulo explora cómo las representaciones e identificaciones sociales generadas en shows televisivos como *El Chavo del 8* deberían ser problematizadas para obtener posibles nuevas explicaciones sobre la construcción de identidades, límites sociales, igualdad social y, particularmente, sobre las dinámicas de la politización en torno a los medios de comunicación. Específicamente, Treviño Ronzón se centra en la producción y circulación de estereotipos sociales, la violencia implícita y explícita desplegada por y a través de los personajes del show y los modos en los que este cuenta “historias” acerca de la sociedad, los agentes sociales y sus vínculos con el Estado.

Partiendo de la presuposición de que la cultura está inherentemente imbricada en la educación mediática, el Capítulo 8 analiza la serie para plantear que la educación mediática (y mediada) sucede “sin querer queriendo” (esto es, de forma no intencional). De acuerdo a Cabrera y Carbajal, la educación mediática (y mediada) ocurre en un espacio de *intermezzo*, entre el contenido televisado (transmitido)

y el proceso de identificación subjetiva (Deleuze y Guattari, 2006). Utilizando herramientas del análisis hermenéutico para comprender los procesos de subjetivación y cultura a través de la producción mediática, este capítulo vincula algunos de los distintos autores y conceptos que dieron forma a una perspectiva posfundamentalista de la teoría de medios y estudios culturales, incluyendo pero no limitándose a lo urbano-popular, los marcos culturales y los medios masivos de comunicación. Así, Cabrera y Carbajal exploran cómo la reconstrucción intercultural, afectiva y simbólica evocada por la figura de El Chavo combina distintos modos de vivir el día a día urbano e incluye distintas dimensiones educativas, políticas, cómicas y estéticas, todo ello “sin querer queriendo”.

Conclusión

Tomados en conjunto, estos capítulos delinean los modos en que *El Chavo del 8* ha viajado a través de las fronteras, impactando en las prácticas lingüísticas, discursivas, educativas, socioculturales y afectivas de un amplio conjunto de personas a través del tiempo y espacio. Para el abordaje de este volumen, haremos nuestra la afirmación de Brian Massumi (1987) de que un libro es un sistema que no pretende tener la última palabra. Un libro, al igual que un disco, está para ser “reproducido”:

Quando te compras un disco, siempre hay partes que te dejan frío. Te las salteas. No abor das un disco como un libro cerrado que tienes que tomar o dejar. Otras partes puede escucharlas vez tras vez. Ellas te siguen. Te encuentras tarareándolas en voz baja cuando realizas tus actividades diarias. (1987, p. xiv).

Te animamos a abordar este libro del mismo modo. Donde quiera que tus incursiones nómades te lleven dentro de este volumen (St. Pierre, 2000), concluimos invitándote a mirar *El Chavo del 8* con tus propios ojos y sentir las resonancias afectivas que tiene para ofrecer.

Bibliografía

- Aguasaco, C. (2014). *¡No contaban con mi astucia! México: Parodia, nación y sujeto en la serie de El Chapulín Colorado*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Bauman, Z. (1999). *La globalización. Consecuencias humanas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Berger, P. L., Berger, B., Kellner, H. y García-Abril, J. (1979). *Un mundo sin hogar: (modernización y conciencia)*. Santander: Sal Terrae.
- Chin, E. (2016). *My Life with Things: The Consumer Diaries*. Durham: Duke University Press Books.
- Coleman, R. y Ringrose, J. (Eds.). (2013). *Deleuze and research methodologies. Data across multiple perspectives*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (2004). *Mil mesetas*. Valencia: Pre-textos.
- Jackson, A. Y. y Mazzei, L. A. (2011). *Thinking with theory in qualitative research: Viewing data across multiple perspectives*. Nueva York: Routledge.
- St. Pierre, E. y Pillow, W. (Eds.). (2000). *Working the ruins: Feminist poststructural theory and methods in education*. Nueva York: Routledge.
- Popkewitz, T. (Ed.). (2005). *Inventing the modern self and John Dewey: Modernities and the traveling of pragmatism in education*. Springer Palgrave.
- Puiggrós, A. (1996). Presencias y ausencias en la historiografía pedagógica latinoamericana. En H. R. Cucuzza (Ed.). *Historia de la Educación en Debate*. Buenos Aires: Miño y Dávila, pp. 91-123.
- St. Pierre, E. (2000). Nomadic inquiry in the smooth spaces of the field: A Preface. En E. St. Pierre y W. Pillow (Eds.). *Working the ruins: Feminist poststructural theory and methods in education*. Nueva York: Routledge.
- Sum, N.-L. (2017). The Makings of Subaltern Subjects: Embodiment, Contradictory Consciousness, and Re-hegemonization of the Diaosi in China. *Globalizations*, 14 (2), pp. 1-15.

Villamil, J. (2012). *El sexenio de Televisa: Conjuras del poder mediático*. México: Penguin Random House-Grupo Editorial México.

Wagnleitner, R. (2001). "No Commodity Is Quite So Strange As This Thing Called Cultural Exchange": The Foreign Politics of American Pop Culture Hegemony. *Amerikastudien / American Studies*, 46 (3), pp. 443–470.

Escuela, imaginarios pedagógicos e infancias latinoamericanas en *El Chavo del 8*

Nicolás Arata y Daniel Friedrich

Las diferentes formas de vivir y transitar la infancia en América Latina han conformado un amplio acervo de experiencias donde -tal como señalan Susana Sosenski y Elena Jackson Albarrán (2012)- abundan imágenes asociadas al papel económico que desempeñaron niños y niñas (como trabajadores precoces o consumidores), menciones a dispositivos de institucionalización y encierro (expresión de un corpus de ideas y prácticas que identifican al niño como un salvaje, un delincuente o un sujeto peligroso) e historias sobre las formas en que las infancias participaron en organizaciones ciudadanas, movimientos armados o iniciativas escolares, entre otras. Por un lado, la especificidad que portan estas experiencias no conlleva -acotan las autoras- a concluir que las infancias latinoamericanas sean inherentemente distintas a las de otras regiones del mundo. Por el otro, las transformaciones políticas, económicas y culturales que ritman las relaciones entre Estado, familias, mercado, instituciones sociales y mundo del trabajo en esta región configuran situaciones históricas donde las formas de transitar la niñez adquieren rasgos distintivos. Del mismo modo, de ello no se deriva tampoco que podamos hablar de una única Latinoamérica o de una infancia latinoamericana homogénea: cada uno de estos conceptos contiene multitudes.

Una vía para acercarse al estudio de las representaciones sobre las infancias latinoamericanas son las historietas y los programas de televisión infantiles. Los personajes que nutren los mundos de *Mafalda*, *El Chavo* o *Turma da Mônica* son conocidos globalmente y operan como embajadores culturales que, a través de sus historias, transportan a tierras propias y difunden lejanas imágenes sobre los diferentes modos en que los niños y niñas del continente transitan sus primeros años de vida. Estas narrativas –elaboradas por adultos– desgranar las vivencias y problemáticas de niños y niñas abordando múltiples temas: los vínculos familiares, los roles de las infancias en el cambio social, las estrategias de adaptación a la sociedad, las prácticas de convivencia (públicas y privadas), las formas de apropiarse del espacio público, de desenvolverse en el ámbito familiar y de participar en el mundo del trabajo, entre otros asuntos.

¿En qué medida estas historias nutren y forman parte de la cultura popular latinoamericana? Stuart Hall (1998), al deconstruir el concepto de cultura popular, apunta las dificultades de trabajar –desde una perspectiva crítica– sobre una región de la trama social que, lejos de ser unívoca, presenta variados matices, a saber: ¿las culturas populares lo son en tanto portadoras de un carácter tradicional, oral, premoderno, o bien son el resultado de una acción homogeneizadora provocada por la industria cultural? ¿Puede adjetivarse indistintamente de popular a fenómenos que emergen en lugares tan diversos como el espacio urbano y el ámbito rural, el mundo indígena o la cultura obrera? (García Canclini, 1987). Su carácter escurridizo y polisémico no le resta valor al concepto. Para Hall, la cultura popular es un espacio de lucha de sentidos y una plataforma desde donde desplegar potencialidades. La masividad implicada en la formación de una cultura popular se encuentra de entrada sospechada de complicidad con el poder. En otras palabras:

Si las formas y relaciones de las que depende la participación en esta clase de “cultura” suministrada comercialmente son puramente manipuladoras y envilecidas, entonces las personas que las consumen

y disfrutan están ellas mismas envilecidas por estas actividades o viven en un estado permanente de “falsa conciencia”. Deben de ser “tontos culturales” incapaces de ver que lo que les están dando es una forma actualizada del opio del pueblo. (Hall, 1998, p. 446)

Pero, como señala Hall, esta visión del “pueblo” que encarna lo popular como un sujeto pasivo frente a la fuerza del capitalismo es no solamente paternalista e insultante, sino profundamente anti-socialista. Esto no implica sostener tampoco una mirada despolitizada de la cultura popular. Por el contrario, Hall demanda una lectura compleja, que respete las tensiones inherentes a los procesos de producción de subjetividades mediados por los medios masivos de comunicación. Giroux y Simon (1989) se suman a la lente de Hall agregando la necesidad de incluir la cuestión del placer en cualquier análisis crítico de la cultura popular como sitio de pedagogía pública.

Estos y otros dilemas nos atraviesan al ver la serie *El Chavo del 8* como un artefacto cultural desde donde pensar las relaciones entre imaginarios pedagógicos, escuela e infancias en América Latina. Como autores de una generación que transitó sus infancias durante la década de 1980, fuimos “alcanzados” por los efectos de la serie creada por Gómez Bolaño y permeados por las imágenes sobre la cultura popular latinoamericana que diseminó la serie. Durante nuestra niñez en Argentina, aprendimos que en México a los niños se los llamaba “chavos”, que los vecindarios eran espacios coloridos donde tenían lugar aventuras desopilantes y que las “tortas de jamón” eran un bien preciado y no una combinación espeluznante de carne y chocolate. Entendimos, también, que cualquier ofensa intencional –o no– hacia un adulto podría naturalmente llevar a recibir un “zape” (golpe).

Estas imágenes (y nuestras propias lecturas, cargadas de memoria) pueden ser tratadas como fuentes a partir de las cuales interpretar cómo una sociedad produce, circula y se apropia –a través de medios masivos de comunicación– de distintos imaginarios de escuela. Este artículo analiza, a partir de 23 *sketches*, los modos en que

se configura una representación de las infancias en el marco de la experiencia escolar, explorando las formas en que puede abordarse una serie cómica –donde la premisa básica consiste en que un grupo de adultos se disfrazan de niños– como fuente para pensar el devenir de la escuela. ¿Cómo construye esta serie televisiva una figura de la infancia? ¿Qué nos dice este conjunto de imágenes y situaciones – aparentemente absurdas– sobre los imaginarios contruidos sobre la escuela en Latinoamérica?

Esa vieja vaca sagrada

Durante las décadas de 1970 y 1980 del siglo XX, la escuela latinoamericana fue objeto de fuertes acusaciones, debates e impugnaciones. La corriente reproductivista explicaba cómo la institución había sido programada para legitimar las desigualdades de clase. Las ideas de Bourdieu, Passeron y Baudelot se esparcieron como reguero de pólvora por las universidades del continente impugnando la imagen de la escuela como “escalera para el ascenso social” concebida por los liberales del siglo XIX. En su reemplazo, los teóricos de la reproducción contraponían la figura de una compleja maquinaria configurada para reforzar los patrones de origen de cada estudiante. Para esos años, los movimientos de educación popular, que brotaban aquí y allá, multiplicaron las perspectivas freireanas cuestionando los fundamentos de la pedagogía moderna, pero sin renunciar al optimismo pedagógico que los movilizaba.

Una posición distinta se consolidó en las aulas del Centro Internacional de Formación de la ciudad de Cuernavaca, donde los llamados a desescolarizar la sociedad lanzados por el teólogo Iván Illich –quien acusaba a la educación formal de ser la “vaca sagrada” del capitalismo y una herramienta de perpetuación del poder–, depositaron frente a las puertas de los edificios escolares la pregunta por una legitimidad que hasta el momento muy pocas personas se habían atrevido a cuestionar. Paradójicamente, en el momento en que

tenían lugar esas críticas, los sistemas educativos latinoamericanos registraban picos de cobertura escolar nunca antes alcanzados. La promesa moderna del acceso a la lectura, la escritura y al cálculo, entre otros bienes culturales, convivía con severos juicios que advertían sobre su decadencia y sus efectos corruptivos.

Nos referimos a la escuela porque se trata de un denominador que aglutina a los personajes ficcionales mencionados. Todos ellos asisten a la escuela, aunque cada uno se inscribe en estratos sociales diferenciados: mientras que Mafalda integra una familia urbana “tipo” de clase media, vive en un edificio y puede acreditar cierto capital cultural, el Chavo es un huérfano que por todo hogar tiene un barril, en el marco de una vecindad que se debate permanentemente entre la posibilidad de pagar la renta y su subsistencia.

La escolarización del Chavo transcurre en la década de 1970, en una superpoblada ciudad de México que dos años atrás había sido convulsionada por la masacre de Tlatelolco y que al inicio de la década se ofrecía como sede del Mundial de Fútbol. Las formas de vivir la mexicanidad, en una ciudad donde cada gesto invita a realizar una cala arqueológica en busca de códigos culturales más profundos, puede leerse a través de un doble prisma capaz de descifrar los elementos que contribuyeron tanto a la latinoamericanización de la cultura nacional (México fue desde siempre la casa grande de los latinoamericanos, pero esta cualidad se acentuó como producto de las oleadas de exiliados políticos provenientes del cono sur que huían de las dictaduras y se refugiaban en tierras aztecas), como a la americanización de su cultura (que se expresa de múltiples formas y con diferentes grados de alcance, a través de la dependencia económica y tecnológica de los Estados Unidos, aunque resaltamos aquí los aspectos ideológicos diseminados a través de los medios masivos de comunicación).

En el marco de aquellos procesos, creemos que la riqueza del Chavo radica en que la representación de la mexicanidad particular de esa clase social, en esa ciudad, durante esa década, y de personajes que son partícipes de esos procesos se yuxtapone a otros elementos

que hacen que quienes escribimos este ensayo (junto a millones de personas en todo el continente y a lo largo de generaciones que lleguen hasta el día de hoy) hemos adoptado al Chavo dentro de nuestro círculo de amistades más íntimo, hayamos corrido a casa al terminar la escuela para no perder un minuto de un episodio (¡que ya habíamos visto decenas de veces!) y hayamos repetido los latiguillos en nuestras conversaciones habituales a pesar de no siempre entenderlos de la misma manera.

Del sinfín de situaciones, personajes y locaciones culturales que ofrece la serie, nuestro análisis intenta dar cuenta de esta superposición como aspecto integral de las escenas de escuela de *El Chavo del 8*. Dentro de esa escuela, el profesor Jirafales preside un salón que, a lo largo de la serie, se desglosa en diferentes disciplinas. Nos proponemos acercarnos a la escuela del Chavo identificando el tratamiento que reciben las disciplinas; las formas en que son representados alumnos, padres y profesores; el currículo explícito, oculto y ausente; el lugar de la autoridad y el conocimiento; y el rol de la escuela en la idea de progreso y cambio social, con el propósito de identificar en esos registros de la vida escolar los modos en que ciertas representaciones de las infancias se anudan con los imaginarios pedagógicos disponibles en una época.

Un día en la escuela del Chavo

El aula como escenario

El aula, como todos los días, tiene tres paredes visibles y una implícita, ofreciendo una visión que se asume total de lo que sucede en ese espacio, guiada por aquello a lo que la cámara decide prestarle atención. El escritorio del maestro se encuentra al frente del salón, ubicado sobre una tarima ligeramente elevada que, simbólicamente, oficia como una valla que recuerda que quien detenta el saber está un poco más cerca del cielo que el resto. Los pupitres de los alumnos están colocados en

filas de tres, en una clase improbablemente pequeña para lo que se asume una escuela urbana de la segunda mitad del siglo XX. Las paredes con ventanas dibujadas están cubiertas de láminas pedagógicas, mapas de México y cuadros con rostros de próceres. Si bien los *sketches* fueron filmados a lo largo de más de 15 años, el diseño del espacio áulico, la tecnología utilizada (pizarra y tiza), el mobiliario y la decoración básicamente no cambian, siguiendo la temática de la serie.

En la clase de historia

La composición que el poeta López Velarde ofrece a la nación mexicana –a la que exalta como “impecable y diamantina” (1988)– es en *El Chavo del 8* un rompecabezas para armar. La clase de historia tiende puentes con un pasado remoto, premoderno. Al igual que en el resto de las escenas escolares, la oralidad se impone sobre la palabra escrita. A diferencia de las escenas en el patio de la vecindad, donde los personajes se mueven con mayor libertad –permitiendo un humor más físico–, todos los *gags* que estructuran los diálogos en las situaciones de aula tienen la particularidad de basarse en el humor verbal y específicamente en lo que en la lengua popular mexicana se conoce como “albur”. Marco Antonio Montes de Oca se refiere al albur como el “jazz verbal de los mexicanos”. Lejos de remitir a una figura degradada del lenguaje, el albur es una estrategia ingeniosa y creativa de mantener una conversación, donde “el más alburero es siempre un líder potencial” (citado en Mejía Prieto, 1985). En este sentido, el lenguaje en *El Chavo del 8* es portador de un sentido plebeyo, que impugna el saber culto –o lo que Apple (1996) denomina conocimiento oficial– sin confrontarlo abiertamente; que socava la autoridad del maestro apelando a giros lingüísticos fuera de libreto, que lo contradice poniéndolo en ridículo. Lo que queremos destacar es que en las clases de *El Chavo del 8* no se habla cualquier tipo de lengua, sino una lengua popular.

La relación con la historia es un hecho extemporáneo a la clase. No hay conexiones orgánicas entre pasado, presente y futuro, ni

en el modo en que interroga el profesor, ni en las respuestas de los alumnos, ni en los intentos por dar cuenta de la complejidad social de los procesos históricos. La historia es ajena al grupo, una fractura en el tiempo. Cuando el profesor Jirafales hace mención al examen de historia, Chilindrina le exige que sea “sin trampas”, aclarándole que “siempre nos pregunta cosas de antes de que hubiéramos nacido”. Lejos de corregirla, el profesor Jirafales (¿acaso sin querer?) legitima la intervención de su alumna, replicando: “de eso se trata”.

La clase de historia sigue una secuencia caprichosa, sin cronologías ni periodizaciones, centrada en las “figuras solares” de la historia mexicana. La serie de preguntas que dispara el profesor Jirafales comienza con la figura del cura Hidalgo en 1810, continúa con el fusilamiento del emperador Maximiliano en 1862, prosigue con la muerte de Moctezuma en 1520 y culmina con la toma de Tehuacán por Francisco Villa en 1911. No hay hilación entre estos procesos, ni repreguntas de los alumnos: solo hitos desconectados entre héroes, emperadores y revolucionarios que nunca dialogan entre sí.

Las respuestas de los alumnos remiten a una interpretación literal de los hechos históricos. Así, para Ñoño, el motivo por el cual Hidalgo había pronunciado el “Grito de Dolores” (gesto que dio inicio al proceso de independencia mexicano) respondía a que aquel se encontraba “muy enfermo” y no al levantamiento encabezado por el sacerdote contra el poder del Virreinato de la Nueva España. En ese mismo sentido, el Chavo afirma que Hidalgo –también conocido como el Padre de la Patria Mexicana– estaba casado con España, ya que “España es la Madre Patria”. Cuando el profesor Jirafales busca reencauzar la clase, preguntando por los principales obstáculos que deben enfrentar los Insurgentes, Quico responde: “los semáforos”, en alusión a la gran avenida atestada de vehículos que recorre de norte a sur la ciudad de México. Sin cejar en el formato de preguntas y respuestas, el profesor interroga dónde se firmó el Acta de Independencia, a lo que la Popis –quien suele ser la alumna aplicada–, contesta: “en la parte de debajo de la hoja”.

Finalmente, no hay referencias a los acontecimientos que sacudieron a México por aquellos años: las ventanas del aula del Chavo no miraban hacia la Plaza de las Tres Culturas, donde tuvo lugar la matanza de cientos de estudiantes en 1968, pocos años antes del inicio de la filmación del programa. A diferencia de Mafalda, el Chavo no se entromete en asuntos explícitamente ideológicos, pasados o presentes. Lo que sí hay es una relación estrecha entre la clase, la cultura escrita y la formación moral. El profesor exclama: “Niños, tomen sus libros y escuchen atentamente. Mientras tengan un libro en sus manos, serán gente de provecho, serán gente de bien.” Si uno piensa en el contenido arbitrario de la clase, no parece que sea el texto del libro lo que haga de los alumnos “gente de provecho”, sino su mera presencia en la escuela, donde las lecciones morales se transmiten a partir de los disparadores contenidos en las lecciones.

Los adultos también van a clase

Las paredes del aula pocas veces son porosas. Hay momentos específicos en los cuales sujetos que no suelen cruzarlas, lo hacen, interrumpiendo el funcionamiento cotidiano de la escuela. Los padres rara vez son vistos en el aula, más allá del momento inicial en el que dejan a sus hijos al cuidado del profesor. Pero “hoy” es diferente. Los padres asisten a la escuela a verificar que los niños han aprendido y que los aprendizajes son tangibles. Los padres de tres alumnos son invitados por la institución, con la condición de que se “abstengan de soplar”. El convite está dirigido a los padres de tres alumnos que han reprobado: Chilindrina, Quico y el Chavo. De los tres, solo dos tienen adultos que los acompañan. El Chavo, en tanto huérfano, no tiene quien medie entre él y el docente.

La primera parte del examen es de dibujo, materia poco habitual para reprobar (y para “soplar”). Los tres alumnos aparentan trabajar en sus dibujos. El Chavo se obsesiona con perfeccionar su producción, al punto que no la quiere entregar hasta que el maestro se la

saca de las manos. La Chilindrina dibuja un típico monigote y recibe un seis que le permite aprobar. Quico construye una historia alrededor de la hoja de papel. Entrega una hoja en blanco llena de narrativa (es una vaca comiendo pasto; el pasto fue comido y la vaca se fue); el profesor parece no tener más remedio que aprobarlo con un seis. El Chavo, por su parte, presenta un dibujo abstracto, colorido, que el docente recibe con cara de disgusto. “Es una chiforíncula”, explica orgulloso el alumno. “¿Y qué es eso?”, interroga el docente. “Es una cosa que yo inventé. Me salió idéntica, ¿verdad?” En el país de los alebrijes la “chiforíncula” es creación original. El maestro, con la intención de simplemente avanzar hacia el tema siguiente, le asigna otro seis. Pero el Chavo resiste la indiferencia: “¿Por qué? Si lo hice exactísimo, ¡me tiene que poner diez!”. Si la escuela va a examinar (y reprobar) la capacidad artística de los niños, el Chavo demanda que la originalidad no sea sancionada.

Lenguaje es el foco de la segunda parte del examen. Pero el lenguaje, aquella materia viva que es la base de la mayoría de los chistes y las interacciones áulicas, es desguazado en preguntas descontextualizadas y sin sentido. Cuando el profesor le pide a la Chilindrina que le diga dos pronombres, la estudiante reacciona ansiosa: “¿Quién, yo?”. Como evidencia de que la pedagogía tradicional que extrae de las preguntas cualquier vinculación a la formación de sentido o a la comprensión es arbitraria y no siempre desfavorece a los alumnos, el profesor le pone un 10: los dos pronombres fueron mencionados.

Cuando Quico no puede responder una pregunta, su madre se avergüenza de su ignorancia, y cuando Chilindrina responde correctamente, Don Ramón se muestra orgulloso, lo que lleva a una discusión entre los padres. Para ellos lo que está en juego es su valor como educadores, a pesar de que ninguno de los dos parece tener idea alguna acerca del contenido del examen. Curiosamente, nadie cuestiona el rol del docente frente al hecho de que los alumnos no conocen las respuestas. Para ello, hay solo dos explicaciones posibles: que los chicos no son lo suficientemente inteligentes o que no han estudiado. El

docente termina la clase completamente frustrado, pero no necesariamente consigo mismo. Su frustración se mezcla con dolor, expresando que hubiese querido que nadie reprobara. Al menos –dice el profesor– “solo uno mereció las orejas de burro”: Don Ramón, quien se encuentra en la esquina, llorando y humillado.

La revancha de Don Ramón

Pero la escuela puede ser también el lugar de las inversiones, donde quien recibió alguna vez las orejas de burro tiene la posibilidad un día de asumir el rol docente. La porosidad de las paredes escolares tiene la potencialidad de traducirse en inversión posicional. Cuando el profesor necesita salir del aula para confrontar su deseo (su amada Doña Florinda lo espera en la puerta), deja a Don Ramón –quien está allí justamente escapando de ella– a cargo de la clase. “Por supuesto, si yo también fui maestro”, tranquiliza Don Ramón a un incrédulo profesor Jirafales, “Maestro de obras”. Las risas de fondo y la cara del profesor se combinan para indicar lo que tal vez sea obvio: la “posición docente” y el “saber del obrero” no son identidades intercambiables.

Don Ramón representa, a lo largo de la serie, a lo más bajo dentro de la jerarquía social de la vecindad, apenas tal vez por encima del Chavo. Su cuerpo extremadamente delgado dispara constantes chistes ligados a las penurias y el hambre. Don Ramón siempre adeuda renta, nunca tiene un trabajo estable y suele demostrar muy poco capital cultural (en reiterados *gags* su respuesta suele ser la reacción física). Es, en palabras de Doña Florinda, “la chusma” con la que es mejor no juntarse. Es por esto que el hecho de dejarlo al frente del salón de clases es un acto subversivo.

La escuela produce *habitus*, estandariza reacciones y distribuye roles. Don Ramón sabe que lo primero es poner orden y comienza con lo que estructuralmente parece una pedagogía tradicional, similar a la que él mismo vivió en sus años de alumno. Preguntas y respuestas, calificaciones y autoridad. Bajo esa estructura se ve un cambio fundamental, una reversibilidad que hace visible la potencialidad

de la escuela. Don Ramón interroga: “Popis, ¿qué vale más: un kilo de lechuga o un kilo de jitomates?” “No sé”, responde asombrada la alumna. “Reprobada”. “Ñño, ¿qué vale más: un *touchdown* o un gol de campo?” “No sé”. “Reprobado”.

Esta vez, las risas de fondo son más ambiguas. ¿Será que la gracia viene de un espectador bien educado ridiculizando la presencia de preguntas tan mundanas como contenido legitimado por la escuela? ¿O lo cómico provendrá de la facilidad con la que la arbitrariedad escolar es puesta sobre la mesa? ¿Qué pasa cuando el desconocimiento de lo cotidiano deja en desventaja a los alumnos tradicionalmente mejor posicionados? Tanto la risa como la ambigüedad retornan en un momento único para la serie: Godínez, quien siempre está perdido en clase y obsesionado con el deporte, responde por primera (y única) vez correctamente desde el saber cuando Don Ramón hace una pregunta referida al póker. El docente interino le da un guiño de afirmación. Su postura corporal cambia, al menos por unos segundos, y Godínez se integra y hace parte del salón de clases.

Cuando el profesor Jirafales regresa al aula, se encuentra con un grupo de niños fascinados con el maestro Don Ramón. Suspicious, observa cómo quien había sido coronado con las orejas de burro enseña a los alumnos a identificar las botellas venenosas por el símbolo de la calavera o a no meter los dedos en el enchufe. Estos contenidos, literalmente de vida o muerte, nunca habían sido considerados dignos (o habían sido subestimados) por la pedagogía oficial. Sin embargo, ahora se hacían presentes en el aula, instruidos por el docente menos pensado. Jirafales aplaude conmovido por un Don Ramón exitoso, valuado, querido y el cuerpo de Don Ramón se endereza, orgulloso por el reconocimiento de la escuela que muy probablemente lo expulsó años atrás.

La economía de los que poco tienen

La clase de economía comienza con los alumnos y el maestro en los lugares que ocupan en cada clase. Los once chicos, de los cuales solo cinco van a participar –los otros seis son poco más que cuerpos

llenando el espacio—, están vestidos con coloridas ropas que no demuestran evidencia del uso cotidiano infantil. Todos menos uno, cuyo atuendo desgarrado hace la diferencia, tal vez como efecto de la economía que el maestro estaría por abordar.

El profesor Jirafales tiene la palabra y la usa para dar por sentado que todos los chicos deben haber oído acerca de la economía —“sobre todo, a últimas fechas”—. Y a partir de esta presuposición, ocurre algo diferente a lo habitual: antes de comenzar la lección, el docente pregunta a los alumnos si les gustaría abordar ese tema. El interés expresado por los chicos legitima el plan de clase.

La primera definición del profesor hace explícito que la economía de la que hablará en clase y la economía que produce la diferencia entre los chicos no necesariamente son lo mismo: “La economía es la ciencia que estudia los sistemas que se deben aplicar para evitar gastos innecesarios”. Al menos, esa pareciera ser la intención del maestro. Sin embargo, casi inmediatamente esa intención es subvertida por uno de los chicos. Si el pedagogo buscaba explicar “gastos innecesarios” de manera descontextualizada y despersonalizada, Godínez propone un ejemplo: “La casa de Ñoño... porque tiene siete recámaras, cuatro comedores, ocho salas, y total, ¡solo viven Ñoño y su papá!”. La Chilindrina comenta que no es un desperdicio, dado el tamaño de Ñoño, lo que por supuesto provoca el enojo del niño, quien le pide al maestro que intervenga. El profesor, dando muestra quizás de una de las lecciones que va a impartir, comenta que no considera un insulto el hablar de desperdicio en esos términos. La clase de economía comienza a transformarse en una clase de moral.

El temario sobrevuela asuntos como el ahorro y la inflación, para llegar a la lección final. “Ah, ya entendí, lo que pasa es que todos ustedes tienen envidia de mí, porque soy un niño mucho más caro que todos ustedes”, exclama Ñoño, hijo del propietario de la vecindad. “Aunque les duela, aunque les duela. Y sobre todo a ti, Chavo. Porque no me vas a negar que eres un niño bien barato”. “No, pos eso sí”, se resigna el Chavo. La intervención pedagógica no se deja esperar: “Ñoño, si lo que quieres decir es que el Chavo es un niño pobre, has

de saber que un día dejará de serlo.” A lo que el Chavo ansioso pregunta “¿Cuándo?”. La respuesta es: “Bueno, algún día. Son necesarias dos cosas. Primero, que estudies mucho”. El profesor Jirafales navega en la incómoda tensión entre el optimismo escolar y la resignación hacia aquello sobre lo que no tiene control y, a la vez, apuesta a la meritocracia. Al menos por ahora. Esta decisión visibiliza la contradicción de la premisa de la serie, que corre paralela a la contradicción de la escuela no televisada. En la serie, el Chavo nunca dejará de ser pobre porque esa es la condición fijada a su identidad. Su conducta no cambiará en relación a los aprendizajes escolares, aunque el docente siga apostando a la educación como camino al ascenso social y moral. Si los cuerpos, los espacios y los formatos escolares permanecen sin sufrir cambios a lo largo de la serie, ¿por qué habría de cambiar el destino manifiesto del Chavo, gracias a esa escuela inmutable?

La segunda condición para que el Chavo escape a la pobreza es interrumpida por la Chilindrina, que acusa al Chavo de no estudiar. El Chavo la refuta, explicando que su problema radica en la falta de memoria. El profesor interrumpe: “Exacto, tienes que guardar las cosas en la memoria y guardar es como ahorrar y esa es la segunda condición. La segunda condición es que ahorres” “¿Que ahorre qué?” “¡El dinero!” “¿Cuál?” “Chavo, alguna vez habrás tenido una moneda en el bolsillo del pantalón, ¿no?” “Sí, ¡pero el bolsillo estaba agujerado! Pero tiene usted razón. Jaimito el cartero me dijo una vez lo mismo... que la gente sí puede guardar en la memoria las cosas. O sea que sí conviene ahorrar, pero no siempre”. “¿Cómo de que no siempre, Chavo?”. La explicación del protagonista es la siguiente:

No, nada más cuando guarda uno cosas buenas. Porque por ejemplo si tiene uno basura, no conviene guardarla... Y lo mismo pasa con las cosas que uno guarda en la memoria. Porque por ejemplo si llega un niño y le pega a uno muy fuerte, no conviene guardarlo en la memoria, porque lo vuelves a recordar y otra vez te duele. [Música emotiva comienza de trasfondo]. En cambio, cuando te pasan cosas bonitas, sí conviene guardarlas en la memoria, porque te vuelves a acordar,

y te vuelves a poner contento. Y la felicidad es estar contento. O sea que conviene guardar en la memoria las cosas buenas por si en algún momento llega un momento de inflación de felicidad.

La intervención pedagógica invierte su sentido cotidiano y el alumno termina enseñando. Al tiempo, la clase que comenzó con el docente comentando sobre la importancia de aprender economía, termina con el alumno más afectado directamente por tal sistema reflexionando acerca del rol de la memoria para lograr la felicidad individual, más allá de cualquier condición estructural. Resulta difícil no considerar las contradicciones inherentes a las visiones acerca de la pobreza que emergen por fuera de la pobreza y la moralina que deja las cosas tal como están. Al mismo tiempo, la escuela es el lugar donde Godínez, un estudiante que rara vez es posicionado en el lugar del saber, interrumpe el plan de clase del docente para marcar la imposibilidad de despersonalizar la experiencia escolar al cuestionar las injusticias que se entretajan en las vidas de sus compañeros.

La clase anti-progreso

Si la historia remitía a una serie de hechos desconectados del presente, el futuro no dibuja un horizonte temporal alternativo. La idea de progreso es fundacional para la escuela moderna, forma parte de su ADN original. Resulta impensable la institución escolar moderna si no está vinculada al cambio en quienes la transitan. El aprendizaje es cambio y el cambio es el resultado del paso por la escuela en el tiempo. Las calificaciones, la división por grados, la noción de evaluación y el currículo mismo –en sus orígenes etimológicos vinculados a *currere*, carrera, tránsito (Pinar, 2011)– son todos conceptos dependientes de la variable tiempo.

La gran mayoría de los productos televisivos centrados en la escuela están recorridos por el paso del tiempo. En series como *Glee*, *Beverly Hills 90210* o *Señorita Maestra*, cada temporada está

regulada por el transcurso del calendario escolar: inicio del ciclo lectivo, período de exámenes, graduaciones, vacaciones. El contenido de las lecciones no se repite, porque se asume que es contenido cubierto que en el pasado fue aprendido y tanto alumnos como docentes demuestran cierta memoria relacionada a acontecimientos pasados, refiriéndose a historias y desarrollos familiares para la audiencia. En otras palabras, el paso por la escuela denota crecimiento, progreso, produce marcas en los cuerpos y las mentes de quienes habitan el aula.

Algunos programas televisivos, como *Los Simpsons* o *South Park*, son la excepción a esta regla. Aquí los personajes no crecen e incluso luego de décadas, se mantienen en el mismo grado, con los mismos docentes, aprendiendo las mismas lecciones y demostrando en cada episodio la ausencia de cambio en cuestiones personales. Obviamente, la gran diferencia radica en que ambos productos son series animadas, por lo que los personajes no están obligados a crecer para dar cuenta de los cambios físicos que sí son visibles en los jóvenes actores que protagonizan *Glee* o *Beverly Hills 90210*.

El Chavo evade esta dificultad sustentando en la premisa misma del programa: adultos vestidos de niños para los cuales la edad no es un factor de cambio. En la escuela del Chavo las nociones de progreso y crecimiento están detenidas. Entonces, ¿qué clase de escuela es aquella que no cambia, donde no se producen marcas en las biografías escolares de sus alumnos y donde el docente no modifica su pedagogía frente a esa ausencia del cambio? ¿Hay algo particularmente latinoamericano en esta idea de la escuela como absurdo?

La ausencia de progreso en las escenas escolares del Chavo invita a interrogarse. En primer lugar, cabe examinar cuáles son las prácticas que se mantienen constantes a pesar de la ausencia de cambio cognitivo. Por ejemplo, si bien no hay aprendizaje o progreso de clase a clase, sí hay discusión acerca de aprobar o reprobar exámenes, en torno a las buenas o malas calificaciones o el valor de una buena educación. Pero ¿qué significa aprobar un examen,

obtener un diez o ser una persona instruida, en un contexto en el que “al día siguiente” se vuelve a foja cero? En el seno de un programa de televisión donde la repetición con fines humorísticos es parte del género, esta puede parecer una pregunta forzada. Pero si se coloca esta pregunta en el registro más amplio de la escuela latinoamericana, el interrogante adquiere una tonalidad diferente, acercándonos más bien a la idea de la escuela como simulacro que a la escuela moderna idealizada (McLaren, 1988). Esta es la escuela del “como si”, la escuela de la contención en lugar del progreso, la escuela donde lo que se aprende es –precisamente– a estar en la escuela. En la escuela del Chavo, los niños rara vez saben acerca de los contenidos escolares; sus respuestas son casi siempre desacertadas en relación a lo que el maestro está examinando. Pero todos los niños saben perfectamente cómo deben comportarse en la escuela, quién es la fuente de autoridad y conocimiento y cuáles son las transgresiones aceptables. Lo que se simula es el aprendizaje del currículo prescrito, mientras que el currículo oculto se reinscribe en los cuerpos a través de la repetición diaria.

¿Cuál es el propósito de esta representación escolar? La ausencia de progreso dentro de la escuela del Chavo abre las puertas a una relación diferente con el humor y el afecto. En series televisivas o películas donde los personajes transitan por la escuela, el peligro de quedarse estancado suele presentarse como situación problemática, desencadenante del drama o de esfuerzos por recuperar lo perdido. En el caso de la escuela del Chavo, los personajes permanecen indefectiblemente en la escuela, lo cual deshabilita la relación dramática con el fracaso educativo. Cuando algún personaje es castigado o recibe una mala nota, paradójicamente la reacción suele ser la misma que cuando el Chavo es finalmente valorado y recibe una buena nota: la ternura que produce saber que, de todos modos, más allá de la tristeza o alegría de los personajes, se trata de una emoción temporaria y que todo volverá a su lugar cuando los niños vuelvan a clase el capítulo siguiente. Se trata, tal vez, de una ternura que bordea el cinismo, ya que nos permite distanciarnos,

como audiencia, de las consecuencias de la idea de la escuela como simulacro, especialmente en relación a las poblaciones pobres que el Chavo representa.

Ecos, resonancias y espectros escolares

El interrogante acerca de la tensión entre la misión de la escuela y la ausencia de cualquier noción de progreso o crecimiento a lo largo del tiempo se combina con la pregunta sobre lo específicamente latinoamericano de la representación áulica en la serie, al considerar los ecos o resonancias que la imagen del Chavo y sus amigos en ese salón de clases generan para una audiencia multigeneracional y transregional. Dado que se trata de un grupo de actores que promedia los 40-50 años cuando la serie es filmada, ¿cuál es la escuela que están interpretando? ¿Cómo interpretaba y adaptaba este guion de televisión la experiencia histórica de la escuela vivida por cientos de miles de niños? Aún más: ¿se trata de la escuela de la infancia de sus creadores, en las décadas del 1930 y 1940, o de la escuela contemporánea a la filmación, durante 1970 y 1980? ¿Estamos frente a la institución por la que transitó Roberto Gómez Bolaños –una hipotética “escuela” a la que asistían las clases medias mexicanas–, a la que habría asistido un niño pobre como el Chavo, o a la que responde al imaginario que las clases dominantes de la época tenían acerca de la escuela del pobre?

Una respuesta posible que dé cuenta del éxito del programa radica en la idea del *collage*, situado dentro de un conjunto de prácticas discursivas que combinan, superponen, contradicen y tensionan diversos idearios de escuela, formando una grilla que le permite a casi cualquier miembro de la audiencia establecer un vínculo afectivo específico con esa imagen áulica. Si la absurda respuesta de Godínez a una pregunta acerca del pueblo azteca refiere al estadio situado en la ciudad de México (cuestión no necesariamente conocida por un niño de diez años en Buenos Aires), la reacción a esa situación está

vinculada a las diversas subjetividades que la idea de escuela produce en quien la transita o la transitó. A pesar de que hoy en día la manzana ha dejado de ser el medio preferido para ganar el favor del docente –si es que en algún momento lo fue–, la obsecuente fruta resuena entre las prácticas que alumnos y maestros reconocen como parte de la lógica escolar. El espectro del fracaso escolar –asociado a la idea de una ciudadanía fallida a la que el Chavo sólo podía aspirar pero difícilmente alcanzar– moviliza afectos y cuerpos ya sea como experiencia específica vivida por parte de la audiencia o como eco de una potencialidad inherente a la estructura misma de la escuela. En este sentido, la escuela del Chavo es la escuela mexicana de la década de 1970, al mismo tiempo que es la escuela latinoamericana contemporánea.

Según el cronista de la ciudad de México, Carlos Monsiváis (2007), en esta urbe los chistes se repiten tanto que se vuelven instituciones. A fuerza de *gags* que los espectadores podíamos prever, el Chavo se fue convirtiendo en una institución de la infancia latinoamericana. En este sentido, no es su veracidad lo que convierte a la serie en fuente histórica, sino las maneras en las cuales la creación de Gómez Bolaños produjo historia en las vidas de cientos de miles de niños y adultos en el continente. Lo que se repetía episodio tras episodio no eran solo los chistes, sino la distribución del espacio escolar, los contenidos a enseñar, la resistencia a aprender, las relaciones de autoridad y poder y las formas en que tales relaciones eran subvertidas. Esta re-iteración a lo largo de dos décadas de filmación y casi tres décadas de repetición televisiva inyectó en la cultura popular latinoamericana un imaginario de escuela complejo, contradictorio y resistente a cualquier interpretación unitaria. Si los productos dominantes en la cultura popular anglo-global tienden a reforzar la idea de la escuela como espacio meritocrático, el Chavo la representa como un espacio de múltiples posibilidades nunca resueltas. Si un día la escuela premia al más aplicado, al día siguiente la pedagogía es completamente arbitraria. Y es la indiferencia frente a este hecho por parte de todos los que la habitan lo que marca su “normalidad”.

Bibliografía

- Apple, M. W. (1996). *El conocimiento oficial: la educación democrática en una era conservadora*. Barcelona: Paidós.
- García Canclini, Néstor N. (1987). Ni folklórico ni masivo ¿qué es lo popular? *Revista Diálogos de la Comunicación*, (17).
- Giroux, H. A. y Simon, R. (1989). Popular culture as pedagogy of pleasure and meaning. *Popular Culture: Schooling and Everyday Life*. Praeger.
- Hall, S. (1998). Notes on Deconstructing “the Popular”. En J. Storey (Coord.). *Cultural Theory and Popular Culture: A Reader*. Essex: Pearson Education.
- López Velarde, R. (1988). *La suave patria y otros poemas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- McLaren, P. (1988). Schooling the postmodern body: Critical pedagogy and the politics of enfleshment. *The Journal of Education*, 170 (3), pp. 53–83.
- Monsiváis, C. (2007). *Las alusiones perdidas*. Barcelona: Anagrama.
- Mejía Pietro, J. (1985). *Albures y refranes de México*. México: Panorama.
- Pinar, W. F. (2011). *What Is Curriculum Theory?* Nueva York: Routledge.
- Sosenski, S. y Jackson Albarrán, E. (Coords.). (2012). *Nuevas miradas a la historia de la infancia en América Latina: entre prácticas y representaciones*. México: UNAM.
- Weldon, G. (2013). *Superman: The Unauthorized Biography*. Hoboken, NJ: Wiley.

Concepciones de niñez en la vecindad

Victoria Parra

Introducción

Roberto Gómez Bolaños, guionista, productor y actor, más conocido como Chespirito, muestra en sus programas de televisión las vidas de personas en los márgenes sociales: infractores de ley, marginados, dementes, superhéroes fracasados, ancianos y niños. La percepción de estos personajes como minorías posicionadas en los márgenes sociales se moldea alrededor de las normas culturales de los grupos dominantes. Considerando esto, resulta interesante corroborar que los personajes creados por Chespirito generan una enorme atracción las audiencias de la televisión a lo largo de América Latina, atracción que además ha persistido en el tiempo. Esto es especialmente cierto considerando la recepción que ha tenido el show *El Chavo del 8*, cuyos protagonistas son un grupo de “niños” –(re)presentados por adultos– que viven en una vecindad ubicada en un barrio de clase trabajadora.

Producido entre 1971 y 1980, *El Chavo del 8* es un programa de televisión que continúa hasta la actualidad siendo parte de la parrilla de programación de canales en distintos países, cuya audiencia no son solo adultos que fueron niños/as en la década de 1970, sino

también las nuevas generaciones. En ese sentido, el programa de televisión ha sido capaz de trascender edades y territorios, a pesar de que presenta la vida de una vecindad en un determinado momento social, cultural, político y económico. Tal como plantean Kincheloe y Steinberg (2000), posicionar el estudio de productos y prácticas culturales, como lo es *El Chavo del 8*, en los temas de indagación del campo de estudio de la niñez es productivo en la medida en que las prácticas discursivas contienen conocimientos, valores y principios acerca de lo que es y no es posible decir, quién(es) tienen derecho a decir y quién(es) son la audiencia a la que hablan y quién(es) poseen experiencias que son válidas o irrelevantes de considerar.

Este ejercicio analítico examina cómo *El Chavo del 8* participa en las prácticas discursivas y productivas de la niñez, explorando las nociones de niños y niñas presentadas y construidas a través de la pantalla de televisión. En esta tarea se indaga cómo los personajes del Chavo y sus amigos son construidos en relación a los discursos dominantes sobre la niñez, y de esta manera, cómo estas representaciones contribuyen al discurso público e imaginarios, que en consecuencia producen creencias sobre la niñez que están histórica y políticamente situados. Las ideas que emergen de este ejercicio reflexivo no pretenden señalar la existencia de nociones progresistas o reaccionarias sobre los niños y niñas, así como tampoco posicionarse desde una perspectiva moral sobre la infancia. Más bien, este capítulo recalca la construcción social de la niñez que emerge de la interrelación de las imágenes y discursos circulantes sobre los niños y niñas. Inclusive, como prácticas sociales, estas imágenes y discursos tienen implicancias con respecto a las posibilidades y las capacidades que le son reconocidas a este grupo social. De esta manera, mi argumento considera que la producción cultural de *El Chavo del 8* desafía una imagen lineal y determinista de los niños y niñas.

Para presentar estas reflexiones, juego con la estructura de un episodio televisivo organizado en tres escenas principales que tienen como protagonistas a los niños y niñas de *El Chavo del 8*. Previo a estas escenas se incluye una secuencia de apertura que presenta a

los personajes del programa. La primera escena destaca a los adultos detrás de la idea del programa de televisión, así como a aquellos que dieron vida a sus personajes de la vecindad. La segunda escena explora la relación entre las imágenes de niñez representadas en *El Chavo del 8* y las concepciones románticas e idealizadas (occidentales) sobre los niños y niñas. En la escena tres se analizan las implicancias de que los niños y niñas sean la audiencia primaria a la cual se dirige esta producción cultural que ha trascendido barreras generacionales y regionales en América Latina.

Elenco

Presentar al Chavo y sus amigos, figuras familiares y compañía habitual de muchos niños y niñas en América Latina, es relevante para los efectos del ejercicio analítico. Para realizar esta introducción, he explorado mis propios recuerdos mientras revisitaba los capítulos del Chavo, así como también las descripciones colectivas creadas de estos personajes en sitios web. La mezcla de estas fuentes intenta reconocer que las ideas sobre niñez son constructos sociales sujetos a cambios, que además están teñidos con sentimientos y creencias acerca de los niños y niñas.

El Chavo del 8

Chavo, también conocido como Chavito, es el protagonista del programa de televisión. El Chavo es un niño huérfano de ocho años, que vive al interior de un barril ubicado en el patio central de una humilde vecindad, aunque en varios capítulos se insinúa que el Chavo vive en el apartamento número ocho de la vecindad. En el show nunca se revela su verdadero nombre, sino que siempre se refieren a él utilizando la expresión Chavo, que es un diminutivo común para referirse a los niños en México. El Chavo es un niño cariñoso, creativo, inocente y a veces tímido, que se emociona con facilidad

especialmente cuando es invitado a jugar. Siempre se ofrece de voluntario para ayudar a sus vecinos, pese a que los adultos del lugar evidencian distintas actitudes hacia él, desde expresiones de afecto a maltrato físico y verbal. El Chavo constantemente menciona que tiene hambre y en ocasionalmente comete errores no intencionados. Sufre de una extraña y ficticia condición llamada “garrotera”, en la cual su cuerpo se inmoviliza por completo al sentir miedo, lo que se resuelve cuando alguien arroja un vaso de agua en su cara.

Chilindrina

Es la única niña que forma parte permanente del grupo de amigos de la vecindad y es la única hija de Don Ramón, un hombre viudo que es conocido por no pagar la renta a tiempo. Chilindrina es una niña de baja estatura, amistosa, extrovertida y bastante ingeniosa. Es capaz de utilizar su astucia para manipular a los adultos y a otros niños para conseguir lo que quiere. Chilindrina participa de forma entusiasta en todos los juegos, inclusive aquellos que son estereotípicamente masculinos. Vive en un hogar con escasos recursos económicos.

Quico

Su nombre es Federico, aunque no le gusta ser llamado por su nombre. Es hijo único de Doña Florinda, madre soltera que se caracteriza por sobreprotegerlo y consentirlo. Las mejillas gordas y las piernas chuecas son características corporales distintivas de Quico, por las cuales es molestado por sus amigos. En comparación con los demás niños de la vecindad, Quico parece tener mayores recursos económicos, dado que es constantemente visto con distintos juguetes. No le gusta compartir sus posesiones con sus amigos, aunque es generalmente un niño bueno e inocente. La madre de Quico siempre se refiere a sus vecinos de forma peyorativa llamándolos “chusma”, que refiere a personas de malas costumbres o poco educadas, expresión que es imitada por Quico.

Ñño

Es el único niño que no vive en la vecindad, pero la visita a menudo dado que su padre es el propietario de la propiedad. Ñño asiste a la misma escuela que los niños de la vecindad y en clase suele demostrar que posee más conocimientos y que se comparta de mejor manera que sus compañeros. A pesar de que es objeto de burlas por su sobrepeso, siempre se muestra dispuesto a jugar con sus compañeros.

Las características descritas en estos párrafos crean imágenes de los niños no solo respecto a su físico y personalidad, pero también sobre su posición social. Cada uno de estos personajes tienen características físicas o sociales que se desvían de las ideas románticas sobre los niños y niñas que son criados en una familia biparental, protegidos contra situaciones de abuso y negligencia. Al construir los personajes alejados de expectativas y cánones sociales normales, *El Chavo del 8* provoca una reflexión crítica sobre los conocimientos que presentan y hacen circular estas imágenes de niñez.

Escena uno: Imaginado la niñez desde la adultez

Examinar el fenómeno cultural de *El Chavo del 8* involucra reflexionar sobre los arquitectos de esas imágenes de niños y niñas. El programa fue creado por Roberto Gómez Bolaños, actor y comediante mexicano, quien además actuaba en el show como el Chavo. Es significativo que el creador de este programa de televisión sea mexicano y humorista, pues esas dos cualidades contribuyen a la creación de un dispositivo cultural en el cual los adultos pueden hablar sobre los niños y niñas que viven en condiciones de pobreza, de maneras que complejizan las nociones idealizadas de niñez. En este sentido, los adultos no solo escriben los episodios sino que además actúan dichos roles. Esto último es relevante en tanto los adultos habitan posiciones sociales que les han provisto de autoridad, poder y

conocimientos para hablar sobre los niños y niñas, lo cual ha contribuido a la producción de prácticas infantiles “normales”, así como también a categorías que permiten clasificar la niñez en tipos de niños y niñas. Tal como plantean James y Prout (1990), las nociones predominantes sobre la niñez han sido construidas y diseminadas a través de las voces dominantes de los adultos, cuyas ideas deben ser reconocidas como asentadas en arreglos culturales de ideologías socialmente compartidas con respecto a la naturaleza de los niños y niñas, sobre el rol de los adultos y las instituciones sociales y sobre el orden social. Tal como Aries (1962) señala, la idea de niñez es una construcción social que corresponde a la conciencia de una particular naturaleza de la infancia que la distingue de la adultez. Como construcción social, por ende, está sujeta a cambios en el tiempo que permiten examinar en qué medida dichas conceptualizaciones dejan entrever la relación de poder entre niños y adultos, relación que produce al niño como un “otro” (Bhabha, 1996).

En el acto mismo de crear un show de televisión acerca y para los niños y niñas, el creador de *El Chavo del 8* y los adultos que actúan de niños se vuelven de alguna forma vulnerables. El proceso de representar a los niños y niñas para la pantalla de televisión inevitablemente vincula a los actores con sus memorias de infancia, que se relacionan con sus particulares experiencias de vida que están moldeadas por los contextos sociales, culturales, históricas y políticos en los cuales crecieron. Por ende, lo que los guionistas y actores representan a la audiencia se vincula con imágenes y reminiscencias fragmentadas de sus propias infancias. El Chavo y sus amigos, personajes encarnados por ex niños, pueden ser vistos como personajes que cuentan los recuerdos de los adultos que los crean, además de mostrar ideas omitidas sobre la niñez. Según lo propone Gullestad (1996), mediante la imaginación poética de la historia del adulto puede ser posible ver destellos de lo que significa ser niño en el diálogo entre el niño que al autor un día fue y el adulto que ahora es. Entonces, la historia de *El Chavo del 8* es también la historia de los adultos y sus infancias.

A pesar de que el creador del Chavo no vivió en una vecindad cuando niño, su infancia así como también la de los demás actores se desarrolló en un entorno sociocultural en el cual las diferencias sociales y la inequidad existentes se presentaban a las audiencias a través de producciones culturales como lo eran las películas de Cantinflas. A fines de la década de 1930, México fue testigo de la aparición del actor Mario Moreno, quien ganó reconocimiento internacional por su personaje Cantinflas, protagonista de una serie de películas. El personaje de Cantinflas representa a un “peladito”, o habitante de barrios marginales. Cantinflas, al igual que *El Chavo del 8*, disfrutó de una amplia recepción en América Latina, lo que pavimentó el camino para el éxito del programa de Gómez Bolaños, al familiarizar a las audiencias con imágenes de barrios pobres y sus habitantes. Williams (2011) sugiere que Cantinflas utilizó los medios de comunicación de masa para acercar los temas de inclusión/exclusión social a extensas audiencias. El elenco del Chavo creció con Cantinflas en sus pantallas de televisión y al seguir su ejemplo, el programa puede ser visto como un show que continúa con el ejercicio de exponer la pobreza y la inequidad social mediante personajes que explícitamente representan diferentes status sociales y trayectorias de vida.

La representación de los niños en el Chavo no solo puede estar moldeada por las memorias de infancia de los adultos que crean los personajes, sino que además pueden estar influenciadas por el potencial creativo transgresor de la comedia. Existe un extenso trabajo académico (Freud, 1960; Romanos, 2012; Zijderveld, 1968) que ha analizado la relación entre el humor, las condiciones y el descontento social, considerando cómo y por qué el humor funciona como un medio para expresar ideas, sentimientos y necesidades relativas al reconocimiento y necesidad de abordar las injusticias sociales. En este sentido, *El Chavo del 8* puede ser examinada como una comedia que revela complejas y duras situaciones que vivencian los niños y niñas y sus familias, posicionando a los actores como adultos que ejercen una crítica social.

El uso de la comedia hace posible representar fenómenos sociales como la pobreza y la vida en los márgenes sociales, pero al mismo tiempo adorna la realidad de dichos fenómenos. La pregunta que emerge de esta reflexión concierne a las consecuencias latentes de estas creaciones y de la diseminación de particulares tipos de infancias a través del humor. Por una parte, comediantes que retratan problemas sociales, como en el caso de Cantinflas y el Chavo, han sido capaces de abrir espacios en los medios de comunicación de masa para mostrar relaciones y conflictos entre clases sociales, mediante personajes centrales que materializan historias de producción y organización social. Por otra parte, al representar infancias marginalizadas mediante el género de la comedia se contribuye a crear imágenes caricaturizadas de la realidad. Las oportunidades creadas por estos programas de televisión para reír con las aventuras de las personas y a la vez reírse de los personajes puede contribuir a disminuir la percepción sobre la severidad de las dificultades que enfrentan, diseminando potencialmente la idea de que la pobreza y la experiencia de crecer en ella son hechos poco afortunados pero tolerables.

De esta forma, los adultos que crean a los personajes de *El Chavo del 8* juegan un doble rol, que puede resultar contradictorio en tanto sus personajes desafían y a la vez contribuyen a la injusticia social. Como actores sociales críticos, los adultos creadores emplean la comedia para exponer y desafiar las inequidades sociales. No obstante, el reírse de la pobreza y las injusticias sociales que los niños experimentan oculta de alguna forma las necesidades de los niños y niñas y contribuye a la tergiversación de las inequidades. Un claro ejemplo de esto es la forma en la cual el programa de televisión caricaturiza y naturaliza la existencia de un huérfano que vive en constante estado de hambre y que además vive en un barril, situaciones que los adultos a su alrededor no consideran problemáticas. El que los personajes adultos del show no se involucren con estas situaciones de vulnerabilidad recalca la idea de que los adultos, inclusive los personajes del show, tienen el poder de definir las trayectorias de vida de los niños mediante sus decisiones. Las formas en las cuales los

adultos representan a los niños y niñas, especialmente en medios de comunicación de masa, tiene consecuencias en las prácticas discursivas y de producción de la niñez. Hay una delgada línea entre emplear el humor para evidenciar inequidades sociales y explotar el humor para reírse de los niños y la pobreza. En este sentido, representar a niños y niñas que vivencian problemas sociales puede crear oportunidades de crítica social, al mismo tiempo que esas imágenes pueden naturalizar la existencia de inequidades, disminuyendo la urgencia por resolver dichas problemáticas.

En la próxima sección, en base a algunas escenas del show, se discuten algunas formas en las que las ideas de niñez se construyen mediante diversas capas y multifacéticos personajes. Examinar esas imágenes de niñez significa explorar las formas en las cuales los niños son imaginados y representados, las etiquetas que emergen de esas representaciones y las posibilidades que dichas representaciones crean para las nuevas generaciones en la sociedad.

Escena dos: Infancias en la vecindad del Chavo

La hipotética dicotomía entre la niñez y la adultez, como dos estadios distintivos de la vida en los cuales las personas tienen distintas capacidades, intereses, necesidades, motivaciones, preferencias, responsabilidades y conocimientos, es un punto de partida interesante desde el cual explorar la noción de niñez como un concepto socialmente construido. Incluso, al partir de esta supuesta dicotomía como referencia es posible cuestionar la existencia del binario niñez/adultez, como categorías excluyentes entre sí. A través del examen del show, propongo pensar que son precisamente las características de los personajes asociadas a su vida en la marginalidad social las que crean la posibilidad de interrogar las nociones románticas e idealizadas de la niñez. Los niños que viven en la vecindad del Chavo reproducen prácticas sociales y presentan características individuales que permiten a la audiencia cuestionar la política de la niñez. En este sentido, los

televidentes pueden cuestionarse cómo se debe pensar, ver y actuar en relación a los niños y las niñas, especialmente niños viviendo en condiciones sociales adversas, al mismo tiempo que pueden interrogar cómo los adultos que los rodean ejercen la autoridad y el poder.

De acuerdo con Aries (1962), la idea contemporánea de la niñez en el mundo occidental se construyó de la mano de las nociones modernas de educación, familia y progreso. Este concepto prevalente de niñez destaca algunas características distintivas de este periodo vital. Influenciada considerablemente por Rousseau (1762), la imagen del niño de la época contemporánea es descrita esencialmente en base a sus características biológicas, que enfatizan la inmadurez y el desarrollo de sus habilidades físicas y mentales. De esta manera, el niño es tratado como un ser vulnerable, lo cual lo sitúa inmediatamente en una particular relación con el mundo adulto (Frankel, 2012). Tal como Hockey y James (1993) plantean, el niño es posicionado como el “otro” en referencia al mundo adulto, que es además considerado la norma o el estándar de comparación. Así, el niño habita en un mundo social que es espacial, temporal y cualitativamente diferente al de los adultos. Implícitamente, esta imagen de la niñez como un espacio social distinto contiene la idea de que los niños y niñas no tienen la experiencia para desenvolverse en el mundo adulto y necesitan ser separados para su propio bien, reforzando la premisa de que las generaciones jóvenes deben ser protegidas de las dificultades inherentes a la adultez, así como se les debe proteger de los adultos peligrosos. Al etiquetar a los niños como seres incompletos, el ejercicio de la vigilancia y la regulación se instalan como acciones necesarias de ejercer por los adultos para asegurar su protección (Walkerdine, 1984). Más aún, esto reifica las imágenes de los adultos como guardadores y protectores del desarrollo y bienestar de los niños. En la base de este constructo de niñez se encuentran concepciones, emociones y posiciones éticas con respecto a qué es correcto o dañino para los niños y niñas. Estas construcciones corren el riesgo de ser tomadas como verdades universales que terminan controlando la vida de las personas, limitando sus acciones y las expectativas sobre las vidas de

los niños. El siguiente apartado se centra en examinar los supuestos que emergen al desglosar las características de los niños que viven en la vecindad del Chavo.

Vivir en la vecindad del Chavo (y acatar las expectativas y normas sociales)

Todos los niños del show exhiben características comunes que son valoradas y esperadas en la infancia, tales como ser inocentes, juguetones y experimentar emociones abrumadoras en momentos de felicidad o tristeza. Chavo y sus amigos se ajustan igualmente a ciertas normas sociales de comportamiento de la infancia, como por ejemplo cuando juegan y asisten a la escuela. De esta forma, al retratar que los niños de la vecindad cumplen con dichas normas y expectativas sociales de la niñez, el show contribuye a naturalizar que ciertas características son innatas a la infancia, independiente de la clase social y la cultura. En este sentido, los niños y niñas que crecen en pobreza aparentan compartir características con niños que viven en otros contextos socioeconómicos.

Las características anteriores posibilitan además distinguir claramente las prácticas y discursos de los mundos de la niñez y de la adultez, insinuando que las emociones y actividades de los niños –jugar, ser inocentes, no controlar las emociones, y ser estudiantes– son esperadas y aceptadas durante esta etapa de la vida. En particular, el mundo afectivo de los niños y niñas caracterizado por rápidas emociones que gobiernan su conducta, es considerado intrínseco a la niñez. Este discurso de inocencia, tal como Cannella (1997) argumenta, supone falta de conocimientos por parte de los niños, lo cual sería una característica que sí poseen los adultos. De esta forma, al mostrar a los niños como inocentes se puede a la vez reforzar la idea de que requieren la supervisión de los mayores. En otras palabras, la falta de conocimientos es una deficiencia que marca una diferencia con el mundo de sus padres y supone que los adultos poseen madurez para manejar situaciones de estrés dado la sabiduría y el mayor

desarrollo de mecanismos de defensa. Este retrato de la infancia como un estado de inocencia y falta de conocimientos contribuye a un desequilibrio de poder entre niños y adultos en la medida en que los menores son sometidos a la imposición del control, la supervisión o el castigo de parte de los mayores.

No obstante, si bien *El Chavo del 8* contribuye a la imagen de social de los niños que se ajustan a las normas y expectativas de esta etapa etaria, igualmente retrata a los adultos en algunos comportamientos “infantiles”. Por ejemplo, a Don Ramón y el Profesor Jirafales, dos de los personajes masculinos centrales del show, en ocasiones se los ve llorando; Doña Florinda, la madre de Quico, frecuentemente pierde el control cuando se molesta gritando y golpeando a Don Ramón. Con estos actos, el show desafía (sin querer queriendo) la separación estricta de la niñez y la adultez y relativiza las mismas imágenes de infancia a las cuales se ajusta.

Viviendo en la vecindad del Chavo (y desviándose de las normas y expectativas sociales)

El Chavo del 8 igualmente desbarata las imágenes populares de la niñez en la medida en que sus personajes más jóvenes muestran comportamientos que se desvían de las expectativas y las normas sociales para su corta edad. No solo los niños del show viven en condiciones sociales que desafían las formas en las cuales la sociedad típicamente se imagina las vidas de los niños protegidos de los males del mundo, sino que además los retrata comportándose de maneras que no son valoradas socialmente, lejos de nociones idealizadas de niñez. Un claro ejemplo de estas desviaciones son las travesuras de los niños. Chilindrina es el personaje que más frecuentemente se muestra disfrutando de burlarse de sus amigos o jugándoles bromas pesadas. De forma deliberada uso el término “disfrutar” para describir el comportamiento de Chilindrina, dado que su personaje muestra un gran regocijo al realizar estos actos. En varios episodios Chilindrina ridiculiza al Chavo diciendo que “llegó tarde al reparto de cerebro” para

insinuar que hizo algo poco inteligente o se la ve quitándoles cosas a sus amigos y corriendo mientras dice “matanga dijo la changa”. Estos comportamientos están lejos de la idea romantizada de los niños como criaturas angelicales. Por el contrario, Chilindrina muestra un personaje que disfruta de su mal comportamiento. Pese a que existen otras producciones culturales que muestran a niños cuyos comportamientos se desvían de las normas sociales (e.g., Bart Simpson, Daniel El Travieso), en el caso de la Chilindrina, su comportamiento no solo desafía la imagen ideal de niñez sino también la imagen de niña femenina que promueve la televisión, en la cual las mismas son frecuentemente presentadas como bien comportadas, maduras y más amables que los niños. En este sentido, la desobediencia del comportamiento de Chilindrina cumple una doble función de resistir la moral prevalente acerca de la niñez y las niñas, haciendo que *El Chavo del 8* sea una producción cultural disruptiva de concepciones socialmente aceptadas de género e infancia.

Sin embargo, el show no solo desafía las expectativas de inocencia de la niñez y del género femenino mediante las travesuras maliciosas, sino que el hecho mismo de girar en torno a la figura de un niño huérfano rodeado de mayores que no lo acogen directamente para protegerlo impugna la noción de que los adultos son responsables de asegurar la seguridad y bienestar de los niños y niñas. La trama del show quiebra la premisa de que los niños necesitan de las habilidades y recursos de los adultos para sobrevivir y prosperar. El Chavo es representado como un niño independiente, que no solo cuida de sí mismo para satisfacer sus necesidades básicas, sino que además es responsable en asistir a la escuela sin la supervisión o guía de alguien con una supuesta superioridad moral. El hecho de que el Chavo muchas veces suplique y haga apuestas para procurarse alimentos no es un tema de preocupación de los adultos, ilustrando la incompetencia de estos en asegurar el bienestar de los niños a su alrededor.

El que los niños sean constantes víctimas de violencia física y verbal es otro elemento que cuestiona la supuesta protección incondicional a la infancia. Por ejemplo, en cada episodio se muestra a Don Ramón

vulnerando los derechos de los niños, ya sea molestando a Ñoño por su sobrepeso, golpeando al Chavo cuando ha realizado una travesura y pellizcando a Quico por sus comentarios absurdos. Más aún, otros adultos son testigos de estos comportamientos abusivos pero tienden a ignorarlos, especialmente cuando el afectado es el Chavo. Quico es el único niño que es usualmente defendido por su madre, aunque esta defensa involucra comportamientos verbales y físicos violentos, tales como comentarios despectivos acerca la falta de recursos y educación de los demás. Entonces, no solo la violencia es combatida con violencia, sino que además el etiquetamiento social y la discriminación se superponen en los incidentes de violencia a los niños.

Los ejemplos anteriores muestran que los niños de la vecindad del Chavo viven en un ambiente social y emocional en el cual la violencia y la negligencia hacia los niños es permitida a personas que supuestamente deben cumplir el mandato social de cuidarlos. Consecuentemente, se muestra a los niños de la vecindad como personas que no son menos competentes ni poderosos que los adultos, sino que los presenta como capaces de enfrentar condiciones adversas. Al crear imágenes de niños vulnerados siendo capaces de sobrevivir e inclusive disfrutar la vida, el show problematiza la construcción binaria de los niños como seres débiles e inexpertos y los adultos como personas sensibles y protectoras.

Además, al incluir en la trama las historias de mayoritariamente familias monoparentales viviendo en el contexto social de la vecindad, *El Chavo del 8* contribuye a desafiar la noción idealizada de las condiciones en las cuales transcurre la niñez. Una parte importante de las actividades diarias de los niños transcurre en ausencia de los adultos. Esto puede ser interpretado no solo como actos de búsqueda de independencia de los niños lejos del control de los adultos, sino como la falta de deseo de los adultos por ejercer la parentalidad.

Por otra parte, *El Chavo del 8* complejiza la noción de niñez mediante la representación de las formas en las que el constructo de clase social se materializa y moldea las oportunidades y

experiencias de la niñez. En los episodios, los niños –especialmente el Chavo– constantemente exhiben conciencia de clase. En un capítulo que ocurre en la sala de clase de la escuela el profesor pregunta a los estudiantes como se llama el animal que come de todo, esperando que la respuesta fuese “omnivoros”. La respuesta del Chavo es que tales seres “se llaman ricos”, aludiendo a que él ve la riqueza como la posibilidad de ciertas personas de acceder a múltiples alimentos y recursos materiales. En otra escena se muestra a Ñoño reaccionado a situaciones que le afectan negativamente, amenazando a sus amigos que le pedirá a su padre que les suba la renta. Su respuesta insinúa que su participación en una clase social más privilegiada le permite actuar de cierta forma ejerciendo poder sobre los demás.

De esta manera, *El Chavo del 8* construye complejas imágenes de la niñez a través de la lucha entre distintos conocimientos y valores relacionados a los niños y niñas, a sus habilidades y la relación de estos con los adultos. El show no solo muestra niños desafiando los comportamientos y normas socialmente esperadas, sino que además cuestiona normas de parentalidad y filiación mediante la descripción del abandono y vulneración infantil como características de los seres humanos. De esta forma, las imágenes de los niños y adultos del show se alejan de idealizaciones en las cuales los personajes “viven felices para siempre”. Por el contrario, mediante el uso de una trama recursiva, el show introduce personajes que personifican las vidas de niños y adultos marginalizados cuyas trayectorias de vida están enraizadas en particulares contextos caracterizados por la pobreza y la vulneración. Estos contextos de marginación impregnan las imágenes de niñez y adultez y, de esta manera, la vecindad presenta tanto oportunidades como desafíos para las vidas de los niños y sus familias, lo cual se evidencia en los recursos materiales y los espacios sociales que les posibilitan a los niños ser y convertirse en sujetos en ausencia de la mirada adulta. Esta provocación que desafía el binario niñez/adulthood muestra las limitaciones de la opocisión, pues sus personajes transgreden y traspasan

los supuestos bordes dado entre un término y otro. Siguiendo a Kincheloe (2000), los creadores y actores aparecen “adultizando” a los niños y al mismo tiempo “infantilizando” a los adultos.

Escena tres: Los niños y niñas como audiencia

En su apogeo, *El Chavo del 8* llegaba a millones de personas en toda América Latina. Pese a que el show no estuvo inicialmente orientado a la audiencia infantil (TV Azteca, 2012), por más de dos décadas el show continuó captando la atención de los más jóvenes. En ese sentido, como producto cultural no solo representa prácticas culturales de la niñez, sino que con sus prácticas discursivas transmite imágenes y discursos sobre la infancia a niños y niñas, participando en la construcción de sus infancias.

¿Qué es lo que hace que estas imágenes y discursos de niñez sean tan atractivos para niños y adultos en América Latina? Como se discutió previamente, es posible pensar que *El Chavo del 8* contribuye a complejizar las nociones idealizadas de niñez al comunicar a los espectadores imágenes y discursos social, cultural y económicamente situados. En este sentido, el show ofrece oportunidades para hablar de temas como clase social, diferencias sociales e inequidad y sobre negligencia y abandono infantil. Además, el show puede ser analizado en su potencial de atraer a los niños mediante una conexión emocional con temas socialmente relevantes.

El ámbito afectivo de los niños y niñas

De cierta manera, la entusiasta recepción del show entre los niños sugiere que este es capaz de capturar la imaginación y los deseos de los niños y niñas. Algo del placer que se experimenta en ver sus episodios emerge de ver al Chavo y sus amigos jugando, en ciertas formas que reflejan prácticas sociales que resultan familiares y que disfrutaban niños en distintos contextos sociales y culturales. Sin embargo,

el show además permite a su audiencia experimentar emociones de placer que emergen de la envidia, el egoísmo y el maltrato. Los personajes parecen disfrutar tanto el hacer bromas como burlarse de sus amigos. Así, los niños que ven *El Chavo del 8* se pueden asociar con una doble moralidad, que les permite identificarse con comportamientos socialmente valorados y a la vez con “placeres culpables”. Presentados a través de personajes a los cuales la trama les permite negociar entre comportamientos apropiados e inapropiados, la joven audiencia es provista de una oportunidad para experimentar de forma vicaria fantasías y deseos de los niños que no están sujetas a normas morales de la sociedad dominante. Un ejemplo de este comportamiento dominante es cuando el Chavo se burla y apena a los adultos, ya sea de forma intencional como accidental. Una escena común es la del protagonista y sus comentarios inapropiados hacia los mayores, como ocurre al llamar a su profesor “Maestro longaniza”, haciendo referencia a su gran altura. Además, los personajes infantiles constantemente golpean a los adultos de forma accidental mientras juegan. La posibilidad de representar esas acciones en escenas graciosas puede apelar a las fantasías infantiles.

Por otra parte, *El Chavo del 8* presenta niños en un mundo en el cual ellos son abandonados, obligados a valerse por sí mismos y violentados física y verbalmente por adultos. En vez de reflexionar sobre por qué los creadores del show deciden mostrar esas vivencias a niños, es productivo pensar en las posibles emociones que esas imágenes de abuso y negligencia evocan en la audiencia infantil. Los niños y niñas pueden experimentar molestia y tristeza, emociones opuestas al placer. Hay un episodio muy popular en el cual el Chavo es expulsado de la vecindad acusado de ser sospechoso de un robo. Esta acción parece injusta, considerando que los derechos del Chavo han sido constantemente infringidos por violencia y negligencia, lo que genera en la audiencia simpatía y tristeza hacia el personaje. Sin embargo, mientras los niños experimentan esas emociones poco placenteras, al mismo tiempo se les provee soporte emocional en la medida que la trama sigue una lógica que permite que los personajes

resuelven los problemas y la mayor parte del tiempo los episodios finalizan con un final feliz. Esto puede ser visto como una estrategia que permite la ilusión que en el futuro las cosas mejoran, proyectando la creencia de que el sufrimiento es pasajero.

A través del amplio espectro de experiencias emocionales presentadas en el Chavo, los niños no solo pueden disfrutar el tiempo en frente de la televisión sino que pueden experimentar variadas emociones en una secuencia que permite un cierre. Placer, dolor, miedo y otras emociones se mezclan de formas que reflejan cercanamente el mundo afectivo que los niños realmente experimentan, evitando la idealización de la infancia en la cual inocentes seres son protegidos de las realidades del mundo.

Introduciendo a los niños a una vida social complicada e implicada

El Chavo del 8 atraviesa un amplio espectro de temas sociales relacionados a los niños, las familias y la vida en comunidad, tales como el crecer en una familia monoparental, experimentar la pobreza, la inequidad social y la muerte de miembros de la familia. A través de la comedia, los creadores del show presentan a la audiencia un complejo mundo social, en el cual los niños están emocional y socialmente implicados. De cierta forma, los niños de la audiencia que han experimentado alguno de estos hechos pueden conectarse con este mundo imaginario. Los personajes no ofrecen a la audiencia vidas estilo Hollywood, con casas “soñadas”, personajes de la realeza y narrativas de una sociedad perfecta. Por el contrario, la comedia muestra las condiciones cotidianas y las experiencias emocionales de los residentes de barrios pobres, lo que impacta la vida de los niños en distintos niveles.

Los puntos en común entre el programa y la vida de los televidentes puede ser la razón por la cual *El Chavo del 8* llega a una audiencia tan extensa. A pesar de que los niños no hayan experimentado de forma directa la pobreza, es probable que hayan experimentado alegría, miedo, injusticias y relaciones de amistad. Como artefacto

cultural, contribuye a la realización del yo, así como también de las relaciones sociales. La audiencia más joven del show está cultural y socialmente situada; es decir, ven, leen y representan las imágenes y discursos a través de sus recursos personales y sociales. La actuación de los actores además brinda a los niños experiencias y oportunidades para significar sus propias vidas mediante elementos que “hablan” a los niños, así como mediante experiencias que invitan a los niños a “sentir” la niñez. En este sentido, el show ofrece a los niños constantes representaciones de placer y dolor. Por ende, los niños son continuamente “afectados” por e implicados en la vida del Chavo y sus amigos.

Escena final

El Chavo del 8 posee una estructura de trama en la cual los personajes muestran de forma reiterada acciones y eventos que representan diferencias culturales y materiales entre grupos sociales. Un buen ejemplo es una serie de episodios emitidos el año 1979, en la cual los vecinos deben irse a vivir temporalmente a la casa del dueño, pues este debe hacer arreglos en la vecindad. En uno de estos capítulos, el Chavo entra a la habitación de Ñoño, se sorprende por la gran cantidad de juguetes y expresa: “¿Dónde estoy? ¿No es la casa de Santa Claus? ... Nunca antes había visto tantos juguetes”. Después le preguntan al Chavo si trajo equipaje y él indica que trajo dos canicas, una resortera y una lagartija, y que trae puesta toda la ropa que tiene. Esta escena ilustra cómo los creadores de *El Chavo del 8* presentan a la audiencia una realidad social, cultural y económica, que, a pesar de ocurrir en México, no es exclusiva de ese país. Esta trama introduce fenómenos que son familiares a otros países de América Latina, lo que ayuda a explicar por qué el show resulta tan atractivo a las audiencias en esa región. Esto es reforzado por la estructura repetitiva del programa, en tanto dicha secuencia refuerza la familiaridad de la audiencia con él y contribuye a enraizar el programa en la memoria

colectiva en distintas generaciones que recuerdan con cariño al Chavo y sus amigos y que crean un vínculo emocional que trasciende los bordes políticos de América Latina.

El show ha recibido algunas críticas que señalan que *El Chavo el 8* es una influencia negativa para los niños debido a las frecuentes escenas de violencia, burlas y negligencia (Burg, 2008; TV Azteca, 2012). A pesar de esas críticas, el programa y su cualidad de “pegarse” en las memorias de niños y adultos invita a los televidentes a explorar las formas en las cuales la niñez es imaginada y articulada y cómo distintas filosofías y posturas se mezclan en la representación ofrecida en el show.

Chespirito, al centrar el programa en las historias de niños, pone el tema de niñez en la palestra “sin querer queriendo”. En esta representación de infancias marginalizadas, el show presenta las perspectivas de los adultos sobre la niñez; es decir, mediante la creación de personajes arquetípicos, *El Chavo del 8* introduce temas sensibles y persistentes de inequidades de clase.

Los personajes de los niños pueden además representar otras características sociales, por ejemplo, Quico simboliza a un niño mimado, Chilindrino a una niña maliciosa y Ñoño a un niño con privilegios económicos. Lo distintivo del show es que presenta a la audiencia un personaje único: El Chavo. El personaje del Chavo es un personaje que se omite en las historias de hadas, puesto que los temas de abandono, negligencia y violencia nunca son resueltos al finalizar cada episodio. Al apelar a la comedia para desarrollar una tragedia que desafía los personajes estereotípicos de los programas infantiles, la serie abre espacios para discutir cómo la desigualdad social moldea la niñez.

Consecuentemente, *El Chavo del 8* complejiza las nociones, imágenes y discursos de niñez (y por extensión las imágenes y discursos sobre la adultez). Esto sin duda tiene implicancias políticas, en tanto las supuestas características que se le atribuyen a la niñez generalmente determinan los roles sociales y los derechos que se les confieren (Purdy, 1992). Aún más, las historias de los niños de *El Chavo del*

8 cuentan las historias de vidas marginalizadas, usando la comedia para presentar y cuestionar dichos fenómenos. Al presentar a la audiencia historias de niños y niñas marginalizados, se ofrece la oportunidad de examinar tanto los discursos como las instituciones que se enfocan al trabajo con la infancia. Además, es posible reflexionar sobre las posibilidades de acción y decisión que tienen los niños sobre sus trayectorias de vida. De esta forma, el show involucra a la audiencia en la construcción de la niñez y en las realidades que moldean las vidas de los niños y niñas.

Escenas borradas

Este análisis de cómo los adultos construyen infancias a través de *El Chavo del 8* ha sido realizado en ausencia de las voces de los niños y niñas. Destacar esta ausencia puede reforzar la idea de que los niños son sujetos distintos a los adultos, al mismo tiempo que puede contribuir a enfatizar la autoridad de los adultos de imaginar, narrar, hablar y producir conocimientos sobre la niñez. Por ende, este ejercicio no intenta ser una comprensión exhaustiva de la construcción de la niñez que realiza el show, sino que espera contribuir a complejizar la naturaleza de los discursos sobre los niños y niñas, especialmente cuando estos interactúan con los fenómenos de pobreza y desigualdad.

Bibliografía

Ariès, P. (1962). *Centuries of childhood: A social history of family life*. Nueva York: Knopf.

Bhabha, H. (1996). *The Other Question*. En P. Mongia (Ed.). *Contemporary postcolonial theory: A reader*. Londres: Arnold.

Burg, J. (2008). *La Violencia en El Chavo del Ocho*. GRIN Verlag. Recuperado de: grin.com/es/e-book/134076/la-violencia-en-el-chavo-del-och.

Cannella, G. S. (1997). *Deconstructing early childhood education: Social justice and revolution*, Vol. 2. Nueva York: Peter Lang Publishing.

Frankel, S. (2012). *Children, morality and society*. Palgrave Macmillan.

Freud, S. (1960). Jokes and their Relation to the Unconscious. En *The standard edition of the complete psychological works of Sigmund Freud*, Vol. VIII.

Gullestad, M. (Ed.). (1996). *Imagined childhoods: Self and society in autobiographical accounts*. Oslo: Scandinavian University Press.

Hockey, J. y James, A. (1993). *Growing up and growing old: Ageing and dependency in the life course*. Londres: SAGE.

James, A. y Prout, A. (1990). *Constructing and reconstructing childhood: Contemporary issues in the sociological study of childhood*. Londres: Falmer Press.

Kincheloe, J. L. (2000). Solo en casa y malo hasta la médula: surge una infancia Post-moderna. En J. L. Kincheloe y S. Steinberg (Eds.). *Cultura infantil y multinacionales*. Madrid-México: Morata.

Kincheloe, J. y Steinberg, S. (Eds.). (2000). *Cultura infantil y multinacionales*. Madrid-México: Morata.

Purdy, L. M. (1992). *In their best interest? The case against equal rights for children*. Ithaca, NY: Cornell University Press.

Romanos, E. (2012). The strategic use of humor in the Spanish indignados/15m movement. *Politics and Protest Workshop CUNY Graduate Center*, 4.

TV Azteca. (2012). *La historia detrás del mito: La vecindad del chavo*. México: TV Azteca.

Walkerdine, V. (1984). Developmental psychology and the child-centered pedagogy: the insertion of Piaget into early education. En J. Henriques, W. Holloway, C. Urwin, C. Venn y V. Walkerdine. (Eds). *Changing the subject: psychology, social regulation and subjectivity*. London: Methuen.

Williams, G. (2011). *The Mexican exception: Sovereignty, police, and democracy*. Nueva York: Palgrave Macmillan.

Zijderveld, A. C. (1968). Jokes and their relation to social reality. *Social Research*, 35 (2), pp. 286–311.

“¡Aquí viene el Chavo del 8! Todo el mundo mirando la televisión”...¹

Pensando la diferencia y la alteridad, la niñez y la educación

Ana Paula Marques de Carvalho y Rita de Cássia Prazeres Frangella

Fue en la noche de un viernes, a las 6:00 PM, el 24 de agosto de 1984, que el primer episodio del Chavo, titulado “Lagartos de caza”, se estrenó en el Canal 11, dirigido por los viejos estudios de Televisión del Grupo Brasil de Silvio Santos.² La serie –con personajes como el Chavo, Quico, Don Ramón, Doña Florinda, la Chilindrina, el Profesor Jirafales, el Señor Barriga, Doña Clotilde, Ñoño, entre otros–³ tomó vida propia dentro de la programación de la red (ahora llamada SBT) y Brasil se posicionó en el país con el mayor número de

¹ Esta cita proviene del coro del tema musical que tocaba en la edición brasileña de *El Chavo del 8*.

² Antes de obtener los derechos de las cuatro redes de radiodifusión que conformaba el Sistema de Televisión Brasileño (SBT), el Grupo Silvio Santos ya era dueño del Canal 11 en Río de Janeiro desde 1976, conocido como TV Estudios (TVS). Este canal fue un paso importante para crear SBT, que salió al aire en San Pablo y en todo el resto de Brasil el 19 de agosto de 1981.

³ Nota del Traductor al inglés: Chavo, Quico, Don Ramón, Doña Florinda, Chilindrina, Profesor Jirafales, Señor Barriga, Doña Clotilde y Ñoño fueron llamados en portugués Chaves, Quico, Seu Madruga, Dona Florinda, Chiquinha, Profesor Girafales, Seu Barriga, Dona Clotilde y Nhonho, respectivamente.

hogares que miraban el programa, de acuerdo con los actores del programa (Souza y Costa, 2014).

La cita que da abertura a este artículo fue tomada de un periódico popular que dedicó un número especial a la celebración de los 30 años de emisión del programa en Brasil.

La historia de un niño que vivía en una vecindad y, como otros chicos también lo hacen, juega, hace bromas con sus amigos, va a la escuela e interactúa con otros miembros de su comunidad, llegó a representar nuestra vida cotidiana, a través de una narrativa que parecía simple, común y que reflejaba la vida cotidiana de los niños en muchas partes de Brasil. Aunque no era brasileño, su experiencia representaba la de los niños en muchas infancias brasileñas y ganó terreno en este país, por lo que se convirtió en un fenómeno tan conocido que algunas expresiones y refranes de los personajes del programa se han vuelto parte del habla cotidiana.⁴

Treinta y dos años han pasado y la actual generación *millennial* de Brasil aún ríe y llora con *El Chavo del 8*. “Es torpe”, señaló el hijo de cinco años de edad de uno de los autores, que todavía ve el programa con su padre y que (como los espectadores de todas las edades) aún disfruta de las ocurrencias de este personaje. La serie *El Chavo del 8* impactó a los brasileños en el momento posterior a la dictadura en el que la sociedad estaba reconstruyendo su democracia y buscaba reclamar los derechos de una nueva generación. En la década de 1980, la televisión brasileña vio la apertura de nuevas vías en su programación: volvieron las telenovelas previamente censuradas, se transmitieron las famosas caricaturas de William Hanna y Joseph Barbera, y la nueva programación, que incluía programas como *Thundercats* y *He-Man*, se consolidó rápidamente después (Gonçalves, 2010).

Nos hemos apropiado de la versión brasileña de la música introductoria del show del Chavo para explicar la tarea que tenemos ante

⁴ “Eso, eso, eso”, “Sin querer queriendo” o “No quería querer quererlo”, “Es que no me tienen paciencia”, “Bueno, pero no se enoje” son algunas de las frases más memorables de *El Chavo del 8* que se usan en la conversación diaria, lo que indica la difusión y la apropiación general del programa por parte del público brasileño.

nosotros en esta pieza: “Aquí viene el Chavo, Chavo, Chavo... Todos están viendo la televisión”. Mientras miramos, ¿qué vemos?

Nuestro enfoque no es explorar qué hizo a *El Chavo del 8* un fenómeno televisivo, no sólo en Brasil, sino en toda América Latina, como se puede ver a través del público y la comercialización en toda la región.⁵ Al pensar en el Chavo y los niños en los que se enfoca el programa, nos cuestionamos: ¿Cuáles son los temas centrales de la infancia discutidos en el programa? ¿Qué implicaciones tienen estos para el estudio de la infancia y la educación?

Para explorar estas preguntas entablamos un diálogo con bibliografía sobre la diferencia, la cultura y la alteridad, particularmente, sobre la base del trabajo de Homi Bhabha, Arjun Appadurai y Jacques Derrida. Abordamos en este debate los temas que hacen referencia a la figura del niño que se destacan en el programa *El Chavo del 8*, y sostenemos que es necesario discutir la infancia cuando se vive en una condición de alteridad y pensarla como un espacio liminal de producción cultural separado por la diferencia. Por lo tanto, nos alejamos de una perspectiva homogeneizadora, alentada por la lógica que proviene de mirar la infancia desde la perspectiva de un adulto, donde la niñez es vista como un estado de minoría o en una condición incompleta que la niega como alteridad.

Al mismo tiempo, nos parece importante destacar, desde el comienzo de este escrito, que no vemos a *El Chavo del 8* como un programa exclusivamente infantil que está dirigido sólo a niños. Por el contrario, ha demostrado ser popular también entre los adultos, por lo que puede convertirse en una categoría de nicho de programación dirigida a un público específico.

⁵ Cuando hablamos de comercialización nos referimos a juguetes, útiles escolares, cómics y otros productos personajes del programa, cuya misma ubicuidad refuerza el argumento de que el show fue inmensamente exitoso. La popularidad del programa es evidente también en la cantidad de sitios web y paneles de discusión dedicados a él, así como en los numerosos libros que se han centrado en el programa como tema central. Sin embargo, esto no es el enfoque de este capítulo.

Estamos hablando de adultos que interpretan personajes infantiles, una imitación que, en palabras de Bhabha (2003), implica un intento de representar la infancia. Hay cierta subversión en esta representación, en la cual un adulto, actuando como un niño, trae una perspectiva de alteridad, representando la diferencia tal como existe en la imaginación e identidad de un infante. De esta forma, se trata de una especie de doble representación, en la que el acto de imitar e interpretar la infancia, rompe, en cierta medida, con la opacidad de la fantasía.

Como resultado, los personajes de *El Chavo del 8*, nos obligan a explorar los temas de la niñez que se procesan a través de estas diferencias y negociaciones. A nuestro entender, las diferencias se mueven en la relación con el Otro en el proceso de alteridad e implican negociaciones culturales (Appadurai, 2004; Bhabha, 2003). Las imágenes, textos y sensaciones mediadas a través de nuestras maneras modernas de comunicación (aunque en este artículo nos restringimos a las discusiones de televisión) son parte del proceso de negociación en el que los sujetos en pantalla interactúan con la conducta de los espectadores involucrados y transformados por lo que ven a través de la comunicación masiva. Un punto a tener en cuenta es que los medios de comunicación (como la televisión) tienen un papel importante en nuestra producción dinámica de significado en el mundo. En ese sentido, es importante, cuando pensamos en la infancia y en la educación, tener una discusión completa y compleja en la cual los medios son reconocidos por su rol curricular en esa producción de significado (Appadurai, 2004; Pinar, 2011).

***El Chavo del 8* en los flujos culturales: imágenes culturales de la infancia**

El éxito y la difusión de este programa en Brasil, en todo el mundo, permite aproximarnos desde una perspectiva espacio-temporal en la que las imágenes de la niñez que encontramos en nuestras vidas cotidianas se cruzan continuamente unas con otras, yendo y viniendo a través del pasado, presente y futuro. Appadurai (2004)

entiende esta tendencia como un tránsito disyuntivo de temas o significados que no están restringidos por los mismos límites temporales a los que estamos acostumbrados. Estos temas están en constante movimiento y los medios de comunicación a través de los cuales se mueven (entre ellos, la televisión) actúan sobre nuestra imaginación, rompiendo con las características tradicionalmente constitutivas de nuestra subjetividad humana. En este marco, uno puede ver la construcción continua y la deconstrucción de las “infancias” imaginadas y los mundos imaginarios de los niños.

Observamos en *El Chavo del 8* interrogaciones, subversiones y transformaciones de lo cotidiano que generan recursos que posibilitan la construcción de significados de la infancia en todo tipo de sociedades. Esto se debe a que *El Chavo del 8* transmite tramas que involucran muchos tipos de vidas posibles y, gracias a la seducción de sus personajes, no pierde credibilidad. Los medios de televisión permiten que estos significados contruidos viajen rápidamente a nuestras rutinas diarias y actúen como una herramienta a través de la cual cada individuo puede imaginarse a sí mismo como un proyecto social en curso. A través de este lente, entendemos que el concepto de infancia, como se describe en las historias de los personajes del programa, forma gran parte de lo que el programa televisivo contribuye a la actualidad de flujos culturales dinámicos. Nuestra comprensión de la infancia se mueve dentro de estos flujos, en un mundo de diferencias y contrastes.

En periodos de acelerada globalización, Appadurai (2004) menciona que la comunicación electrónica da una nueva textura a este mundo de diferencias y contrastes (lo que Appadurai entiende como lo cultural), en el que el trabajo imaginativo se convierte, cada día, en flujos incesantes formados por el movimiento de los paisajes. Appadurai (2004) usa el término paisajes (“scapes”, en inglés original) para señalar la naturaleza fluida e irregular de los significados que producimos en nuestros mundos imaginarios. Es decir, nuestros mundos se construyen mediante la construcción y contestación de múltiples universos o paisajes de significado:

Propongo, como un marco elemental para explorar tales disyunturas, el observar la relación entre cinco dimensiones de los flujos culturales globales que pueden denominarse (a) paisajes étnicos, (b) paisajes mediáticos, (c) paisajes tecnológicos, (d) paisajes financieros y (e) ideo-paisajes. El sufijo *-scape* [en inglés, la palabra paisaje en español] nos permite apuntar las formas fluidas e irregulares de estos paisajes, formas que caracterizan al capital internacional tan profundamente como lo hacen los estilos de vestimenta internacionales. Estos términos con el sufijo común *-scape* también indican que estas no son relaciones que puedan verse de manera objetiva desde diferentes ángulos, sino más bien que son perspectivas que se construyen profundamente influenciados por la ubicación histórica, lingüística y política de diferentes tipos de actores. (Appadurai, 2004, p. 50).

La noción de paisajes mediáticos es un concepto clave para esta discusión, ya que nos ayuda a comprender las influencias en nuestra comprensión de la infancia. Appadurai (2004) menciona que los paisajes mediáticos proporcionan repertorios inmensos y complejos de imágenes que mantienen una línea tenue entre la ficción y la realidad, que contribuyen a las narrativas de alteridad y otras vidas posibles que pueden crear el deseo de adquirir y avanzar hacia tales “otras” posibilidades. Las imágenes de niños creadas en *El Chavo del 8* contribuyen a la construcción de mundos imaginarios de la infancia, a menudo fantásticos, que pueden dislocar las concepciones existentes al permitir que la imaginación se vea como una práctica social a través de la cual se puede ver la infancia de manera diferente. Con el apoyo de Appadurai, enfatizamos la importancia de la noción de paisajes mediáticos en nuestro análisis de la producción de significado que representa el programa *El Chavo del 8*. Después de todo, los paisajes mediáticos contribuyen a centrarse en los significados creados por las imágenes, ofrecidas a los televidentes que experimentan estas imágenes como una serie de elementos (personajes, tramas, formas textuales) que crean una realidad narrativa sobre la base de la cual se pueden formar vidas imaginadas (Appadurai, 2004).

En *El Chavo del 8* tenemos un mundo imaginado construido sobre el flujo de estos paisajes mediáticos que narran al Otro. Sin embargo, en este flujo, las vidas imaginadas que se crean varían de contexto a contexto, fracturando cualquier intento de fijar el significado de estas imágenes y creando paradojas en términos de lo que significan. Esto se debe a estos paisajes –y para ser claros, no solo incluimos paisajes mediáticos aquí, sino que todos los paisajes que Appadurai nos señala, ya que no están segmentados, al contrario, trabajan e interactúan juntos constantemente– interactúan continuamente y, de manera fluida, transitan múltiples dimensiones, provocadas por disyuntivas que consisten en la reinterpretación incesante de nuestras narrativas. Este flujo constante de imaginación contribuye a ser punto de referencia (supuestamente estable) basado en imágenes. Nuestras certezas se ven frustradas por la fluidez de la comunicación transnacional, que hace que nuestras relaciones sean más volátiles y polarizadas, inmersas en intensas negociaciones.

Por lo tanto, para discutir los significados de la infancia contemporánea, debemos avanzar con la perspectiva de que ya no hay isomorfismos en el significado de la niñez y que debemos liberarnos de los preconceptos limitantes y primordiales que tenemos sobre ella. Por supuesto, *El Chavo del 8* contribuye a la construcción de mundos imaginarios de la infancia, mundos que a menudo son fantásticos, pero siempre están en el desplazamiento de conceptos, ideas y concepciones que nos ayudan a verla de diferentes maneras. Por lo tanto, pensar en la infancia como algo existente en un mundo de flujos globales disyuntivos es verla derivada de tales flujos e incertidumbres, en tanto refleja la imagen del caos y derriba las viejas imágenes de orden y estabilidad que rodeaban a los niños.

Es interesante reflexionar sobre las propias contradicciones de los personajes utilizados en el espectáculo: el huérfano que no es tan ingenuo o incapaz; la chica que llora todo el tiempo, pero trae consigo astucia y siempre puede de engañar a sus amigos; el niño que siempre se regocija frente al huérfano, pero luego llora, hace travesuras y se esconde atrás de su madre. En medio de esos flujos, estos

movimientos de ruptura constante, hay una producción de perspectivas de imágenes diferenciadas, imágenes circulantes de la infancia que se negocian constantemente según sus diferencias.

Actuando fuera de la infancia: casi lo mismo, pero no del todo⁶

¿Qué imágenes se producen en nuestros encuentros con *El Chavo del 8* para que las veamos? La primera respuesta inmediata es un gesto hacia los niños, la niñez y las formas de ser un niño. Con Bhabha (2003) analizamos la producción como una demanda de identificación, de ser para el Otro lo que, para el autor, es siempre una imagen de identidad. No una identidad presupuesta, sino una proyección desmembrada entre presencia y ausencia, representación y repetición, en un conjunto de significados que trae imágenes producidas como símbolos, un vestigio de la infancia escrito sobre los pliegues producidos por las imágenes.

Por lo tanto, a medida que interactuamos con ellas, la cuestión de la identidad y la alteridad se rearticula: la lógica presente unida a la identidad y la imagen se agita y, como tal, en los pliegues y lagunas del tiempo y el espacio se hace posible romper con la identidad como una profecía autocumplida. Las imágenes de la infancia se registran en una significativa ambivalencia que desestabiliza una comprensión polarizada que modela la infancia en oposición a la edad adulta; es decir: lo que es un adulto, un niño no lo es. Lo anterior, dentro de una demarcación según lo que falta, de no haberse convertido aún en el mismo. Leyendo a través de una lógica suplementaria (Derrida, 2011), *El Chavo del 8* pone en escena la infancia y crea una articulación entre la presencia y la ausencia en su duplicidad: su actuación no se trata de presencia o ausencia, sino de la ambivalencia entre una presencia que no es plenitud absoluta y una ausencia que no es ausencia total, pues en el espacio entre estos dos términos emerge como una diferencia.

⁶ Tomamos esta expresión a partir del trabajo de Homi Bhabha (2013, p. 134).

Pero el suplemento complementa. Agrega solo para reemplazar. Interviene o se insinúa en el lugar; si se llena hasta el borde, es como si uno llenara un vacío. Si representa y crea una imagen, es por el incumplimiento anterior de una presencia. Por su naturaleza vicaria, el suplemento es un adjunto, una instancia subalterna que toma (el) lugar. Como un sustituto, no se agrega simplemente a la positividad de una presencia, no produce ningún alivio, su lugar está asignado en la estructura por la marca de un vacío. En algún lugar, algo no puede llenarse por sí mismo, sino permite que se llene a través del signo y el *proxy*. El signo es siempre el complemento de la cosa misma (Derrida, 2011, p. 178).

Existe el peligro del suplemento, sobre el cual que Derrida llama la atención: la imagen-símbolo que suplementa, que ocupa la ausencia, que lo excede. La misma se agrega al conjunto de significados, haciéndolo moverse constantemente entre caminos, dada la alteridad radical del otro que, incapaz de ser capturado completamente, no permite ser limitado o arreglado, frustrando el deseo de la verdad. La lógica suplementar nos permite inferir acerca de la cuestión de la representación de la imagen del niño una brecha de significado que aún no se ha llenado. A través de la representación de los niños en los personajes de *El Chavo del 8*, tenemos un buen ejemplo para pensar a través del concepto de infancia que se mueve constantemente por aumentos o modificaciones de significados. La representación es la presencia ausente de significado, que introduce nuevos sentidos. Tal representación nunca es completa. En nuestro conjunto más amplio de imágenes y representaciones, los medios (en este caso, el programa de *El Chavo del 8*) contribuyen al aumento de los significados del concepto de infancia, con lo que impulsan nuevos símbolos y, como resultado, empujan nuevas formaciones discursivas que intentan fijar significados. Estos intentos de cierre interrumpen procesos de significación, que producen ambivalencias.

Traemos aquí otra perspectiva que nos ayudará a pensar a través del conjunto de significados incitados por *El Chavo del 8*. Es decir, leer este programa a través de la noción de mímica teorizada por Bhabha

(2003) nos lleva a la construcción de la imagen. Por ende, se aborda la producción de imágenes de la infancia y, además, se recurre a la mímica para abordar otro elemento que llama nuestra atención: el de los adultos actuando en la infancia. Los adultos actuando como si fueran niños, con solo una presencia parcial o siempre pospuesta de esta en la imitación.

Bhabha llama la atención a la mímica como estrategia para apoderarse del Otro, la cual se articula a través de la producción de la diferencia –casi igual, pero no del todo– que es, al mismo tiempo, rechazada. Es esa doble articulación la que produce una presencia incierta y parcial. La alineación de Bhabha entre el mimetismo y el fetiche es de particular interés para nosotros, pues resulta ser una ambivalencia problemática establecida por la ansiedad de la imaginación y la normalización de esta perturbación en el objeto del fetiche.

La idea de la representatividad –reconocimiento– se establece sobre una base rígida. Es decir, estamos reconociendo algo que ya ha sido dado, una imagen previa, un contenido fijo con anterioridad. Por lo tanto, la representación/reconocimiento es una expresión de una realidad aprehensiva y visible. Al leer esta imagen como fetiche, Bhabha nos lleva a pensar cómo funciona una imagen en su ambivalencia: termina siendo, en sí mismo, un reconocimiento de la diferencia y, al mismo tiempo, un rechazo; oscila entre la dominación y el placer, la ansiedad y la defensa; se articula sobre la base de una doble imagen que amenaza nuestro deseo de representación de una realidad auténtica e inmutable.

Es la “o”, la marca de la ambivalencia, que amenaza cualquier estrategia de fijación en el sujeto colonial. La “o” rodea y perturba esta representación, lo que nos permite concluir que esta no es la expresión de una práctica mimética, sino de un proceso discursivo de creación de significado. En las palabras de Bhabha, “el mimetismo repite más de lo que representa” (2003, p. 132), que también está implícito en “espacios de alteración e iteración (nuevamente, ¿no proviene del sanscrito *itara* u “otro”?)”, desde la iteración y la salida de la vida fuera de sí misma (Derrida, 2011, p. 255).

Es en este espacio de doble articulación donde reside lo que Bhabha llama cisma, que incita a un juego de significado en el que la diferencia emerge como una radicalidad que no puede ser camuflajeada.

La presencia colonial es siempre ambivalente, dividida entre su apariencia como original y autoritaria, así como su articulación como repetición y diferencia. Es una disyunción producida dentro del acto de enunciación como una articulación específicamente colonial de esos dos sitios desproporcionados de discurso y poder colonial: la escena colonial como la invención de su *toricity*, maestría, mimesis o como la “otra escena” de *Enstellung*, desplazamiento, fantasía, defensa psíquica y textualidad “abierta”. Tal despliegue de diferencia produce un modo de autoridad que es agonístico, en lugar de antagonístico. Reconocer la diferencia de la presencia colonial es darse cuenta de que el texto colonial ocupa ese espacio de doble inscripción, santificado, ahuecado, por Jaques Derrida (Bhabha, 2013, p. 179).

En la cita anterior destacan algunos puntos importantes para la discusión sobre los significados de la infancia impulsados por personajes de *El Chavo del 8*. La escena de un niño viviendo en un barril con pantalones anchos sostenidos por tirantes sueltos e improvisados, caminando alrededor de una vecindad con una expresión agraviada, probablemente proyecta una imagen de la fragilidad infantil: un niño sobrecargado por su entorno socioeconómico, dependiendo de los adultos para procesar sus emociones y logros. La compasión, la injusticia y la fragilidad probablemente serían emociones que podrían dominarnos en esa escena. Sin embargo, si consideramos la imagen anterior como un texto abierto, podemos entenderla y discutirla como un texto doble, que no tendrá el mismo significado en cada uno de los contextos en los que se presenta. Cada identidad es insuficiente en términos de sus Otros. Estamos hechos de la búsqueda constante para llenar lo que falta. En ese sentido, la imagen de este niño en un barril, es siempre un símbolo de movimiento que nunca volverá a ser lo mismo. Símbolos *in actu*, símbolos de representación, incapaces de ser determinados o

medidos, ricos en sus actos de creación performativa en sus contingencias, su fluidez y su producción de diferencias en la batalla por el significado.

La reproducción de la infancia en estos personajes, en la mímica de los actores, escinde significados, abre fisuras, agita diferencias y contrastes que se exploran en la movilización de discursos produciendo efectos continuos en nuestra comprensión del niño y la infancia.

En este sentido, también podemos reflexionar sobre las imágenes y los significados de la niñez que se pueden observar en los diálogos que ocurren entre el Chavo y sus amigos. En estos diálogos, podemos ver la tensión problemática que hemos estado resaltando: la ambivalencia y el cisma de pensar sobre la infancia en su alteridad.

Este mimetismo por etapas funciona como una disposición irónica para perturbar nuestra imagen normalizada de la infancia. Lo que vemos en nuestras pantallas son adultos que, en lugar de niños, hablando y pareciendo niños, amenazan a la autoridad que gobierna a la niñez al distanciarse de una condición subalterna. Son los niños quienes están en la escena; en *El Chavo del 8*, son los niños quienes hablan sobre el mundo y sobre él, quienes rompen una lógica linear y normalizada que asigna el lugar y el rol de adulto y niño por separado. Aquí la relación entre los niños y los adultos se muestra en un diálogo que desestabiliza y escalona la infancia, pues se distingue por su condición inferior al de la edad adulta, pero en su lugar emerge como algo más, como otro, en su diferencia. Estos son niños que negocian de manera contingente, que subvierten su condición de minoría o subalternidad en las fisuras de estas negociaciones.

Don Ramón: ¿Cuántos años tienes Chavo?

Chavo: Ocho, ¿por qué?

Don Ramón: ¡Es que no entiendo cómo en tan poco tiempo puedes volverte tan estúpido!

Chavo: ¿A ti te tomó más tiempo? (*Apud* Gusmão, 2014).

Para decir esto como sujetos, estos personajes se distancian de una infancia simulada extraída de una perspectiva generalizadora, dicha por otro y no por un niño en sí mismo. La docilidad, la sensación de entrar en la propia astucia e ingenuidad, todo se cuestiona en la exposición de transgresiones de estas ideas generalizadoras y, desde allí, basándose en Bhabha (2003), es posible pensar que, en el espacio entre mimetismo y burla, estos personajes rompen con el discurso normalizador y unificador de la infancia.

Quico: ¿No ves que estoy convaleciente?

Chavo: Convale... ¿qué?

Chilindrina: Chavo, cuando Quico dice convaleciente quiere decir que no está bien, ¡no lo está realmente, tonto!

Chavo: Ah, entonces cuando está realmente tonto puede salir a jugar, Si eso era todo ¡Podría haber salido hace mucho tiempo! (*Apud* Gusmão, 2014).

Tenemos que pensar contextualmente sobre lo que representa el programa *El Chavo del 8* en términos de otra mirada a la infancia: teniendo en cuenta que se produjo en la década de 1970, se centró en un niño que no está separado de su condición social, a diferencia de aquellos de alto status que son cuidados y preservados. En su lugar se coloca al niño en un sentido dialógico y relacional) se lo produce en un ámbito social marcado por antagonismos, heterogeneidades y diferencias, rompiendo con una narrativa lineal y apolítica de la infancia. Por el contrario, este programa entra en la arena política como una forma de alteridad que produce formas híbridas, siempre cambiantes que niegan las identidades concebidas como esenciales.

En este sentido, se puede observar que la producción de identidad en *El Chavo* es parte de un proceso de alteridad, a través de una práctica suplementar que rompe con la narrativa homogénea más amplia de la infancia y sacude los significados binarios que la respaldan, yendo más allá de esa narrativa y produciendo desplazamientos

que –como señala Bhabha (2003)– son una autoridad híbrida y desestabilizadora de la producción al hacer extraño lo que está en la raíz de esa autoridad: nuestras reglas de reconocimiento, que se establecen a través de la enunciación de la diferencia. O, más bien, hacemos que la infancia sea una pregunta expositiva, ya no es un objeto para ser visto, observado y apropiado. Esto ocurre cuando reconocemos la infancia como otra, como una forma de alteridad.

“Eso, eso, eso...” o ni esto ni lo otro: un pensamiento impredecible sobre la infancia, la educación y el currículo

Nuestras reflexiones en diálogo con *El Chavo del 8* sobre los significados de la infancia actúan como interpolaciones para pensar la relación entre infancia y educación; particularmente, sobre la producción de políticas curriculares dirigidas a la infancia, que son un foco de los estudios de investigación educativa que las autoras han realizado previamente. Asignatura que es muy pertinente al momento actual que estamos viviendo en Brasil y que está presente en otros países de América Latina: un momento marcado por una lógica de centralización curricular, desarrollado en defensa de una perspectiva que pretende ser democrática, defendiendo una práctica pedagógica basada en un estándar común nacional que se ajusta a una visión unificada,⁷ que hemos problematizado en discusiones anteriores sobre el currículo, la cultura y la diferencia. Cuando lo común se vuelve singular, borra cualquier rastro de diferencia.

Miller (2014) nos invita a pensar un análisis del contexto actual, basado en una cultura de responsabilización y evaluación centralizada. Nos alineamos con sus argumentos debido a la necesidad de teorías curriculares que amplíen nuestra comprensión del plan de estudios más allá de las formas estandarizadas, que restringen las

⁷ Aquí nos referimos al proceso del Ministerio de Educación para producir y difundir un plan de estudios nacional común básico para la educación básica.

discusiones curriculares a la clasificación y medición, impidiéndonos analizar otros aspectos complejos y relevantes del contenido curricular que ayudan a promover nuestra comprensión de la educación. En este sentido, *El Chavo del 8* y las imágenes o significados que impulsa pueden engrosar nuestra discusión de la siguiente pregunta: ¿cuál educación y currículum funcionan para y con la infancia, observándolo en su alteridad?

A esta pregunta agregamos otras: ¿Quién es el niño “Chavo”? ¿Hay una sola respuesta a esa pregunta? ¿Cuántos Chavos, Chilindrinas y Quicos diferentes producen significados en su día a día y se producen en estos procesos? Y aún más: ¿queremos encontrar respuestas a estas preguntas? ¿Hay respuestas? ¿Hay posibles respuestas compartidas? En general, diríamos que en nuestro día a día, todos los involucrados en la educación buscamos maneras de entender a los niños, haciendo conjeturas sobre un modelo de niñez terminado y listo. Estipulamos identidades y significados, generalmente, guiados por sentimientos como “esta generación no es igual a las anteriores, como las de mis padres o abuelos...”. Y es verdad, ellos no son los mismos. Nunca lo serán, pasado, presente y futuro se mezclan y hacen que la producción de las diferencias sea constante. Somos seres humanos distintos en procesos no terminados, que producen nuestros propios significados para nosotros mismos, para el Otro y el mundo.

¿Es posible asumir a la educación al enseñar o el currículo a la formación de conocimiento? Nosotros entendemos que la respuesta es no. ¿Es posible entender a los niños utilizando significados fijos, sin consideración de los procesos no acabados de subjetividad en los que los sujetos viven y se mueven? Nosotros diríamos que no.

Estas preguntas nos ayudan a cuestionar nuestro presente, el cual nos remite a nuestro propósito en el texto: la discusión relativa a los sentidos de la infancia y su implicación para la educación. En nuestras investigaciones previas, hemos visto que el sentido de currículo, desde una perspectiva post-estructural, nos ayuda a discutir las cuestiones relativas a la educación sin que estas sean reducidas

al contenido de la enseñanza que ha sido fijado apriorísticamente y se basa en los principios de la ciencia. Nosotros entendemos el currículo como un producto político y discursivo, una manifestación cultural.

En otras palabras, eso implica pensar la institución de movimientos del currículo y no su lugar basado en una concepción de sentidos apriorísticos; el currículo se forma en un campo indecible, en la articulación de contextos diferentes. Como una producción política-discursiva, defiende que las políticas de currículo comienzan con negociaciones y contextos en los cuales los sentidos e intereses se hibridizan en el desarrollo curricular, mostrando el estado de su proceso político inacabado. Es en el mismo momento de la negociación que los significantes son construidos durante el diálogo, muchas veces con base en consensos conflictivos, ya que los sentidos son inestables, fluidos y permeados por distintas demandas e intereses (Frangella, 2015, p. 27).

Nosotros optamos por la comprensión del currículo basado en una perspectiva anti-realística. En otras palabras, no creemos que exista realidad que sea establecida deliberadamente o, al contrario, no creemos en una realidad que sea deliberadamente pre-elaborada; en contraposición, la realidad contribuye a la contextualización producida a través de los actos de poder e interacciones de significado. En la perspectiva del currículo, los sentidos se basan en su práctica y estos deben ser leídos. Y, cuando son leídos, se traicionan por el proceso social con disputas y negociaciones de significados sujetos a las relaciones de poder y, mientras estas son leídas y disputadas, una parte se debilita y muere. En la traducción pierde parte de su poder. Pero sus sentidos finales siempre se posponen.

De esta manera, nos separamos de las perspectivas que ven el currículo adjunto a la noción del ser un objeto, con una definición previamente elaborada, que vincula definiciones objetivas de conocimiento para que sean repasadas. Nosotros vemos nuestra subjetividad como una posibilidad de creación a través del proceso sin una constitución del ser *a priori*. No hay una identidad fija previamente

elaborada. Estamos constantemente en medio de la escena, en una actuación constante que nunca será la misma en nuestras diferentes relaciones con el Otro.

En este marco, nos cuestionamos los esencialismos inherentes adjuntos al concepto de la infancia, los cuales están vinculados con la etiqueta de infancia temprana como algo frágil, incompleto y en proceso de ser. Los actos de poder ante los cuales nos referimos con anterioridad, no son necesariamente coercitivos. Todos producimos poder, incluso los niños. No hay un centro del poder, no hay una estructura ante la cual se defina o se fijen posiciones para los sujetos. El asunto que motiva nuestro trabajo aquí es pensar la condición de alteridad a través de la infancia:

Tan pronto como lo desee, demando ser considerado. Estoy en otro lado y para otra cosa. Exijo que se tome nota de mi actividad de negación en la medida en que persigo algo que no sea la vida, en la medida en que lucho por la creación de un mundo humano, es decir, de un mundo de reconocimientos recíprocos. Debo recordar constantemente que el verdadero salto consiste en introducir la invención en la existencia. En el mundo en el que viajo, me estoy creando infinitamente. Solo yendo más allá de la hipótesis histórica e instrumental, iniciaré el ciclo de mi libertad (Fanon, *apud* Bhabha, 2013b, p. 30).

En el análisis de esta cita, seguimos a Bhabha (2013), quien afirma que la dislocación cultural de los niños y la discriminación social a la que se refiere Fanon se basan en el deseo de reconocimiento de la presencia cultural de ellos a través de una actividad de negación. Aquí nos enfocamos en la invención creativa dentro de la existencia y la escenificación de la identidad como iteración, la recreación de la reinversión que ocurre en la batalla por el significado dentro de esta identidad.

Los niños disputan el espacio, disputan los significados e inventan las condiciones de su existencia. Representan su identidad como iteración, recreándose en el mismo proceso de subjetivación en el que los adultos también participan. Los niños luchan por la creación de un mundo humano. Luchan por el reconocimiento

recíproco. Parafraseando a Spivak (2010), quien le dio a una de sus obras el título “¿Puede hablar el subalterno?”, nos preguntamos: ¿puede hablar el niño? Reflexionamos sobre el concepto de subalternidad propuesto por Spivak, y lo abordamos en nuestra discusión sobre las relaciones entre la infancia y la educación. Al alinear la infancia y la subalternidad, debemos ser conscientes de la polisemia del término subalterno, que no puede entenderse en un sentido homogéneo. Entendemos y usamos el término siguiendo el significado atribuido por Spivak (2010): que la naturaleza dialógica del habla subalterna se borra. El subalterno es representado por otro que habla en su nombre, no porque sea incapaz de hablar, sino porque tienen prohibido hacerlo. Spivak argumenta que nadie debe hablar por el subalterno que se mantiene en esta condición como un objeto, pero que los espacios de enunciación deben abrirse para que el subalterno pueda hablar y representarse a sí mismo. Entendemos que al observar una relación basada en la alteridad, el subalterno solo se encuentra con el Otro legítimo mientras negocia con ellos, lo que nos lleva a afirmar (como lo hace Pinar, 2009) que el contenido de la educación es la alteridad.

Por esta razón, es importante pensar el currículo como una conversación complicada, como un *currere* (Pinar, 2011). En una entrevista con Sussekkind (2014), Pinar observa que el currículo es la conversación porque se usa para que la gente hable de uno a otro, aunque esta charla es complicada por la falta de transparencia o auto-transparencia.

Es complicado lo opacos que son los profesores y los estudiantes para sí mismos y para los demás. Especialmente en un aula con un cierto número de estudiantes, es como tener un *flash*, ya sabes: no crees que el profesor intente ver todo, que intente escanear, escuchar los silencios y leer entre líneas: que el maestro, al mirar de reojo a los estudiantes, trata de ver quién es quién: Bueno, esto sucede de una manera que complica la conversación. Por ejemplo, si estás abierto a la realidad del otro, dices las cosas un poco diferente, sin traicionar el principio de lo que querías decir; debido a esto, es inevitablemente

una conversación complicada. Esta conversación también se complica al estar informado, por supuesto, por lo que sucedió y sucede fuera del aula, como con las familias de los estudiantes. Esta conversación es complicada porque ocurre entre todos nosotros en la sociedad. (Sussekind, 2014, p. 31).

Para adentrarse en esta conversación se requiere abrir la manera en la que uno piensa al niño como el otro; no pensarlo como alguien sobre quien se puede actuar, sino alguien con quien se puede dialogar, argumentar y hacer significados. Para las escuelas permanece ese reto de reconocer la alteridad de los niños, valorarla e impulsarla en sus diferencias, propiciando lecciones con las que los sujetos que hablan, escriben y forman expresiones sean ellos mismos. Esta conversación debe provenir desde un lugar más profundo que conciba que las subjetividades de las experiencias de los niños son tejidas y marcadas por el dialogismo que continúa enredándolas unas con las otras y marcando las diferencias sin negar o borrarlas.

Aquí regresamos a *El Chavo del 8* para pensar sobre la complicada conversación entre adultos y niños. De hecho, dentro de la confusión del día a día, la vecindad de *El Chavo del 8* nos muestra esta complicada conversación en la cual, tanto adultos como niños son invitados a los encuentros entre ellos mismos en el mundo en el que ellos viven como diferentes seres humanos. En este escenario, los niños participan de la conversación, hablando a través de la educación y sin dejar que la educación hable por ellos (Pinar, 2011).

Al escuchar “Eso, eso, eso...” –el eslogan de *El Chavo del 8*–, no vemos en términos binarios ni advertimos una frase paralela como “no, no, esto”. Para ir más allá de los binarismos que marcan como fijo el lugar del niño y el adulto en los procesos educativos, buscamos involucrar al lector en esta conversación complicada con los niños, moviéndose hacia la frontera desplazada, la inscripción híbrida de un entre-lugar intersticial. *El Chavo del 8* nos invita a hacerlo, a desnaturalizar las imágenes previas de la infancia y a

comprometer la producción de significados que problematizan la “esencialización” de estas imágenes. De esta manera, sigue nuestra defensa/apuesta dentro de una textura curricular compleja, como una articulación y negociación en la que nos movemos y actuamos, produciéndonos como híbridos, en el terreno inestable y contingente en el que los sujetos disputan el significado de ellos mismos.

Bibliografía

Appadurai, A. (2004). *Dimensões culturais da globalização: A modernidade sem peias*. Lisboa: Teorema.

Bhabha, H. (1995). *O local da cultura*. Belo Horizonte: UFMG.

Derrida, J. (1995). *A escritura e a diferença*. San Pablo: Perspectiva.

Derrida, J. *Gramatologia* (2011). San Pablo: Perspectiva.

Frangella, R.C.P. (2015). Meetings, Dialogs and Interconnections in a Theoretical-analytical Perspective Design. *Transnational Curriculum Inquiry*, 12 (2), pp. 24–30.

Gonçalves, M. (2016). Eu, a televisão e os anos 80. 2010. *Anos 80: liberdade de expressão*. Recuperado de anosoitenta.com.br/televisao.html. Visto en julio de 2016.

Gusmão, G. (2014). 10 diálogos icônicos de *Chaves*. *Exame*. Recuperado de <https://exame.abril.com.br/estilo-de-vida/10-frases-e-dialogos-iconecos-de-chaves/>. Visto en julio de 2016.

Miller, J. (2014). Teorização do currículo como antídoto contra/na cultura da testagem. *Revista e-Curriculum*, 12 (3), pp. 2043-2063.

Pinar, W. (2011). *What is curriculum theory?* Nueva York: Routledge.

Pinar, W. (2009). Multiculturalismo malicioso. *Currículo sem Fronteiras*, 9 (2), pp. 149-168. Recuperado de: www.curriculosemfronteiras.org.

Souza, A. C. y Costa R. (2016). Atores de Chaves celebram os 30 anos de sucesso do seriado no Brasil. *Extra*. Recuperado de: <https://extra.globo.com/tv-e-lazer/atores-de-chaves-celebram-os-30-anos-de-sucesso-do-seriado-no-brasil-13684405.html>. Visto en julio de 2016.

Spivak, G. C. (2010). *Pode o subalterno falar?* Minas Gerais: Editora UFMG.

Süssekind, M. L. (2014). *Quem é William F. Pinar?* Río de Janeiro: De Petrus et Alii.

De la novela picaresca a *El Chavo del 8*

Carlos Aguasaco

La novela picaresca retrata el desarrollo y la consolidación del capitalismo urbano en sociedades europeas y latinoamericanas. Narrada en primera persona y centrada en un nuevo tipo de subjetividad emergente, como un correlato de nuevas formas de producción, creó una nueva tipología textual similar a lo que ahora conocemos como autobiografía. Conceptos como el derecho a la propiedad privada, a formarse y expresar una opinión personal, a buscar la movilidad social, que ahora se consideran naturales o normales en las sociedades occidentales de nuestros días, fueron muy novedosos para muchas personas en el siglo XVI. Desde su primera aparición, manifestada en *El Lazarillo de Tormes* (1554), la novela picaresca se convirtió en la principal representación de un mundo cambiante que se había alejado de las relaciones de producción de tipo feudal y se movía hacia relaciones de producción y consumo de tipo capitalista, que acarreaban evidentes consecuencias ideológicas y estructurales como la posibilidad de alcanzar la movilidad social con base en la acumulación de capital y, eventualmente, el establecimiento de formas democráticas y representativas de gobierno.

Los sujetos libres, con derecho a vender su fuerza de trabajo en la economía de mercado y a invertir el fruto de ese trabajo en busca de ganancias, descubrieron que también tenían el derecho a tener sus propias narrativas de crecimiento personal (*coming-of-age*), su propia tipología textual: la llamada *bildungsroman*.

¿A qué debemos atribuir la popularidad de la novela picaresca? En general, podemos decir que su amplia recepción y longevidad se deben a la convergencia de tres factores: la consolidación de un público urbano que demandaba formas de entretenimiento relacionadas con su realidad inmediata y sus condiciones de existencia; la invención y la popularización extendida de la imprenta de tipos removibles que en el siglo XV había causado una revolución en acceso a la información solamente comparable con la llegada de internet en la última década del siglo XX; la nuevas relaciones de producción proto-capitalistas que transformaron la sociedad por medio de nuevas ideas de movilidad social basadas en el esfuerzo personal y el éxito. En el libro *The Creation of the Media: Political Origins of Modern Communications*, Paul Starr llama al libro impreso “el computador portátil original” (2004, p. 26) y luego explica cómo la diseminación de material impreso creó una “esfera pública de facto” que incluía formas de comunicación desarrolladas “fuera de la élite reinante” (p. 46). Como una de las consecuencias de esos cambios, la novela picaresca surgió como un tipo de épica de final abierto, una épica del sujeto individual en la que la voz y la perspectiva particular del protagonista desplaza el discurso atribuido a las deidades o naciones en las formas precedentes de épica narrativa. La gran popularidad de *El Lazarillo de Tormes* puede apreciarse en el capítulo XXII de *Don Quijote* (1605) cuando el personaje de Ginés de Pasamonte dice que su propia autobiografía llegaría a sobre pasar el éxito de *El Lazarillo*. La novela picaresca, comprendió Cervantes, se había convertido en un vehículo de expresión personal disponible para cualquiera que pudiera escribir. Ginés de Pasamonte entiende que su propia historia puede convertirse en un recurso valioso en el recién creado mercado de libros impresos. En cincuenta años (1554-1605), la representación de la experiencia personal se había convertido en una forma de empoderamiento personal y el acto de escribir, en una forma de crear valor agregado. Entonces, como nos informa otro personaje, Ginés de Pasamonte ha empeñado su manuscrito por 200 reales.

El Chavo del 8 se volvió inmensamente popular en la década de 1970, principalmente por tres motivos similares a los de la novela. Primero, América Latina, y en especial México –con una población de casi cincuenta millones de habitantes en ese momento–, había pasado por una gran transformación de las sociedades rurales a sociedades urbanas y había experimentado explosiones demográficas que crearon mega-ciudades como la Ciudad de México, Bogotá y Buenos Aires. En segundo lugar, la consolidación de cadenas de televisión a través de la región llevó a la formación de mega-empresas como *Televisa* (1973) que usó la tecnología de VCR, nueva por entonces, para crear y distribuir copias de programas de televisión que podría ser retransmitidos en los países hispanohablantes. En tercer lugar, el fortalecimiento de un mercado regional de productos culturales en los que la identidad latinoamericana fue ampliamente definida por productores como la misma *Televisa*, usando la lengua común (el español) y la experiencia colonial compartida como elementos de diferenciación de la cultura hegemónica de los Estados Unidos. Por lo tanto, para las audiencias latinoamericanas, los programas de televisión creados por Roberto Gómez Bolaños, más conocido como Chespirito, se convirtieron en homólogos y competidores de las series estadounidenses como *El show de Carol Burnett* (1967-1978) y *Yo amo a Lucy* (1951-1957), que se doblaban al español y se transmitían a manera rutinaria a través de la región.

En América Latina, las hegemonías nacionales tuvieron que adaptarse al nuevo espacio público transnacional establecido por los medios audiovisuales de alcance masivo, mientras mantenían, o trataban de sostener, su preeminencia ideológica dentro de sus propias naciones, con las excepciones de Cuba, que había tenido una revolución en 1959, y Chile, con su gobierno socialista entre 1970 y 1973, los países de América Latina optaron por un tipo de relación mediada con el modelo de los Estados Unidos que estaba basado en la llamada “mano invisible del mercado”. Como alternativa, ya he argumentado en mi libro sobre *El Chapulín Colorado* que las hegemonías de América Latina han ofrecido un híbrido entre el feudalismo y el capitalismo, un tipo de

sistema feudo-burgués, que articula ideologías residuales y relaciones heredadas de la época colonial con las ideas producidas en el nuevo mercado trasnacional de productos culturales. Esas ideas residuales y su efectividad pueden identificarse en los productos audiovisuales que ahora hacen parte de lo que Raymond Williams llama la cultura “documental” (1998, p. 48). Revelar esas ideologías es el primer paso en el empoderamiento de los lectores, espectadores y consumidores de esos productos para permitirles el desarrollo de una aproximación histórica y dialéctica a la cultura popular contemporánea.

Desde el punto de vista del contenido, la novela picaresca y *El Chavo del 8* discuten una variedad de temas comunes como la niñez, la escolaridad, la pobreza urbana, el trabajo infantil y las estructuras sociales. Un análisis de los paralelismos y las equivalencias entre estos temas revelará hasta qué punto *El Chavo del 8* se inscribe dentro de la tradición literaria de la picaresca adaptándola a nuevas formas de producción y representación usadas en los medios audiovisuales. En las siguientes páginas, discutiremos esos paralelismos y correspondencias entre la serie de televisión de *El Chavo del 8* y cuatro novelas picarescas que cubren un rango temporal que va del siglo XVI a la mitad del siglo XX: *El Lazarillo de Tormes* (1554), *El Buscón* (1626), *El Periquillo Sarniento* (1819) y *La vida inútil de Pito Pérez* (1938). Las primeras dos fueron escritas durante el llamado Siglo de Oro del imperio español y por mucho tiempo han hecho parte del canon literario en España y América Latina. Las últimas dos están ambientadas en México durante los periodos colonial y postcolonial respectivamente y son predecesores de *El Chavo del 8* en la representación de las luchas y peripecias de los personajes de la clase trabajadora en los contextos urbanos.

El nombre y su origen

La palabra “chavo” se usa en México para referirse a un joven que todavía no ha llegado a la pubertad. No es un nombre de pila o legal sino un tipo de mote o apodo. En España, a la que en América

Latina con frecuencia se le llama la madre patria debido a su dominio imperial sobre el continente por más de tres siglos, el término chavo se deriva de “ochavo”, que era el nombre antiguo dado a una moneda de muy baja denominación similar al céntimo o centavo de nuestros días. Como tal, este mote o apodo pudo haber tenido originalmente implicaciones de clase social probablemente heredadas de la experiencia colonial de México bajo el régimen español, en el que el país azteca se conocía como “La Nueva España”. No obstante, el nombre de pila de el Chavo nunca es mencionado en ninguno de los 290 episodios de la serie de la década de 1970 ni en los *sketches* que se hicieron posteriormente. La verdad es que Roberto Gómez Bolaños llamó al programa de televisión *El Chavo del 8* porque originalmente se emitía a través del canal 8. Después, cuando *Telesistema Mexicano* y *Televisión Independiente* de México se fusionaron para formar *Televisa* en 1973, el programa pasó al canal 2, pero se mantuvo el nombre. En varias ocasiones durante la serie se aclara que el Chavo no vive en el barril sino en el apartamento número 8, mientras que el barril, nos dice él mismo personaje, es su escondite secreto. También, en múltiples ocasiones, cuando otros personajes le preguntan por su nombre de pila el Chavo trata de responder, pero siempre es interrumpido y la audiencia nunca llega a escuchar su respuesta; la serie de televisión provee muy pocas pistas sobre su origen familiar.

Sin embargo, en 1995, Roberto Gómez Bolaños publicó un libro titulado *El diario de El Chavo del Ocho*, en el que aclara algunos aspectos biográficos del personaje que nunca aparecieron en la serie de televisión. El libro incluye un prefacio en el que Gómez Bolaños, siguiendo el modelo cervantino en Don Quijote, dice que en un parque conoció a un lustrabotas llamado Chavo del Ocho. Después de recibir el pago por sus servicios, el muchacho salió corriendo y dejó abandonado en una banca un cuaderno que, de acuerdo al narrador, contenía el texto del libro. En ese mismo prefacio, el autor histórico-*RGB* se presenta a sí mismo como corrector y el editor de la escritura del Chavo; así se oculta detrás de uno de sus propios personajes para narrar en primera persona la historia con final abierto de

la vida del Chavo. Como puede verse, *El diario de El Chavo del Ocho* tiene una tipología textual propia de la novela picaresca y, con la excepción de que el personaje nunca llega a la adolescencia, despliega todas las características de este subgénero literario.

Con respecto a su familia, el Chavo nos dice en el libro que no conoció a su padre porque él “nomás se acostó y se fue” (2005, p. 11). Sí llegó a conocer a su madre, pero “nomás tantito”. Por razones desconocidas, un día su madre no regresó a recogerlo al jardín infantil y él de repente se convirtió en un huérfano o en un niño abandonado. Después de vivir en un orfanato por un tiempo, el muchacho escapa del lugar y termina en la vecindad, un bloque o manzana dividido por su propietario en departamentos o viviendas para inquilinos de bajos ingresos. Allí el Chavo encuentra refugio con “una señora muy viejita” en el apartamento número 8; no obstante, cuando la señora fallece, él se convierte en un niño desamparado al que sus amigos le ofrecen albergue por turnos (p. 27). Por lo tanto, de acuerdo al mismo personaje, el mote o apodo se deriva del lugar en el que inicialmente se alojó al llegar a la vecindad.

La historia del Chavo no es nada nuevo. De hecho, pienso que participa de una larga tradición literaria que se originó en España hace más de cuatrocientos años con la publicación de *El Lazarillo de Tormes*, una novela en la que Lázaro, el pregonero de la ciudad de Toledo en España, recuerda su vida y, en primera persona, nos cuenta su historia desde la infancia. Con respecto a su nombre nos dice: “A mí llaman Lázaro de Tormes, hijo de Tomé González y de Antona Pérez, naturales de Tejares, aldea de Salamanca. Mi nacimiento fue dentro del río Tormes, por la cual causa tomé el sobrenombre” (2000, p. 12). Hoy en día en España, y América Latina, donde se usa los apellidos paternos y maternos, su nombre completo sería Lázaro González Pérez, pero en la obra se identifica por una combinación de su nombre de pila y el topónimo que da nombre al río junto al que nació. Cuando tiene solo ocho años, la misma edad que el Chavo, Lázaro pierde a su padre y queda al cuidado de su madre, que luego lo entrega a un ciego para que sea su “guía” y criado.

Hay varios paralelismos entre Lázaro de Tormes y el Chavo del 8: sus nombres no derivan de sus padres biológicos sino del nombre de dos lugares; la variedad de sus oficios y ocupaciones; la temprana edad en la que se ven obligados a valerse por ellos mismos. Sin embargo, mientras Lázaro crece en la novela, aprende nuevos oficios y eventualmente se casa, el Chavo del 8 tiene una línea cronológica flotante que mantiene al personaje congelado en el tiempo como un eterno niño de ocho años. En este sentido, *El Chavo del 8* sigue un procedimiento narrativo similar al de la serie animada *Los Simpsons*, en la que los personajes no envejecen en el transcurso de 27 temporadas. Mantener esta línea de tiempo flotante le permite a RGB actualizar y reescribir sus personajes sin tener que representar su crecimiento o envejecimiento y las correspondientes consecuencias sociales de sus muy precarias condiciones de vida y desarrollo. Sus personajes no tienen futuro, su realidad es invariable y por lo tanto nunca tienen que enfrentar las condiciones sociopolíticas de las injusticias representadas tanto en el libro como en la serie de televisión.

En el caso de *El Periquillo Sarniento*, la novela picaresca del mexicano José Joaquín Fernández de Lizardi, el nombre del protagonista es alterado en varias ocasiones: primero, de Pedro a Pedrillo; luego, sus compañeros lo llamaron Periquillo Sarniento, que hoy en día sería algo así como “Periquito Sarnoso”, porque asistía a la escuela vestido con “chupita verde y calzón Amarillo” y porque además sufría de sarna (1842, pp. 19-20). En la novela *La vida inútil de Pito Pérez*, escrita en México por José Rubén Romero, el protagonista recibe su nombre de un tipo de flauta conocido como pito de carrizo, que hizo él mismo con una navaja de bolsillo. Como siempre se le veía o escuchaba tocándola, las personas comenzaron a llamarlo Pito Pérez (2007, p. 24). Ya como adulto, el protagonista recibe un mote o apodo que le molesta, pues le recuerda el desprecio y el rechazo a los que lo somete la sociedad. Lo llaman Hilo Lacre, un apodo derivado de su trabajo como barillero, en la época un tipo de vendedor ambulante también conocido como buhonero. Su flauta, nos dice, muy seguramente se perdió en una celda durante uno de sus muchos arrestos.

En su testamento, Pito Pérez se queja abiertamente y denuncia el maltrato de la sociedad: “[Humanidad] ¡Hasta de mi nombre me despojaste para convertirlo en un apodo estrafalario y mezquino: Hilo Lacre!” (2007, p. 92). Para Pito Pérez, el apodo se convierte en un estigma que con el que la sociedad lo distingue. Una gran parte de su identidad es “impuesta” en él por la que él llama “humanidad” que es una metáfora de la estructura social que lo somete a su desprecio. Los protagonistas de la novela picaresca siempre rechazan esas imposiciones y buscan maneras de eludirlas.

El cambio de nombres y sus alteraciones frecuentes son practicas comunes en las novelas picarescas. En el caso de la novela *El Buscón*, de Francisco de Quevedo, el personaje principal –Pablos– cambia su nombre como parte de una estrategia para ocultar su origen y alcanzar aceptación social. En su juventud se presenta como Don Filipe Tristán (2000, p. 264), con este nombre espera recibir un trato preferencial en un nuevo círculo social. Pablos busca proyectar su voluntad y deseos en forma de una identidad social a su alrededor. En su lucha por la movilidad social, no quiere que nadie lo relacione con sus padres –considerados criminales en ese momento– ni tampoco con su tío, el verdugo. Como niño en la escuela, algunos de sus condiscípulos lo llamaban Don Navaja o Don Ventosa para recordarle que su padre había sido barbero y ladrón, y su madre, meretriz y bruja.

Los apellidos indican el origen familiar de las personas; en sociedades estratificadas, como las de América Latina, determinan la manera en que serán tratadas por los demás. En la sociedad feudilizantes, un apellido conectado políticamente o un relacionado con familias tradicionalmente poderosas es frecuentemente más relevante que los títulos académicos y la experiencia laboral, en especial para recibir nombramientos en el sector público donde el nepotismo es una práctica común. En el caso de el Chavo, su nombre lo convierte en uno más de los niños desamparados que abundan en la ciudad; él es un peladito, un vagabundo sin dinero que pertenece a una generación que desciende de la identidad rascuache representada por Cantinflas. En otras palabras, desciende de las grandes masas del

proletariado rural que se ha había reubicado en las ciudades semi-industriales de América Latina en las primeras décadas del siglo XX. Como la gran mayoría de los latinoamericanos, el Chavo no tiene idea de qui enes fueron sus ancestros y, prácticamente desde su nacimiento, ha sido despojado de cualquier posesión material y de la memoria histórica de su familia. A diferencia de N o o –el hijo del Señor Barriga–, el Chavo nunca heredará ninguna propiedad rentable que garantice su subsistencia, tampoco contará con los amigos y contactos de su padre para conseguir un empleo.

Maestros, escuela, trabajo infantil y maltrato físico

Otro tema que *El Chavo del 8* comparte con la novela picaresca es la representación de la niñez y la escolaridad. A veces, como en el caso de Lazarillo de Tormes, la educación y el trabajo infantil hacen parte del mismo proceso. Como ya se dijo, a los ocho años, Lázaro es entregado en servidumbre al ciego que, supuestamente, a cambio de sus servicios, le ense ar  cómo ganarse la vida. Según Lázaro, el ciego tenía “mil formas y maneras para sacar el dinero” (2000, p. 26). El ciego, entre otras cosas, era una mezcla de curandero y rezandero que a cambio de un pago: “Decía oraciones para muchos y diversos efectos: para mujeres que no par an; para las que estaban de parto; para las que eran malcasadas, que sus maridos las quisiesen bien. Echaba pronósticos a las preñadas si traían hijo o hija” (p. 26). Tamb n trataba dolores de muela, desmayos, mareos o males de madre, y otros malestares con pociones hervidas de raíces y hierbas. Las habilidades que Lázaro adquiere durante su permanencia con el ciego le permiten conseguir empleo como ayudante de un sacerdote muy taca o, como sirviente de un Escudero sin dinero, como asistente de un buldero, vendedor de bulas, entre otras cosas, para luego llegar ser el pregonero de Toledo. Lázaro nunca pasa tiempo con niños de su misma edad porque tiene que ganarse la vida desde su inicio en una sociedad cruel y miserable. Al igual que Lázaro Pito Pérez es “educado” en el trabajo: este último

primero es un acólito en la iglesia; luego, trabaja en la tienda de abarrotes de su tío; y con un boticario que le enseña a preparar “recetas caprichosas”, hechas con jarabe y almidón (2007, pp. 29-30).

Por otra parte, Pablos (*El Buscón*) y el Periquillo Sarniento asisten a la escuela y nos narran sus experiencias. Es claro que Pito Pérez recibe alguna educación formal pero no hace parte de su narrativa principal. Periquillo Sarniento cuenta su historia desde la perspectiva de un hombre adulto que desea dejar a sus hijos, y a cualquier otro lector joven, su propio testimonio de vida para que así ellos puedan aprender de sus experiencias. De esta manera el narrador asume un tono moralizante y critica tanto a instituciones como a individuos entre los que se incluye él mismo. Nos cuenta el narrador que comenzó a asistir a la escuela cuando tenía alrededor de seis años y de inmediato procede a denunciar la incompetencia profesional de su maestro. Periquillo recuerda haberlo escuchado decir “sólo la maldita pobreza me puede haber metido a escuelero” (1842, p. 14). Enseñar no era ni una opción ni una vocación para ese hombre, por el contrario, parece que era la única alternativa disponible dada su situación socioeconómica. Periquillo también se queja de su espantosa carencia de habilidades pedagógicas: “[M]i maestro carecía de toda la habilidad que se requiere para desempeñar este título. Sabía leer y escribir, cuando más, para entender y darse a entender; pero no para enseñar” (p. 15). Periquillo es también categórico al recordar que su primer maestro sabía algo de caligrafía, pero ignoraba las reglas de la ortografía y la puntuación. La escuela, nos dice, no era solo pobre, sino también mal dirigida. El maestro no tenía ninguna capacidad para dirigir la clase y los alumnos, incluyendo a Periquillo, lo veían como muy blando y eran ellos los que controlaban las reglas del lugar. Este primer maestro se ve eventualmente forzado a cerrar la escuela y Periquillo es transferido a otra institución donde entra bajo el tutelaje de un maestro al que describe como: “[H]ombre de bien a toda prueba, arrogante lector, famoso pendolista, aritmético diestro y muy regular estudiante; pero todas estas prendas las deslucía su genio tétrico y duro” (p. 24).

El castigo físico era una práctica común en la escuela, Periquillo se queja de que su maestro trata de corregir sus errores con azotes (p. 25). Gracias a la intervención de su madre, después de un par de meses transfieren al niño a otra escuela. Durante los siguientes dos años es educado por un hombre cuyo rostro “manifestaba la dulzura de su corazón”, un maestro que sólo recurría al castigo físico en casos extremos (p. 29). Una vez ha aprendido a leer y escribir, Periquillo pasa a estudiar gramática latina con el reputado profesor Don Manuel Enríquez. En su recuento de esta época, el narrador confiesa que era “el muchacho más maldito entre los más relajados estudiantes” y que además se consideraba a sí mismo como el “non plus ultra de los bufones y chocarreros” (p. 48). No obstante, Periquillo logra terminar sus estudios y se gradúa como bachiller en artes del Colegio de San Ildefonso (p. 54). Aunque el libro no incluye detalles específicos, el narrador nos informa que los maestros de la escuela siempre tenían a la mano bastones y orejas de burro para azotar y humillar a los estudiantes. En resumen, Periquillo parece abogar por una opción media entre su primera y su segunda escuela que se resuelve de forma dialéctica en la figura de su tercer maestro que combina la vocación, presentada como dulzura de corazón, y el dominio de la clase por medio del temor al castigo físico reservado para los casos “extremos”.

Entre las cuatro novelas picarescas aquí discutidas, *El Buscón* tiene el mayor número de similitudes con *El Chavo del 8* en el tema de la escolaridad. En la novela picaresca de Quevedo, Pablos entra a la escuela con la intención de “aprender virtud resueltamente” (2000, p. 93) porque quería avanzar con sus buenas ideas, en sus palabras, ir con “buenos pensamientos adelante” (p. 93). Dicho de otra forma, Pablos quiere dejar atrás su precario origen y alcanzar movilidad social. En su primera escuela, encuentra amistad y rechazo, estima y desprecio. Al leer su historia, pronto sabemos que por su actitud complaciente hacia el maestro y su esposa, en muchas ocasiones Pablos es puesto a cargo de azotar a sus condiscípulos cuando el docente lo ordenaba. Esta posición de pequeño “verdugo” algunas veces

atrajo rechazo y en muchas ocasiones el favorecimiento de “los hijos de caballeros y personas principales” (p. 95). Aunque el Chavo nunca tiene una posición similar como encargado de aplicar el castigo físico a sus compañeros, de todas maneras, siempre se espera que él sea servicial y útil a los adultos que lo rodean. En su primera escuela, Pablos conoce a Don Diego Coronel, su compañero de juegos y futuro amigo. Gracias a esta amistad, la familia de Don Diego lo invita a acompañarlo como su criado mientras asisten a un internado en Segovia bajo el tutelaje del licenciado Cabra. La amistad infantil es transformada de esta manera en un tipo de servidumbre que le permite a Pablos continuar su educación. El Chavo es invitado a la casa de Ñoño, a las fiestas de Quico, a Acapulco con el Señor Barriga, a desayunar con La Chilindrina y de la misma manera se lo considera: como un amigo, una persona de compañía que siempre debe estar dispuesto a asistir a los demás.

Al igual que Pablos, el Chavo asiste a la escuela en compañía de aquellas personas que le dan comida y albergue. Para Pablos y Don Diego, el internado de Cabra es una experiencia marcada por el hambre y la escasez. Pablos tiene usualmente tanta hambre que se “comía” la mitad de las frases cuando le pedían que repitiera la lección (p. 108). Su experiencia en el internado acaba cuando un compañero muere de hambre y Don Alonso Coronel, padre de Don Diego, se los lleva lejos de aquel lugar. En *El Chavo del 8* nadie llega a morir de hambre, pero el personaje principal está siempre hambriento y en lugar de traer una manzana a su maestro el día de los exámenes finales, el Chavo trae los residuos de varias manzanas ya comidas e incluso toma otra manzana del escritorio de su maestro y se la come.

Tiempo después, Pablos va con Don Diego, una vez más como su criado, a Alcalá de Henares donde es sometido a las burlas y los ataques de los estudiantes y sus sirvientes, que le escupen y lo golpean para darle la bienvenida. Don Diego, por su parte, usa su dinero para “rescatarse” a él mismo de la situación y recibe tratamiento y privilegios de un estudiante antiguo mientras sus nuevos condiscípulos

reciben el pago, gritan: “¡Viva el compañero, y sea admitido en nuestra amistad. Goce de las preeminencias de antiguo. Pueda tener sarna, andar manchado y padecer la hambre que todos” (2000. p. 123).

Las novelas picarescas usualmente representan a los estudiantes, tanto en España como América Latina, como sucios, enfermos y siempre hambrientos. Este es obviamente un estereotipo que muy probablemente se forjó en los siglos XVI y XVII en los centros urbanos que rodeaban universidades como la de Alcalá de Henares y Salamanca en España. En *El Chavo del 8*, El Chavo es el único personaje que padece problemas de higiene. En un episodio, conocido como “Al agua Chavo”, su maestro y sus vecinos asumen la misión de darle un baño con baldes de agua. Al igual que Don Diego, en *El Buscón*, otros personajes de *El Chavo del 8* como Ñoño, Quico y la Popis, tratan de comprar los favores y la amistad de otros niños y de su maestro ofreciéndoles regalos como melones, manzanas, dulces o simplemente prestándoles sus juguetes. Además, Quico y la Popis intentan usar la relación romántica de su maestro con Doña Florinda para obtener tratamiento especial en la escuela.

En su niñez perpetua, el Chavo tiene experiencias similares a las de los pícaros que hemos mencionado. Como Lázaro de Tormes y Pito Pérez, está siempre buscando y haciendo trabajos esporádicos que le permiten sobrevivir y aprender algún oficio. Algunas veces lo vemos haciendo mandados en la vecindad, lustrando calzado, vendiendo limonada con su amiga La Chilindrina, lavando el coche del Señor Barriga, ayudando a Don Ramón en su trabajo de fotógrafo o sirviendo como el único empleado en el restaurante de Doña Florinda. Hacia el final de la serie de televisión en 1979, hay un episodio titulado “Manifestación por el Chavo” en el que Doña Nieves organiza y lidera una marcha de protesta para exigir que a El Chavo se le respeten sus derechos laborales. En este episodio la serie reconoce la realidad del trabajo infantil en América Latina y aboga por los derechos más básicos para los niños trabajadores. Este capítulo de televisión termina con una escena en la que Doña Florinda le dice al Chavo que a partir de ese momento recibirá un salario

y además tendrá el derecho de comer todo lo que desee fuera de sus horas de trabajo. Como se mencionó antes, la línea de tiempo flotante mantiene los eventos en un presente eterno que le permite a RGB re-escribir, o por lo menos tratar, algunos episodios. Sin embargo, después de casi una década al aire, este es el único episodio en que se representa la transición desde un trabajo infantil no pagado hacia un contrato por un sueldo. El trabajo infantil era una realidad presente e inmutable y la serie de televisión no abogaba por acabarlo ni en este ni en ningún otro episodio; en cambio, proponía atenuar las terribles condiciones laborales. Este episodio llegaría a representar la idea más cercana al posible cambio de status social para el Chavo, que ahora sería un trabajador asalariado. Si pensamos en El Lazarillo, vemos que ahora el niño mexicano se une a Lázaro en su lento alejamiento de la constante amenaza del hambre y se desplaza hacia un empleo seguro y estable.

En *El Chavo del 8* y las cuatro novelas picarescas que discutimos, el trabajo infantil se mezcla con formas de castigo físico aparentemente consideradas “normales” en sus respectivas sociedades y épocas. El ciego golpea a Lázaro constantemente. Un día, al descubrir que el muchacho bebía de una jarra sin su permiso, el ciego lo golpea tan fuertemente que, años después, Lázaro recuerda el hecho diciendo: “Fue tal el golpecillo, que me desatinó y sacó de sentido, y el jarrazo tan grande, que los pedazos dél se me metieron por la cara, rompiéndomela por muchas partes, y me quebró los dientes, sin los cuales hasta hoy día me quedé (2000, p. 33). Pito Pérez recibe un tratamiento similar de parte del padre Coscorrón que había descubierto que, junto a Dimas, otro acólito en la iglesia, Pito había estado robando de la caja de la limosna. El pícaro recuerda su castigo diciendo: “El cura agarró con sus dedos de alambre una de mis orejas, que poco faltó para que se desprendiera de su sitio” (2007, p. 22).

Se argumentar que, siguiendo la definición del llamado “clima cómico” propuesta por Gerald Mast, como *El Chavo del 8* es una comedia, se establece un clima teatral en el que la violencia representada es considerada trivial y sin importancia, por lo que debe verse

simplemente como acción cómica inofensiva. El mismo Chavo golpea al Señor Barriga en cada ocasión que viene a la vecindad a cobrar la renta a sus inquilinos. Las peleas colectivas retratadas en la serie, en las que algunas veces se incluyen pasteles de crema, también pueden leerse en el sentido bajtiniano de lo carnavalesco. Sin embargo, los adultos de la serie, especialmente Don Ramón, usualmente expresan su frustración ante las acciones de El Chavo por medio de golpes, por lo general para reprenderlo por su supuesta insolencia. El caso más común ocurre cada vez que Doña Florinda golpea a Don Ramón y lo manda a tratar con su abuela. En esas ocasiones, El Chavo inmediatamente le pregunta por las preferencias de su abuela y en ese momento el adulto ya frustrado y enojado golpea al niño y lo hace llorar. Don Ramón también pellizca en el brazo a Quico con frecuencia para expresar frustración con él o su madre. Por lo tanto, aunque tenemos que aceptar que algo de la violencia representada en la serie está relacionada con el llamado clima cómico, yo propongo que algunas formas de castigo físico, especialmente los golpes al Chavo y los pellizcos a Quico, son elementos cargados de verosimilitud que conectan la serie con la tradición de la novela picaresca. También revelan cómo en las décadas de 1970 y 1980 las sociedades de América Latina todavía calificaban esa violencia como comportamiento aceptable y normal. Los reportes de *Global Initiative to End All Corporal Punishment of Children* muestran cómo el castigo físico todavía prevalece en México y en toda América Latina. De hecho, hacia septiembre de 2015, en México la ley todavía no prohibía “explícitamente todo tipo de castigo físico en la crianza de los niños” (2015, p. 2). En otras palabras, esas acciones pueden leerse como una representación verosímil de las condiciones de vida de muchos niños en las décadas de 1970 y 1980 y no como meros momentos de comedia de disparates.

Como ya se ha mostrado antes al discutir el tema de la escolaridad, los protagonistas de *El Buscón* y *El Periquillo Sarniento* son sometidos a un tipo de castigo físico institucionalizado infringido por sus maestros o condiscípulos. Por el contrario, en *El Chavo del 8*, la

escuela es físicamente, aunque no en lo emocional, el lugar más seguro para los niños. La escuela es un lugar casi por completo excepto de abuso físico. No obstante, en una ocasión, en el episodio “De regreso a clases”, Don Ramón se une a la clase del Chavo y pellizca a Quico en el brazo en frente de sus compañeros y su maestro que no hace nada para detenerlo o condenar el acto. Hay otro episodio en el que se incluyen las infames “orejas de burro” que no son asignadas a un chico sino a Don Ramón, que una vez más ha venido a visitar la escuela y decide quedarse para asistir a clase. El Profesor Jirafales se representa en la serie de televisión como una mejorada y un poco más progresista versión del tercer maestro de Periquillo Sarniento que, según él, era:

[S]emijoven como de treinta y dos a treinta y tres años, de un cuerpo delgado y de regular estatura; vestía decente, al uso del día y con mucha limpieza; su cara manifestaba la dulzura de su corazón en una palabra, este hombre amable parece que había nacido para dirigir la juventud en sus primeros años. (Fernández de Lizardi, 1842, p. 28).

El tercer maestro de Periquillo hace saber a sus estudiantes que posee los instrumentos para impartir castigo físico en la escuela, pero que los mantiene guardados porque son “instrumentos horribles que anuncian el dolor y la infamia” (p. 29). Esos instrumentos no fueron creados para los niños de su escuela porque ellos no provienen de familias ordinarias (de baja clase social). Como educador, el Profesor Jirafales intenta tratar a sus estudiantes de forma apropiada, expone sus lecciones y acepta preguntas de casi todos.

En la serie, el Profesor Jirafales, junto a Jaimito el cartero, representa la imagen de los servidores públicos en América Latina y en gobierno en general. Esos personajes revelan las contradicciones institucionales internas de las naciones latinoamericanas en las décadas de 1970 y 1980. El Profesor Jirafales es un educador al frente de una clase llena de estudiantes de una variedad de clases sociales. En su grupo se incluyen: el hijo de un burgués de clase media alta, el hijo de la viuda empobrecida con la que él tiene un romance, la hija

de un padre soltero y desempleado crónico (lumpen proletario) y un huérfano sin nombre: el Chavo. A pesar de la interrupción constante, el Profesor Jirafales es persistente en su deseo de educar a un grupo tan diverso de estudiantes. Como Sísifo, parece afrontar una tarea imposible, pero regresa al aula cada día y trata de enseñar algo una y otra vez. La realidad social se filtra hasta su salón de clase, el Chavo llega hambriento al aula cada día soñando despierto con una torta de jamón. Jaimito el cartero y su deseo de evitar la fatiga representa la actitud lenta y negligente de la burocracia en las instituciones públicas que a cualquier costo se oponen a buscar la eficiencia. Jaimito es tan lento que a menudo son los ciudadanos comunes los que asumen la tarea de entregar el correo ellos mismo. Estos dos personajes (el profesor y el cartero) parecen representar la necesidad de servicios públicos básicos, pero también sirven para denunciar la incapacidad de algunas instituciones públicas para cumplir su misión. En otras palabras, *El Chavo del 8* aboga de forma sutil en favor de que organizaciones privadas o instituciones semiprivadas reemplacen las partes ineficientes de los Estados latinoamericanos. De la misma manera, las novelas picarescas que hemos discutido presentan críticas, veladas y abiertas, a instituciones como la iglesia, en *El Lazarillo*, y a escuelas y universidades, en las otras tres. Al igual que el Chavo, Lázaro y uno de sus amos, el escudero, dependen de la caridad privada para sobrevivir en Toledo. Lázaro mendiga pidiendo comida, mientras su amo pretende ser rico y corteja mujeres en busca de un matrimonio económicamente ventajoso.

Los servicios sociales están ausentes de forma muy notoria en *El Chavo del 8*. En lugar de mostrar un sistema público de bienestar social que provea cuidado al niño, la serie muestra cómo los otros habitantes de la vecindad asumen esta responsabilidad. La acción orgánica y colectiva reemplaza al Estado en esas funciones. En algunas ocasiones el Chavo tiene que ganar dinero, como Lázaro o Pito Pérez, haciendo mandados o sirviéndole a sus vecinos, mientras que otras veces depende de actos de caridad. En un par de oportunidades, el Señor Barriga lo lleva de vacaciones a Acapulco. Al igual que las cuatro

novelas picarescas que hemos discutido, *El Chavo del 8* documenta el funcionamiento interno de las sociedades en conglomerados urbanos. Muchas de las funciones sociales que eran asumidas por la iglesia en tiempos de *El Lazarillo*, *El Buscón* y *Periquillo Sarniento* pasaron a convertirse en responsabilidad de los Estados establecidos como parte de los proyectos nacionales y postcoloniales del siglo XX. Pito Pérez y el Chavo son niños educados dentro de esos proyectos nacionales y sus historias relevan las limitaciones e ineficiencias de las instituciones públicas. Mientras siempre hay cárceles para encerrar a Pito Pérez, una vez que el Chavo escapa del orfanato nunca más encuentra servicios sociales que le provean albergue. Además, nadie se toma el trabajo de investigar su situación de abandono y todos a su alrededor lo asumen como algo normal en su contexto.

En conclusión

En 1554, Lazarillo de Tormes inició la larga tradición de la llamada novela picaresca, un tipo de *bildungsroman*, narrativa de crecimiento personal (*coming-of-age*), que se expandió por el mundo desde ese momento hasta nuestros días. Su gran popularidad fue luego seguida por obras como *El Buscón*, *El Periquillo Sarniento* y *La vida inútil de Pito Pérez*, entre muchas otras; en nuestros días la popularidad de Lazarillo de Tormes sólo puede ser comparada con el inmenso éxito de la serie audiovisual de *El Chavo del 8* en la segunda mitad del siglo XX, que revela estar construida sobre la base de la tradición de la novela picaresca tanto en su contenido como en su versión escrita. No obstante, *El Chavo del 8* trataba de ser una comedia audiovisual realista centrada en los temas de la infancia y la pobreza urbana con una línea de tiempo flotante. En otras palabras, los personajes no envejecen y por lo tanto sólo podemos trazar paralelos y equivalencias entre *El Chavo* y la niñez y la educación de los pícaros. La novela picaresca siempre ha incluido críticas severas a las instituciones encargadas de proveer servicios sociales como la iglesia católica y las

escuelas. Es más, algunas obras, como *El Buscón*, se han concentrado en la representación de las estructuras sociales y los grupos emergentes que amenazan la frágil estabilidad de la pirámide social. *El Chavo del 8* incluye críticas veladas a instituciones públicas a las nunca llega a condenar de forma abierta. Con la excepción de la escuela y el correo ineficiente, los servicios sociales nunca son representados en la serie de televisión y, con excepción del orfanato, no son mencionados en el libro *El diario de El Chavo del Ocho*. La existencia y la responsabilidad del Estado son limitadas y los ciudadanos tienen que valerse por sí mismos y desarrollar formas comunales de colaboración y caridad. Por otra parte, al igual que *El Buscón* y *Periquillo Sarniento*, la serie de *El Chavo del 8* representa las experiencias de su protagonista en la escuela mientras parodia la casi imposible tarea de enseñar que el Profesor Jirafales asume valerosamente. *El Chavo del 8* también representa el trabajo y el maltrato infantil en un ambiente que se asume cómico pero que, de cualquier manera, pienso que es tan duro y real para el Chavo como en sus respectivas épocas lo fue para Lázaro, Pablos, Periquillo y Pito Pérez.

Bibliografía

Anónimo. (2000). *Lazarillo de Tormes*. Madrid: Cátedra.

Anónimo y Quevedo, F. (1978). *Two Spanish Picaresque Novels: Lazarillo de Tormes & The Swindler*. Traducción de Michael Alpert. Nueva York: Penguin Books.

Aguasaco, C. (2014). ¡No Contaban con mi astucia! México: parodia, nación y sujeto en la serie de El Chapulín Colorado. Monterrey: Universidad Autónoma de Nuevo León.

Bajtin, M. (2005). *La cultura popular en la Edad Media y en el Renacimiento*. Traducción de Julio Forcat y César Conroy. Madrid: Alianza.

Cervantes Saavedra, M. (1605). *Primera Parte del Ingenioso Hidalgo don Quixote de la Mancha*. Madrid: Cervantes Virtual.

Dorfman, A. y Mattelart A. (1972). *Para leer al Pato Donald*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Estadísticas históricas de México. Tomo II (1999). México: Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática.

Fernández de Lizardi, J. J. (1842). *El Periquillo Sarniento*. México: Librería de Galván.

Global Initiative to End All Corporal Punishment of Children (2015). *Corporal punishment of children in Mexico*. Recuperado de: endcorporalpunishment.org/assets/pdfs/states-reports/Mexico.pdf.

Gómez Bolaños, R. (2005). *El diario de El Chavo del Ocho*. México: Punto de Lectura.

Gómez Bolaños, R. (Dir.). (1971-1980). *El Chavo del 8* [Serie de televisión]. México: Televisión Independiente de México y Televisa.

Mattelard, A. (1977). *Multinacionales y sistemas de comunicación*. México: Siglo XXI.

Mast, G. (1979). *The Comic Mind: Comedy and The Movies*. Chicago y Londres: The University of Chicago Press.

Quevedo, F. (2000). *La vida del Buscón llamado Don Pablos*. Madrid: Cátedra.

Rodríguez, J. C. (1990). *Teoría e historia de la producción ideológica: las primeras literaturas burguesas (siglo XVI)*. Madrid: Akal.

Rodríguez, J. C. (2002). *Theory and history of ideological production: the first bourgeois literatures (the 16th century)*. Traducción de Malcolm K. Read. Serie Monash Romance Studies. Newark: University of Delaware Press.

Romero, J.R. (2007). *La vida inútil de Pito Pérez*. Caracas: El perro y la rana.

Sinclair, J. (1999). *Latin American television: a global view*. Oxford and Nueva York: Oxford University Press.

Starr, P. (2004). *The Creation of the Media: Political Origins of Modern Communications*. Nueva York: Basic Books.

Stavans, I. (1995). The Riddle of Cantinflas. *Transition*, (67), pp. 22-46.

Williams, R. (1998). The Analysis of Culture. *Cultural Theory and Popular Culture*. Edición de John Storey. Harlow: Prentice Hall, pp. 48-56.

Williams, R. (1977). *Marxism and Literature*. London: Oxford University Press.

Chespirito cruza fronteras: Encuentro entre *El Chavo del 8* y Pepito en el exilio

Limarys Caraballo

Las series inolvidables de *El Chavo del 8* y *El Chapulín Colorado*, creadas e interpretadas por el escritor, actor y director Roberto Gómez Bolaños (Chespirito) están entrelazadas en el tejido de recuerdos de mi infancia. Como cubana y puertorriqueña-estadounidense, nacida en las afueras de San Juan en la década de 1970, los personajes de ambas series para mí estaban a la par con *Tom y Jerry*, *Mighty Mouse* y *La Mujer Maravilla*. Disfrutaba mucho ver *El Chavo del 8* y *El Chapulín Colorado*, aunque mis padres parecían esperar estas series tanto como yo y las payasadas de los personajes formaron parte del repertorio humorístico de mi familia. Si le decía tímidamente a mi madre que dejé migas en los muebles después de mi merienda, ella bromeaba que lo hice “sin querer, queriendo” como el Chavo, el niño torpe y huérfano, interpretado por el adulto Gómez Bolaños, quien exasperaba y a la vez llegaba a los corazones de los residentes de su vecindad. Si mi padre lograba arreglar uno de mis juguetes favoritos, sonreía triunfante y exclamaba: “¡no contabas con mi astucia!”, invocando al Chapulín Colorado, un personaje de buen corazón pero un poco inepto, un superhéroe inesperado.

La prominencia de Chespirito y la nostalgia internacional e intergeneracional evocada por su fallecimiento en el 2014 me hizo

pensar sobre el papel de personajes como el Chavo en comparación con otros íconos culturales. Para mí, dada mi herencia cubana y mis antecedentes puertorriqueños, las travesuras de el Chavo eran tan familiares como las de Pepito, un personaje travieso de muchos chistes y cuentos latinoamericanos.¹ Al igual que el Chavo, Pepito es reconocido y apreciado en muchos países de habla hispana; es un niño que nunca crece, cuyas travesuras inspiran risas e incitan comentarios sociales. Sin embargo, en contraste con el atractivo de los bocetos de Chespirito como programación familiar, Pepito es el protagonista de innumerables chistes y cuentos obscenos, de doble sentido y/o con contenido político. Pepito, un niño de escuela primaria, precoz y travieso, frustra constantemente los esfuerzos de sus padres, maestros, directores e incluso líderes políticos que buscan mantener el orden y la propiedad. Al igual que similares figuras ficticias conocidas en América Latina y en España como Benito o Jaimito, la versión de Pepito que aparece en muchos chistes e historias cubanas (ya sea dentro o fuera de la isla) se mete en muchos líos y se asocia con chistes que reflejan los valores de una nación (y una nación en el exilio). Es esta versión cubana de Pepito que aparece con frecuencia en los chistes sobre cuestiones socioeconómicas, políticas y educativas en la isla que yuxtapongo con el personaje del Chavo, que no está tan vinculado a las agendas políticas y sociales de su propio país de origen. La yuxtaposición de estos dos personajes icónicos, que son a la vez similares y diferentes en muchas formas, apoya un encuadre de la intersección entre Chespirito y Pepito para reimaginar nociones sobre las identidades, culturas y ciudadanía (Caraballo, 2011, 2012; Guerra, 2012, 2015) con/en comunidades inmigrantes y minoritarias.

En este capítulo, examino historias sobre el Chavo y Pepito de miembros de varias generaciones de mi familia y amigos del Caribe

¹ Pepito puede haber derivado de la serie del cómic homónimo de Luciano Bottaro, aunque no he encontrado una conexión explícita entre la versión italiana de este personaje y la versión cubana de Pepito.

y América Latina, así como mis propios recuerdos. Basándome en estas historias o narrativas, sitúo al Chavo y a Pepito en ciertos mundos culturales, como los *figured worlds* [mundos imaginados] de Holland (1998). Al leer nuestras reflexiones sobre el Chavo y Pepito como íconos culturales, mi investigación subraya los valores y las perspectivas culturales implícitas en estos chistes y bocetos que tantos han sido disfrutados durante generaciones. Enmarcando el humor como socialmente construido y situado culturalmente (Alharthi, 2014), examino cómo las resonancias del Chavo y Pepito reflejan las identidades y experiencias de sus audiencias, a medida que estos íconos populares cruzan fronteras nacionales y culturales y asumen una mayor importancia sociopolítica en el contexto de discursos y debates actuales sobre identidad, cultura y ciudadanía.

Humor e identidades en contextos transculturales

Según Holland et al. (1998), las personas miran al mundo y a sí mismas desde sus posiciones atribuidas en la sociedad; también recurren a léxicos culturales ya existentes (tales como nacionalidad, género, raza, etnia, entre otras). En otras palabras, construimos nuestras propias identidades y nuestras conceptualizaciones de las identidades de los demás basándonos en las “narrativas” que están disponibles de los dados mundos culturales o “figurados”. Un mundo figurado es un “ámbito de interpretación” en el que “un conjunto particular de personajes y actores” asume significados particulares y formas de ser adscritos (Holland et al., 1998, p. 52); tales como los que rodean al Chavo, el torpe huérfano en *El Chavo del 8*, o al precoz Pepito, que se encuentra habitualmente con Fidel Castro en La Habana. Un mundo figurado no es solo un espacio físico, como la vecindad en la que vive el Chavo o el aula donde Pepito se involucra en travesuras, sino también un entorno culturalmente mediado en el que las normas sociales y discursos explícita e implícitamente dan

forma a las identidades construidas por sus “actores”. Como las identidades son fluidas y se construyen en el contexto de las interacciones de un individuo dentro de un mundo figurado, las culturas que median a los mundos figurados también son dinámicas y cambian continuamente.

Como he postulado, la noción de “culturas-en-transición” evoca las múltiples maneras en las que la cultura, así como las identidades que recursivamente las moldean e informan, interactúan con factores como la clase socioeconómica, la política y la ciudadanía (Caraballo, 2012). Por ejemplo, esta problemática atraviesa los debates actuales sobre la ciudadanía en América Latina, que abarcan temas de la política de identidad hasta la conexión entre la diversidad cultural, la identidad y la ciudadanía en las experiencias de los migrantes latinos, en los cuales los procesos de globalización frecuentemente son invocados como una forma de conceptualizar las ideas cambiantes sobre la ciudadanía (Dagnino, 2005). Sin embargo, como argumenta Guerra, para personas de color cuyas comunidades se ven afectadas por la inmigración, las nociones globalizadas de identidad pasan por alto la realidad y la importancia del cruce continuo de fronteras figurativas y literales en comunidades de inmigrantes. Guerra propone el concepto de ciudadanía transcultural como una persona que “posee más poder explicativo que ciudadanía global... para poder entender nuestro compromiso con las identidades y contextos culturales tanto globales como locales” (2016, p. 85).

Como tal, un mundo figurado existe en relación a otros límites y contextos culturales, como los que están determinados por las afiliaciones locales, nacionales o étnicas de un individuo, y que entonces forman parte de lo que cuenta como humor en los grupos culturales al igual que más allá de ellos. La comedia de Chespirito es icónica en su capacidad de reemplazar las fronteras nacionales y regionales, lo que lleva a su asociación con una identidad latinoamericana más amplia. Sin embargo, la idea de una identidad latinoamericana puede ser problemática cuando oscurece el carácter situado de nuestras experiencias, incluyendo nuestras experiencias de humor.

Como argumenta Alharthi, el humor es un fenómeno social y mientras muchas comunidades “pueden compartir el mismo concepto de lo que es el humor”, ya que muchos latinoamericanos han disfrutado los bocetos de Chespirito durante décadas, también tienen “técnicas únicas”... para provocar la risa que, en muchos casos, los distinguen de los demás” (2014, p. 4). Podría decirse que mis amigos, mi familia y yo disfrutamos las payasadas del Chavo y las bromas de Pepito como parte de un mundo en particular, uno que fue producido discursivamente por los contextos sociales y políticos que experimentamos como cubanos exiliados en Puerto Rico y en los Estados Unidos. Por lo tanto, en este capítulo exploro cómo el cruzar las fronteras culturales y nacionales (entre otras) puede ayudar a dar forma a las concepciones transculturales de ciudadanía e identidades que atienden tanto a lo local como a lo global en el mundo latinoamericano, donde el público disfruta del humor del Chavo y Pepito.

Chespirito y Pepito como íconos culturales

La creatividad y el humor de Roberto Gómez Bolaños, reconocido como Chespirito después de que el conocido director Agustín P. Delgado le nombró “Little Shakespeare” (Gómez Bolaños, 2006), condujeron al gran éxito de sus bocetos en toda América Latina de habla hispana y en Brasil, los Estados Unidos y España (Valle, 2014) y llevó a las traducciones subsiguientes de sus bocetos a idiomas europeos y asiáticos (Feng et al., 2014). Mientras que algunos sostienen que los bocetos fueron escritos originalmente para adultos o niños mayores, la serie de Chespirito y sus personajes principales eran populares entre los niños y generalmente se consideraban una programación ideal (y a veces educativa) para toda la familia, dada sus lecciones implícitas sobre valores sociales, comportamiento y lenguaje (Luque Duran, 2007). Su recepción, a su vez, está conectada con los deseos y esperanzas inscritos en las identidades y mundos figurados donde se experimentaba el humor.

Chespirito: entretenimiento y comentarios sociales en América Latina

Además de una serie de trabajos publicados escritos por o sobre el propio Chespirito (por ejemplo, Gómez Bolaños, 2005; 2006; 2013), el gran volumen de entradas y reseñas sobre las series y bocetos de Chespirito en el sitio web popular de Internet Movie Database (IMDb) indica su recepción dentro y más allá de los públicos latinoamericanos. Si bien los sitios como IMDb son foros abiertos en los que cualquiera puede agregar comentarios o editar información y, por lo tanto, carecen de la veracidad y confiabilidad de las reseñas profesionales y las fuentes arbitradas, ofrecen un sentido básico de la amplia gama de impresiones y respuestas a los programas de un público amplio. A partir de este escrito, una entrada de IMDb para *El Chavo del 8* (1972) describe la serie como “las desventuras de un niño pobre, sin hogar y torpe y sus amigos en el humilde vecindario en el que viven”, con miles de críticas de todos los públicos en todo el mundo que profesan el atractivo general de la serie, particularmente para las familias.² Además, hay reseñas ampliamente disponibles en plataformas de redes sociales de decenas de espectadores y fanáticos y sitios de archivo aprobados, como www.chespirito.com y www.chavodel8.com, que inmortalizan los bocetos y sus personajes. Producido por primera vez en 1971, en aire en varios formatos hasta 1992, y desde entonces disponible en sindicación, el programa sigue siendo una de las franquicias más lucrativas de la red Televisa (López, 2014).

Sin embargo, si bien los críticos y los académicos se han basado en las creaciones ampliamente populares de Gómez Bolaños para examinar cuestiones de sociología, lingüística y psicología,³ , pocas o

² Las reseñas están disponibles en: www.imdb.com/title/tt0222541/reviews?ref_=tt_urv y http://www.imdb.com/title/tt0229888/?ref_=nmmbio_mbio.

³ Los temas en estos análisis van desde una consideración informal de la personalidad de “superhéroe” (Saldaña) a un estudio de la metacognición de patrones lingüís-

ninguna de estas críticas o análisis populares y académicos exploran el potencial de comentario político en los bocetos de Chespirito, ya sea explícito o implícito, ni cómo su atractivo para un público latinoamericano más amplio podría tener implicaciones para las nociones sobre identidades y ciudadanía en contextos transnacionales. Una excepción es una lectura feminista/poscolonial de tropos masculinos como el pelado en el cine mexicano (Quiñones, 2014).⁴ En su análisis de los pelados en la cultura popular mexicana, Quiñones busca “expandir la comprensión histórica de estos artistas cómicos mexicanos” y determinar si sus textos catalizan o atrofian el progreso social y la esperanza al explorar el pelado como una figura clave entre “los indeseables de la sociedad-la chusma” (p. 12). Según el autor, los pelados de Chespirito “se construyen a través de la vergüenza y la obligación en la pobreza, sin ofrecer improvisaciones ni ocasiones sociopolíticas para el cambio” (p. 13).

Independientemente de su aparente complacencia en sus contextos socioeconómicos, las interacciones de los personajes con los demás están situadas en sus entornos y mundos culturales, lo que lleva a narraciones divergentes, aunque superpuestas, acerca de la pobreza y de tener agencia y esperanza. Como se discute a continuación, las agudas bromas e intercambios audaces de Pepito con líderes políticos también se basan en el contexto en el que se cuentan estos chistes, ya sea en la isla o entre las comunidades cubanas en el exilio. Cada uno de estos contextos refleja culturas-en-transición a través de generaciones, límites socioeconómicos y fronteras nacionales. Por lo tanto, dados sus orígenes y propósitos muy diferentes, pero también su popularidad igualmente ubicua, yuxtaponer al Chavo con Pepito nos da la oportunidad de examinar cómo

ticos en la sociedad mexicana (Luque Duran, 2007) y desde el efecto de la ausencia de español y la programación televisiva sobre bilingüismo (Feng et al., 2014) a la falta de modelos de conducta apropiados para las chicas jóvenes (trabajo que, curiosamente, solo se centra en la cuestión de las muchachas; Rodríguez Valle, 2014).

⁴ Según Quiñones (2014), “los pelados de la Ciudad de México eran los periféricos proletariado considerado sólo en términos de trabajo y producción. Eran ruff-raff” (p. 12).

el humor, en contextos culturales, puede informar las identidades y experiencias de los participantes en esta investigación narrativa, en la cual ellos/nosotros mismos cruzamos fronteras nacionales, generacionales y culturales.

Pepito: humor y sarcasmo en la revolución y el exilio

Como figura infantil-eterna en muchas culturas latinoamericanas y de habla hispana, los cuentos de Pepito (y sus homónimos en otros lugares) sirven como un punto de referencia común entre las diferentes culturas y nacionalidades. Si bien a menudo se asocian con chistes de “mal gusto” o doble sentido, también existen aquellos que recuerdan con encanto la inocencia infantil y se basan en tradiciones de comedia física parecidas a las del Chavo del 8. Por ejemplo, un día:

Pepito le dice a su mamá: Yo ya no quiero jugar más con Juanito al rompecabezas. ¿Por qué? Porque al primer martillazo ya está llorando.⁵

En Cuba, las bromas de Pepito van desde las escapadas de un niño travieso, similar a esta broma, hasta las que transmiten una narrativa más aguda de crítica sociopolítica. Yoani Sánchez, la disidente y periodista cubana que fue nombrada una de las 100 personas más influyentes del año por la revista *Time Magazine* en 2008, afirma al respecto:

Pepito, our eternal rogue child, has been to the moon, to hell, to the Vatican and has, on several occasions, crossed the straits of Florida. From his guilt-innocence he has suggested irreverent solutions and on more than one occasion he has been more lucid than the analysts and the academics. [Pepito, nuestro eterno niño rebelde, ha estado

⁵ En español, un rompecabezas es una palabra compuesta de “romper” y “cabeza”. Como no hay una palabra similar en inglés, el chiste se pierde en la traducción.

en la luna, en el infierno, en el Vaticano y, en varias ocasiones, ha cruzado el estrecho de Florida. Desde su culpabilidad-inocencia han sugerido soluciones irreverentes y en más de una ocasión ha sido más lúcido que los analistas y los académicos]. (Sánchez, 2007).

El Pepito cubano, ya sea directa o indirectamente, frecuentemente da voz a audaces sentimientos económicos, políticos y sociales que los cubanos en la isla no se atreven a decir dado su régimen político restrictivo y su censura. Estos chistes de Pepito, en particular, ofrecen un respiro en circunstancias difíciles y una válvula de escape para el pensamiento independiente en tiempos opresivos.

También en contraste con los bocetos de Chespirito, en los que lo político suele ser implícito, muchos (aunque no todos) de los chistes con Pepito son abiertamente políticos, debido a los orígenes orgánicos del personaje. Pepito es una construcción social, una que refleja el discurso cultural y político de su tiempo y contexto, una Cuba posrevolucionaria desde la década de 1950 hasta el presente, donde “socialmente, el sarcasmo es el elemento básico psicológico predominante para la superación” (Abril, 2013, p. 14) y el humor es comúnmente político a pesar de los grandes (y a menudo exitosos) esfuerzos de la censura. En un blog reconocido internacionalmente, *Generación Y*, dentro de la plataforma más amplia de *14 y Medio*, fundada por Sánchez y mantenida por disidentes en la isla, una publicación reciente informó sobre las actitudes actuales hacia los lemas obligatorios de los pioneros, nombre que el sistema educativo dirigido por el gobierno da a los escolares. En esta publicación, el autor ilustra las actitudes actuales sobre el eslogan y la doctrina educativa, que resume con la siguiente broma, en la cual Pepito:

llega a la escuela y le comunica a su maestra que la mascota de su casa ha parido diez gaticos. Unos días después, la solícita profesora indaga sobre la salud de la camada y recibe una respuesta inusual. Cinco gaticos ya abrieron los ojos y los otros siguen siendo comunistas, apunta con agudeza el chiquillo. (Sánchez, 2015).

De la misma manera, Pepito aparece regularmente en los textos con mayor carga política, como el comentario de Sánchez en anticipación de la visita del presidente estadounidense Obama a Cuba en marzo de 2016:

Pepito, el niño que protagoniza nuestro humor popular, lanzará un par de bromas para la ocasión, y los vendedores de tchotchkes ofrecerán artículos con el perfil del abogado... [Las palabras del presidente,] sin embargo,... deben dirigirse a aquellos jóvenes que en este momento están armando una balsa, alimentados por la desesperación que llevan dentro.⁶

Al referirse a los nuevos chistes que serán “lanzados” para la visita del presidente y los nuevos productos que los vendedores estrenarán, Sánchez también está abordando implícitamente la generatividad de este humor, la agencia creativa que conduce al chiste o artículo conmemorativo recién acuñado para la venta. Mientras que el personaje de Pepito es escrito de forma continua y colaborativa por quienes cuentan sus chistes, el Chavo de Chespirito, entre otros personajes, fue su propia creación. La conexión entre el humor, las identidades y las culturas se manifiesta así en las experiencias del público de Pepito y el Chavo, como se ejemplifica en las narraciones de los participantes en esta investigación.

Una investigación narrativa

Basada en la interconexión entre el humor, las identidades y las culturas en las experiencias del público de los programas de Chespirito y los chistes de Pepito, esta investigación examina los temas que surgen en

⁶ Muchos artículos en *Generación Y*, así como sus blogs y sitios asociados dentro de la plataforma más amplia de *14 y Medio*, están disponibles en traducción. El blog ha sido traducido y actualizado, incluso durante los bloqueos gubernamentales del acceso de los escritores y cierres de sus sitios, por una red de contribuyentes fuera de Cuba. Sánchez regularmente enviaba correos electrónicos con sus publicaciones, lo cual lograba pasando por turista y comprando acceso (muy costoso) en los cibercafé de La Habana.

las narrativas de los participantes en el contexto de sus culturas propias en transición. Paralelo a la interrelación de los discursos culturales y la construcción de la identidad, el proceso de construcción del “yo” ha sido asociado con la narrativa elaborada de los académicos en varios campos de investigación y erudición (Clandinin, Caine, Lessard y Huber, 2016; McCarthey y Moje, 2002; Ochs y Capps, 1996; Smith y Watson, 2000). Un punto principal de consenso entre una variedad de perspectivas sobre las narrativas es que son una parte fundamental de la capacidad de una persona para dar sentido a las experiencias. Según Ochs y Capps (1996), “la narrativa y el ‘yo’ son inseparables porque esa narración nace simultáneamente de la experiencia y da forma a la experiencia” (p. 19). En este contexto, nuestras experiencias en la comunidad y con/en el exilio de nuestros países de origen son parte del proceso de creación en relación a ser una audiencia para los guiones de Chespirito y los chistes de Pepito. Al igual que Bruner (2004), el enfoque que adoptaré para la narrativa es constructivista, una visión que toma como idea central que la creación de un mundo “es una función principal de la mente, ya sea en las ciencias o en las artes” (p. 691).

En este capítulo examino las narrativas como relatos, escritos o representaciones en las cuales los individuos articulan sus ideas, experiencias e identidades, transmitiendo “versiones de la realidad” y/o “encarnaciones” de puntos de vista (Ochs y Capps, 1996, p. 20). Estas narrativas, que co-construyo como parte de mi investigación, se basan en una variedad de métodos, abarcando todo entre conversaciones y respuestas escritas. En cada circunstancia, los avisos se presentaron en español y se ofrecieron como una forma de invitar a los participantes a recordar los episodios de El Chavo más memorables y cualquiera de los chistes de Pepito que conocieron, así como sus pensamientos sobre el significado cultural de estos episodios y bromas. Debido a limitaciones de tiempo y distancia, las narraciones se recopilaban en forma de reflexiones escritas de 12 amigos y familiares que, cuando fueron encuestados, recordaron haber visto los programas de Chespirito y contaron chistes de Pepito o los escucharon de familiares y amigos que vivían o viven ahora en los Estados Unidos.

Aunque Portelli (2003) sugiere que “las fuentes orales nunca son anónimas ni impersonales, como los documentos escritos pueden serlo a menudo” (p. 14), porque estos escritos fueron creados para este propósito, los testimonios transmiten un paso adicional en lo que Bruner describe como “procesos de selección” (1971, p. 6) a medida que cada persona reconstruye y registra sus recuerdos e impresiones, reflejando las decisiones tomadas sobre qué recuerdos compartir y/o qué episodios o chistes contar. Puse especial énfasis en las narrativas co-construidas por los participantes y yo misma, así como sus referencias reales a los temas de Chespirito y Pepito, mientras buscamos dar sentido a nuestras experiencias como inmigrantes de países latinoamericanos y latinos de primera generación en los Estados Unidos (Clandinin y Connelly, 2000; Connelly y Clandinin, 1990). Si bien la conceptualización de las culturas-en-transición de múltiples generaciones de inmigrantes de varios países hace que la identidad latinoamericana sea problemática, podría decirse que existe un poder discursivo en la construcción atribuida de ser “latino” en los Estados Unidos. Cuando grabé notas sobre conversaciones con familiares y amigos como participantes y revisé las cartas y anécdotas que me enviaron, las analicé a través de un proceso iterativo de selección de los temas que se repitieron en múltiples narrativas (Bogdan y Biklen, 2007).

Chespirito y Pepito a través de las fronteras culturales y nacionales

En este proceso iterativo e interpretativo (Denzin, 2002), los temas que surgieron durante mi análisis narrativo, extraídos de orígenes y experiencias de vida muy divergentes, subrayan la variedad de circunstancias y factores contextuales profundamente complejos y amplios que afectan las formas en las cuales los valores y lecciones intergeneracionales e interculturales se transmiten a través de recuerdos e historias de la familia. El contexto sociopolítico de

nuestras vidas, así como las tradiciones lingüísticas y la cultura, se encuentran entre los muchos factores que facilitan la transmisión de recuerdos, experiencias y valores familiares mediante las historias que se comunican a las generaciones futuras y para aquellos de nosotros que somos inmigrantes, a través de las fronteras nacionales y culturales. En este análisis, las observaciones de Leichter (1974) sobre el estudio de las familias son particularmente relevantes y proporcionan ideas importantes para nuestra comprensión de las conexiones entre las experiencias de los individuos y sus valores, perspectivas y cosmovisión. Estas “experiencias al margen de la conciencia o en el nivel de conciencia periférica... siguen formando parte del proceso educativo” (p. 26). En el sentido más amplio, el proceso educativo al que alude Leichter es el proceso constructivo que da forma a las identidades y contextos culturales de los participantes. Estos procesos sociales implícitos y explícitos se hacen cada vez más evidentes en las narrativas intergeneracionales sobre los bocetos de Chespirito y las bromas de Pepito, ya que resaltan temas en las narrativas de los participantes tales como: la nostalgia, inocencia y buena voluntad; humor y política; clase social y pobreza.

A continuación, incluyo extractos de las narraciones de cuatro participantes (presentados de mayor a menor edad) que ejemplifican los temas ya mencionados de perspectivas individuales y a veces divergentes: Zoraida (mi madre), que emigró de Cuba a Puerto Rico a principios de la década de 1970 en sus veintes; Teresita, quien emigró de Cuba a Costa Rica con su esposo y sus dos hijos en la década de 1980; Chely quien reside permanentemente en Cuba pero vive varios meses al año en los Estados Unidos; y Soribel, quien nació (y vive) en la ciudad de Nueva York de una familia dominicana y haitiana y mantiene estrechos vínculos con su familia en Santo Domingo y Haití.⁷ Los variados antecedentes y experiencias de los participantes

⁷ Aunque los participantes tienen una variedad de antecedentes, al momento de escribir esto, todos viven en los Estados Unidos, de manera permanente o transitoria.

transmiten algo de la diversidad entre los latinos que viven o pasan mucho tiempo en los Estados Unidos. Me concentro en estos temas porque estaban representados en la mayoría de los recuerdos que examiné, ya sean orales o escritos. Todos ellos se basan en nociones de humor intergeneracional que consideran las historias como amenas para la familia y como un mensaje sobre luchas diarias, buena voluntad hacia los demás y esperanzas para el futuro.

Cuento de nostalgia, inocencia y buena voluntad

Cuando comencé a conceptualizar este capítulo, pregunté a varios colegas, amigos y familiares si estarían interesados en hablar conmigo y con otros sobre sus historias de Chespirito y Pepito. En el transcurso de varios meses, recibí textos, correos electrónicos y respuestas escritas a mano con chistes, historias y reflexiones. Probablemente, mi madre fue la que hizo más trabajo de campo sobre el tema, por así decirlo, ya que le pareció fascinante encontrarse con tantos amigos y conocidos de diferentes orígenes que recordaban igualmente a Chespirito, particularmente al Chavo. Al relatar los diversos países de origen y las rutas de migración de las personas con las que conversó sobre estos espectáculos, también transmite su propia nostalgia por los bocetos de Chespirito. Llegó a la conclusión de que otros recuerdan tan bien el programa debido a su atractivo cómico, combinado con la sanidad de la comedia, sin violencia ni blasfemias,⁸ y ella lamenta que estos programas no pudieran ser disfrutados por las familias en Cuba. Según mi madre:

Supe que Maite y sus hijas cuando salieron de Cuba fueron a vivir a México por muchos años y gozaron del programa de *El Chavo del 8* y

⁸ Esta observación es algo problemática, dado que gran parte de la “comedia” física en *El Chavo del 8* involucra golpes, puñetazos y bofetadas. En este contexto, sin embargo, mi madre enmarca la “violencia” como lo que lleva a la muerte y al derramamiento de sangre, como en los géneros de acción.

El Chapulín Colorado... pues entretenían a toda la familia de una forma amena y con libretos tan reales como la vida misma, sin palabras obscenas, ni armas ni violencias. También en Colombia, una terapeuta llamada Ana vivía allá, pues ese era su país de origen, hasta que vino para Estados Unidos y me habló muy bien de esos programas ya que también sus hijas esperaban esa hora con ansias. En Costa Rica se veía también y es posible que el único país latino donde no pudieron los niños gozar de ese programa fue en Cuba por no tener el sistema de comunicaciones que en el resto de la América Latina. Qué días tan lejos... (Zoraida).⁹

Sus recuerdos también estaban llenos de nostalgia, por ejemplo cuando relataba que a las siete de la tarde en punto toda nuestra familia en Puerto Rico se reunía a mirar *El Show de Chespirito* sin falta; ella concluyó su anécdota con la siguiente reflexión: “qué días tan lejos, hace tanto tiempo”. Como puedo atestiguar personalmente, vale decir que mi familia es un grupo bastante sentimental, a menudo derramamos una lágrima o dos cuando alguien era malo con el Chavo, pues tenía un corazón generoso y se preocupaba por sus vecinos a pesar de manejar todo por su cuenta con tan pocas posesiones:

No nos perdíamos un capítulo diario y algunas veces llorábamos pensando que el Chavo era de verdad un niño pobre y sin familia pues vivíamos muy seriamente el personaje. Recuerdo un programa triste cuando por error pensaron en la vecindad que el Chavo había robado algo y él muy triste se iba con sus cositas colgando en una vara, y al darse cuenta todos los vecinos salieron y se lo impidieron, pidiéndole perdón. (Zoraida).

Recuerdo haber visto ese episodio con mis padres cuando era muy joven y me sentía exasperada porque era tan obvio que el ladrón era el Señor Hurtado (hasta su nombre lo delataba, derivado de

⁹ A diferencia de otros países latinoamericanos, que tenían acceso a servicios internacionales similares, canales de televisión y transmisiones de radio, la televisión y la radio cubanas son estrictamente censuradas por el gobierno, que limita la programación disponible en la isla.

“hurtar”) y me sentía enojada por la injusticia contra el Chavo y desconsolada y decepcionada cuando otros se volvieron en contra de él. Pero ahora lo que más me interesa de ese episodio es cómo transmitió lo que entendí como el mensaje del boceto. Después de salir de la vecindad, el Chavo visita a un sacerdote que le dice que regrese si tiene la conciencia limpia y le pide que rece por una solución a la situación. Quico le pregunta al Chavo si rezó para que el ladrón fuera agarrado y Chavo responde que no, que rezó para que el ladrón se arrepintiera porque lo más importante es que él también tuviera la conciencia limpia. El ladrón escucha y todo se resuelve cuando le devuelve todas sus pertenencias y le da al Chavo una de sus amadas tortas de jamón. El Chavo, a su vez, a pesar de estar perpetuamente hambriento, comparte su torta con Quico. Es precisamente esta percepción de su inocencia y buena voluntad que muchos recuerdan cuando piensan en los bocetos: “Todavía mayores, vemos las grabaciones en los canales de cable y nos da la misma emoción y también la risa pues algunas veces es un poco desesperante con sus torpezas”, dice Zoraida.

Más allá de los mensajes que a menudo transmitían los episodios, también estaban los efectos técnicos, la comedia física y los guiones juguetones que atraían a las familias, inclusive a los niños:

My earliest memories of Chespirito were in the early-mid 80's. My mother's family would always travel back and forth from the DR [Dominican Republic] and would always make references about what Chespirito or el Chavo would say . . . there were some animated movements or sounds that were associated with the animation that would make us laugh.[Mis primeros recuerdos de Chespirito fueron a principios de los años 80. La familia de mi madre siempre viajaba a la República Dominicana y siempre hacía referencias sobre lo que dirían Chespirito o el Chavo... Había algunos movimientos animados o sonidos asociados con la animación que nos harían reír]. (Soribel).

El atractivo intergeneracional de la comedia se logró mediante la animación y otros efectos técnicos que eran inusuales en la

programación de acción en vivo en ese tiempo e hicieron el programa atractivo para los niños hasta si no entendían todos los chistes (Gómez Bolaños, 2006). Las travesuras de los personajes también fueron generalmente divertidas para las comunidades en varias partes de América Latina:

Culturally, Chespirito has been a common thread to all Latinos... [M] any of us in high school would joke around with one another and would mock Don Ramón's "¡Ya, ya, ya..." when we were exhausted after state exams. It was certainly an inside joke among us no matter what ethnicity. [Culturalmente, Chespirito ha sido un 'hilo común' que los latinos comparten... Muchos de nosotros en el colegio bromábamos imitando a Don Ramón, diciendo "Ya, ya, ya..." cuando estábamos agotados después de los exámenes estatales. Ciertamente fue una broma entre nosotros, sin importar el origen étnico]. (Soribel).

Una nostalgia similar sobre las experiencias de humor compartidas entre sus primos ella se expresa al hablar de las bromas y cuentos de Pepito:

There is a sense of nostalgia that brings us together when Pepito comes up . . . Anytime we heard simple words that were used to describe things that we could not say as kids, we would laugh inconsolably. The anticipation of the punchline alone made us laugh—even if we did not understand the entire joke (Soribel). [Hay una sensación de nostalgia que nos une cuando aparece Pepito... Cada vez que escuchábamos las palabras simples que se usaban para describir cosas que no podíamos decir de niños, nos reíamos desconsolados. Hasta nada más la anticipación de la frase clave nos hacía reír, incluso si no entiendiéramos todo el chiste]. (Soribel).

Al igual que la experiencia de Soribel con el programa de Chespirito y las bromas de Pepito que ella disfrutaba aun si no entendía todo el contenido debido a su lenguaje, su familiaridad y humor físico la llevaron a un deleite compartido cuando llegaba la frase clave. Como lo sugieren las historias anteriores, a pesar de los diversos contextos

para estas experiencias, de los Estados Unidos hasta Puerto Rico y la República Dominicana, los relatos nostálgicos de Chespirito y Pepito se asocian principalmente con sentimientos de inocencia, buena voluntad y nostalgia experimentados y compartidos por sus audiencias de las décadas anteriores.

Juegos de palabras y política

A pesar de las similitudes en las reminiscencias nostálgicas inspiradas por ambos personajes, existen diferencias significativas en su relación con el entorno político donde los bocetos de Chespirito se transmiten por televisión y los chistes de Pepito se cuentan. Según Stavans, “el contenido del programa de Chespirito es absolutamente apolítico” (2014).¹⁰ Basando su afirmación en el entendimiento popular de que Televisa, “el conglomerado de medios mexicano que a menudo es visto como un portavoz del Partido Revolucionario Institucional (PRI), respaldó el programa sin reservaciones durante toda su programación”, Stavans señala que el “repertorio del programa” estaba lleno de estereotipos como la niña llorona, el hombre gordo de bienes raíces y el maestro chiflado. Si bien el uso de estos tropos apoya el argumento de Stavan sobre qué tipo de entretenimiento sería respaldado por el conglomerado de medios nacionales mexicanos, yo diría que, en lugar de ser apolítico, el comentario sociopolítico en la comedia de Chespirito es implícito —particularmente con respecto a la clase social y la pobreza, como explico en la siguiente sección—, mientras que la agenda política de Pepito es mucho más explícita.

En contraste con el enfoque percibido de Chespirito en los valores morales y sociales, los chistes y cuentos populares de Pepito generalmente se centran en el doble sentido y el juego de palabras, como se

¹⁰ Ilan Stavans, profesor de cultura latinoamericana en Amherst College, señaló que su padre fue actor invitado en *El Show de Chespirito*.

ejemplifica en un chiste muy popular que circula regularmente en las redes sociales y estuvo presente en más de la mitad de las narrativas de los participantes. En este chiste, Pepito inocentemente revela a una crisis familiar al usar la palabra “revolución”¹¹ para describir una situación caótica de su familia, que se basa en un juego de palabras político:

Pepito llega a la escuela y dice la maestra de español: “Hoy vamos a dar la clase de los sinónimos. ¿Cuál es el sinónimo de la palabra regla?”

Dice Pepito, “Revolución”.

Responde la maestra: “Revolución no es sinónimo de la palabra regla”.

Pepito le responde: “¿Que no, Maestra? Si a mi hermana hace tres meses que le falta la regla,¹² y en mi casa hay una revolución tremenda”. (Contado por Chely).

Más allá de las referencias a la política nacional, como los cubanos dentro y fuera de la isla, Pepito comenta sobre el contexto internacional de la política cubana:

Llega Pepito al aeropuerto de la Habana. Entrando a la aduana un grupo de cubanos de la isla lo reconocen y le dicen: ¡Pepito, el de los cuentos! Caballero, ¡qué tiempo hacía que no venías por acá! Y Pepito le responde, ustedes se equivocaron, yo soy Pepito el de los chistes; los de los cuentos son Raúl y Obama.

Con su realidad política como parte de la trayectoria de la audiencia, lo político se entrelaza con las experiencias de los programas como el de Chespirito a pesar de su evasión de tales temas políticos. Por ejemplo, Teresita explica por qué *El Chavo el 8* era tan ameno para su familia:

Cuando nosotros llegamos de Cuba en 1981, a Costa Rica, el programa que más nos gustó en la televisión fue el de El Chavo del 8. Era muy ameno y familiar, en todos los sentidos ya que nos hacía reír a noso-

¹¹ Una alusión a la Revolución Cubana en que Fidel Castro llegó al poder en 1959.

¹² En español, regla [ruler] también se refiere al ciclo menstrual de una mujer.

tros dos y a los muchachos, pues en Cuba en aquel entonces lo que se veía en la televisión era los muñequitos rusos... la Revolución eliminó todo lo que olía a Estados Unidos. (Teresita).

El recuerdo de Teresita se sitúa específicamente en las políticas de vigilancia de Cuba de los años setenta, en la que la programación para niños era generalmente rusa y cualquier cosa occidental era automáticamente sospechosa. Aunque *El Chavo del 8* no tenía afiliaciones políticas conocidas, en un país en el que los medios son estrictamente administrados y censurados, la programación provenía solamente de naciones aliadas del gobierno cubano. Más allá de sus temas principalmente familiares, poder ver una mayor variedad de espectáculos fue un respiro de las restricciones bajo las cuales los cubanos en la isla habían estado viviendo.

Clase social y pobreza

Aunque los bocetos de Chespirito son menos abiertamente políticos que los chistes cubanos con Pepito, hay comentarios sociales implícitos sobre la clase y la pobreza en México que resonaba con espectadores de otros lugares. Gran parte de la comedia en *El Chavo del 8* proviene de lo que se describió como la vida de los pobres urbanos en la vecindad o, como se conoce en Cuba, el solar:

El tema del programa era el solar, como le decían en Cuba a las casas de los interiores, o sea que no daban frente a la calle, y en México le dicen vecindad. Sin lugar a dudas, estos tipos de programas son muy buenos, pues tratan de la vida cotidiana de la gente de a pie, o sea, la clase trabajadora. (Teresita).

En un tiempo en que muchas comedias populares se centraban en las vidas de las familias de los suburbios y de la clase media, audiencias de todas partes podían relacionarse a una comedia situacional que se enfocaba en preocupaciones no tan alejadas de sus

vidas o de los problemas de sus comunidades en la vida real, como las implicaciones de la pobreza, el hambre y la escasez de empleo. Don Ramón, que siempre está tratando de llegar a fin de mes asumiendo trabajos ocasionales y empeñando sus pocas pertenencias, está siempre atrasado con su renta. Cuando el propietario insulta su honor, exclama: “¡Ay, señor Barriga! Es que cuando el hambre aprieta, la vergüenza afloja. ¿Sabe usted lo que traigo desde anoche en el estómago?”. Si es que Don Ramon es demasiado pobre para avergonzarse al tener que evadir al arrendador cuando viene a cobrar el alquiler, como el único hombre adulto desempleado en el programa (y también un padre soltero), a menudo es combativo por otros que insinúan que él es perezoso.

En sus comentarios sobre la “vecindad” del Chavo, Teresita hace comparaciones con la vida en el “solar” cubano, añadiendo su perspectiva sobre una descripción de las experiencias de la clase trabajadora, a medida que sus miembros son adscritos y construyen identidades clasificadas. De hecho, en *El Chavo del 8*, la vecindad era el punto de referencia y donde se reunían todos los personajes, aunque se juntaran por razones diferentes. La vecindad mexicana, como las viviendas urbanas en otros lugares, fue el enfoque de representaciones controversiales de lo que los antropólogos y los encargados de formular políticas interpretaron como una “cultura de la pobreza” que encontraron conexiones culturales entre comunidades empobrecidas en varias partes de México y América Latina (Lewis, 1975). Su paradigma de la cultura y de la pobreza es problemático por muchas razones, pero especialmente porque no explora las conexiones explícitas entre las condiciones estructurales y políticas que históricamente causan la pobreza y el desempleo. En el caso de México, las condiciones empeoraron durante la crisis económica de los 1980, cuando México adoptó políticas cada vez más neoliberales (Latapí y González, 1995). Es quizás la representación muy familiar de la vecindad, central en la vida de estos personajes memorables, que ejemplifica concretamente el éxito universal de los bocetos de Chespirito

(ejemplificado en la capacidad de los espectadores para relacionarlos con sus propias vidas, como en el comentario anterior de Teresita) y a su vez la evasión de posturas políticas que pudieran resultar polarizantes en México. Si bien la pobreza de *El Chavo del 8* está plenamente encarnada en su carácter memorable, se puede afirmar que no está situada en las realidades socioeconómicas y políticas particulares de México,¹³ y su descripción de la pobreza y la clase socioeconómica siguen siendo propicios para una interpretación más profunda.

Doña Florinda, por ejemplo, que provenía de mayores recursos socioeconómicos, quedó viuda y se mudó a la vecindad cuando ya no tenía otra opción. La mayoría de su diálogo en el programa está dedicada a distinguirse a sí misma y a su hijo, Quico, de la “clase baja”, o sea “la chusma”. Como ejemplo, cuando Doña Florinda manda a Don Ramón que haga un cartel para el patio que prohíbe el juego ruidoso en el espacio común, a pesar de que el cartel está lleno de errores ortográficos, lo cuelga y dice: “Para la vecindad está bien, para que lo entienda la chusma”. El personaje piensa que el cartel estará bien porque los de la vecindad lo entenderán. Mientras que a menudo se ridiculiza a Doña Florinda por darse aires, la premisa general de *El Chavo del 8* evita comentarios explícitos sobre los factores políticos y económicos que exacerbaban la pobreza y el desempleo en las ciudades mexicanas en los años setenta y ochenta (Fleck y Sorrentino, 1994), factores que están debajo de las condiciones sociales retratadas por sus bocetos.

Los chistes de Pepito, por otro lado, con frecuencia tratan acerca de figuras políticas y el contexto político de Cuba, estableciendo vínculos directos con la escasez de alimentos y recursos en la isla:

¹³ Por ejemplo, aunque las tasas de desempleo en México son típicamente altas, la falta de ingresos de Don Román refleja un debate recurrente sobre cómo las tasas de desempleo en México se calculan y en qué consiste estar empleado, si los pequeños empleos que no proporcionan un ingreso estable cuentan como status de estar empleado (Fleck y Sorrentino, 1994).

Una vez iba caminando Pepito, y se tropieza con el Comandante Fidel Castro que estaba recostado en un árbol muy triste y preocupado. Pepito le pregunta: “Comandante, ¿qué le pasa?”. Y él le responde: “Aquí, Pepito, estoy abatido.” A lo que Pepito le responde, “Menos mal, Comandante, que usted está a batido, pues nosotros sólo estamos a pan y agua”. (Contado por Chely).

La respuesta astuta de Pepito es un comentario sobre la realidad de muchos cubanos, que tienen que conformarse con los recursos limitados que reciben proporcionados por el gobierno, como sugiere el juego de palabras entre “abatido”, agotado o derrotado, y “a batido”, una malteada. Su respuesta también expone las jerarquías presentes incluso en una sociedad “sin clases”, lo que implica que Castro, incluso cuando no está bien (como podría sugerir alimentarse de una dieta de batidos de leche), todavía está mejor que el público en general que sobrevive con solo pan y agua.

Aunque los chistes de Pepito, centrados en una figura oral cuya comedia tiene que ser visualizada en lo abstracto por el público, son menos concretos en su descripción, emanan de las perspectivas complejas sobre política, clase y economía de los cubanos en la isla y en el exilio. Los chistes de Pepito se encuentran directamente en el contexto matizado del régimen comunista de su país de origen, donde todos los sacrificios se justifican según sea necesario para el bien común. Por lo tanto, mientras que el personaje de Pepito es una figura infantil-eterna, al igual que el Chavo, la versión cubana de Pepito se construye y reconstruye continuamente como un producto de las preocupaciones y circunstancias socioeconómicas y políticas de sus múltiples autores, a medida que cada autor contribuye al personaje de Pepito cada vez que se cuenta un chiste nuevo.

Para tres de los cuatro participantes cuyas narrativas se incluyen en este capítulo y que tienen una conexión con Cuba, compartir los chistes de Pepito condujo a conversaciones sobre el estado económico y político de Cuba. En contraste, compartir sus episodios favoritos de *El Chavo del 8* condujo a discusiones sobre los valores familiares,

los recuerdos de la infancia y/o una sensación general de nostalgia y de placer. Para Soribel, que tiene raíces dominicanas y haitianas, sus recuerdos sobre ambos personajes, Pepito y el Chavo, fueron más parecidos en sí. En todas las circunstancias, el humor condujo a experiencias compartidas entre familiares y amigos; estas experiencias estaban situadas inherentemente en los contextos culturales dinámicos negociados por los participantes. Sea o no explícito el papel político del personaje, las experiencias humorísticas y nostálgicas de los participantes demuestran la interrelación de identidades y culturas en los diversos públicos intergeneracionales de los bocetos de Chespirito y los chistes de Pepito.

Y ahora, ¿quién podrá defenderme?: cruzando fronteras¹⁴

Varias décadas después de ver a *El Chavo del 8* de niña en Puerto Rico y de haber vivido en varias partes de los Estados Unidos, me sorprende la continua popularidad de Chespirito, particularmente después de su muerte en 2014. Sus personajes inolvidables ejemplifican la importancia de su comedia en todos los países latinoamericanos y han puesto a los espectadores de su programa a reflexionar en la influencia prolongada de sus personajes icónicos en culturas y comunidades tan diversas. Como reflexiona Stavans, lo que unió a los latinoamericanos “no fue ni geografía ni historia, sino cultura popular”, por lo que “Chespirito ya no es sólo mexicano”, sino un símbolo de una identidad cultural más amplia, construida a partir de la experiencia compartida de su humor (2014). Del mismo modo, la versión cubana de Pepito es una figura nacional creada por las personas que lo presentan en sus chistes e historias, pero tallada en un carácter transcultural reconocido y apropiado por hispanoparlantes diversos. El carácter generativo de estos íconos que cruzan fronteras puede servir

¹⁴ Esta es la frase pronunciada por cada “víctima” que El Chapulín Colorado rescata.

como un punto focal para la construcción de identidades transculturales a medida que los latinoamericanos continúan lidiando con las concepciones dinámicas y evolutivas de la ciudadanía en sus países de origen (Dagnino, 2005), así como el impacto de la migración e inmigración en identidades culturales, nacionales y transnacionales (Flores, 1995; Smith, 2006).

Según Clandinin et al. (2016), “como investigadores narrativos, sabemos que nuestro trabajo es investigar, tratar de comprender, indagar sistemáticamente el fenómeno de la experiencia, es decir, las experiencias históricas de las personas” (p. 14). Si bien hay que tener precaución al suponer que el “yo” es completamente conocible o accesible a través de las narrativas que los individuos construyen (Miller, 2005), el llamado de Clandinin y sus colegas a la narrativa como investigación destaca las posibilidades de construir sobre narrativas, como las reflexiones sobre las experiencias del Chavo y Pepito examinadas anteriormente. Estas narrativas adquieren una naturaleza catalizadora ya que la investigación ofrece oportunidades para explorar las múltiples “fronteras” que continuamente cruzamos entre identidades y experiencias, lo nacional y lo local, libertad y represión, virtud e indiferencia, esperanza y desesperación, tal como se transmite en las reflexiones de los participantes. Estos cruces fronterizos tienen implicaciones significativas para la construcción de nuestras identidades como agentes de cambio en nuestra sociedad y como ciudadanos en nuestras comunidades. De acuerdo con Guerra:

what we think of as citizenship must be seen as a direct consequence of the different ways in which language and culture are implicated in the production of a particular kind of identity, one that is fluid and multi-faceted but simultaneously acknowledges and responds to the ever-present linguistic, social, cultural and political opportunities and constraints that govern our lives (2015, p. 97). [Lo que consideramos ciudadanía debe verse como una consecuencia directa de las diferentes formas en que el lenguaje y la cultura están implicados en la producción de una identidad particular, una que es fluida y multi-

facética, pero que al mismo tiempo reconoce y responde a las oportunidades y limitaciones lingüísticas, sociales, culturales y políticas que rigen nuestras vidas]. (Guerra, 2015, p. 97).

Como tal, los encuentros con el idioma y la cultura, a través del entretenimiento popular, las anécdotas familiares y las interacciones con los medios están llenos de oportunidades para ejercer dominio en la construcción de identidades como ciudadanos transculturales, no solo el consumo de narrativas existentes de nacionalidad y ciudadanía latinoamericana. Repensar la ciudadanía de esta manera, como consecuencia de la producción de identidades, y no al revés, también nos desafía a pensar críticamente sobre los discursos públicos, como los relacionados con la globalización y el pluralismo. Como afirma Guerra, “necesitamos ir más allá de las limitaciones inherentes que el término ciudadanía global nos impone a todos en su emisión involuntaria de lo local” (2012, p. 85).

De esta manera, el humor de Chespirito resuena con tales nociones de ciudadanía e identidades transculturales, ya que los espectadores de varias generaciones y naciones comparten experiencias similares con los programas, como las de las personas en mi grupo de investigación narrativa. Sin embargo, estos recuerdos también transmiten la naturaleza situada de nuestras interacciones con los personajes de Chespirito y los chistes de Pepito, por ejemplo, ya que se basan en sus propios contextos sociales y políticos locales. Presagiando un renacimiento más público de agencia y participación en un país donde la ciudadanía se redefine continuamente, Pepito está regresando a Cuba y el atractivo de los bocetos de Chespirito es muy interesante discutir en los lugares donde sus bocetos sean bien conocidos. A pesar de la observación de Sánchez (2016), casi diez años antes sobre el aislamiento gradual de Pepito hacia el margen, en la reciente visita del Presidente Obama, muchos lo recibieron de nuevo con gusto al centro del escenario:

Esta mañana, durante unas horas, la gente dejará de lado las conversaciones sobre los altos precios de los alimentos y las quejas sobre el colap-

so del transporte, agravadas por las medidas de seguridad que afectan a la ciudad. En las calles hay un resurgimiento de chistes protagonizados por Pepito, el niño travieso de nuestros cuentos populares, que salió de su largo silencio para reírse incluso de la suegra del gran visitante.

El humor es, por lo tanto, poderoso, persistente y duradero, incluso cuando permanece latente por un tiempo, como en la Cuba de Pepito, o más venerado universalmente, como podría ser el caso de los bocetos de Chespirito. Donde hay humor, hay esperanza. Fomentar la indagación en el contexto del humor, comprender las identidades que construimos en nuestros mundos culturales y entender la ciudadanía como algo transcultural es un trabajo incierto pero también afirma la vida; es inclusivo y apoya el cambio y el crecimiento. Explorar las similitudes y diferencias entre los recuerdos sobre figuras como El Chavo y Pepito tiene de atractivo que cruzan muchas fronteras culturales y nacionales e invita a un compromiso deliberado con algunas de las narrativas políticas y socioeconómicas que informan los discursos sociales y las jerarquías en las sociedades latinoamericanas. Dentro y más allá de los contextos locales, este tipo de prueba cataliza el “trabajo consciente y práctico” (Freire y Macedo, 1987) de comprender las narrativas culturales que dan forma al pasado y al presente a medida que intentamos imaginar y dar forma a nuestro futuro.

Bibliografía

Abril, R. (2013). *Pepito's Cuba and the avocado baseballs*. CreateSpace Independent Publishing.

Alharthi, A. (2014). Humour and culture. *International Journal of Humanities and Cultural Studies*, 1 (3).

Bogdan, R. C. y Biklen, S. K. (2007). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods*. Boston: Pearson.

Bruner, J. (1971). *On knowing: Essays for the left hand*. Cambridge: Harvard University Press.

Bruner, J.S. (2004/1987). Life as Narrative. *Social Research*, 71 (3), pp. 691-710.

Leichter, H. J. (1974). Some perspectives on the family as educator. En H. J. Leichter (Ed.). *The family as educator*. Nueva York: Teachers College Press.

Portelli, A. (2003). *The order has been carried out*. Palgrave: MacMillan.

Caraballo, L. (2011). Theorizing identities in a “just(ly)” contested terrain: Practice theories of identity amid critical-poststructural debates on curriculum and achievement. *Journal of Curriculum and Pedagogy*, 8 (2), pp. 155-177.

Caraballo, L. (2012). Cultures in transition. En J. A. Banks (Ed.). *The encyclopedia of diversity in education*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Cremin, L.A. (1974). The family as educator: Some comments on the recent historiography. *Teachers College Record*, 76, pp. 250-265.

Clandinin, D.J., Caine, V., Lessard, S., y Huber, J. (2016). *Engaging in narrative inquiries with children and youth*. Nueva York: Routledge.

Clandinin, D.J., y Connelly, F.M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. San Francisco: Jossey Bass.

Connelly, F.M., y Clandinin, J.D. (1990). Stories of experience and narrative inquiry. *Educational Researcher*, 36 (5), pp. 2-14.

Dagnino, E. (2005). Meanings of Citizenship in Latin America. *Working Papers*, 258.

Denzin, N. (2002). *Interpretive interactionism*. Londres: Sage.

Feng, Y., Olague, R., Diaz, A. y Nzai, V.E. (2014). Spanish television hinders Hispanic children’s bilingualism development in Texas. *Journal of Modern Education Review*, 4 (6), pp. 405-417.

Fleck, S. y Sorrentino, C. (1994). Employment and unemployment in the Mexican labor force. *Monthly Labor Review*, pp. 3-31.

Flores, J. (1996). Puerto Rican and Latino culture at the crossroads. En G. Haslip-Viera y S. L. Baver (Eds.). *Latinos in New York: Communities in transition*. Notre Dame: University of Notre Dame Press.

Gómez Bolaños, R. (2005). *El diario de El Chavo del Ocho*. México: Punto de Lectura.

Gómez Bolaños, R. (2006). *Sin querer queriendo: Memorias*. Bogotá: Aguilar.

Gómez Bolaños, R. (2013). *Chespirito*. Madrid: Aguilar.

Guerra, J.C. (2012). Cultivating transcultural citizenship in a discursive democracy. En C. Wilkey y N. Mauriello (Eds.). *Texts of consequence: Composing social activism for the classroom and the community*. Cresskill, New Jersey: Hampton Press.

Guerra, J.C. (2015). *Language, culture, identity and citizenship in college classrooms and communities*. Nueva York: Routledge.

Hall, S. (1996). Introduction: Who needs identity? En S. Hall y P. DuGay (Eds.). *Questions of cultural identity*. Londres: Sage.

Holland, D., Lachicotte, Jr., W. L., Skinner, D. y Cain, C. (1998). *Identity and agency in cultural worlds*. Cambridge: Harvard University Press.

Lopez, E.E. (28 de noviembre de 2014). Roberto Gómez Bolaños, Mexico's comedic artist 'Chespirito,' dies at 85. *The New York Times*.

Luque Duran, J.D. (2005). Los juegos lingüísticos: Fallos comunicacionales, humorismo verbal y reflexión metalingüística. En L. Luque Toro (Ed.). *Léxico Español Actual, Actas del I Congreso Internacional de Léxico Español Actual*. Venecia: Libreria Cafoscarina.

McCarthy, S. y Moje, E. (2002). Identity matters. *Reading Research Quarterly*, 37 (2), pp. 228-238.

Miller, J.L. (2005). *Sounds of silence breaking: Women, autobiography, curriculum*. Nueva York: Peter Lang.

Ochs, E., y Capps, L. (1996). Narrating the self. *Annual Review in Anthropology*, 25, pp. 19-43.

Quiñones, N. (2014). *The Pelado, Cantinflas and Chespirito: Humor and the negotiation of Mexican masculinities*. Disertación de grado. ProQuest LLC: UMI 3668675. Claremont Graduate University. Mimeo.

Rodríguez Valle, J.F. (2014). *Influencia de la serie cómica televisiva "El Chavo del Ocho" en el comportamiento social de las niñas de primer año de educación básica del jardín de infantes "El Despertar" de la ciudad de Ambato*. Tesis doctoral. Ambato: Universidad Técnica de Ambato. Mimeo.

Saldaña, J.T. *Analizando al Chapulín Colorado*. [Blog]. Recuperado de: <http://www.sabersinfin.com/articulos-2/psicologia/670-analizando-al-chapul-colorado.pdf>. Visto en abril de 2016.

Sanchez, Y. (2007, October 1). Where's Pepito? *Generacion Y*. Recuperado de: <https://generacionyen.wordpress.com/2007/10/21/wheres-pepito/>. Visto en abril de 2016.

Sanchez, Y. (2016, February 18). A visit more symbolic than political. *Generacion Y*. Recuperado de: <https://generacionyen.wordpress.com/2016/02/18/a-visit-more-symbolic-than-political/>. Visto en abril de 2016.

Sanchez, Y. (2016, March 26). Obama is surrounded by symbols to win the hearts of Cubans. *Generacion Y*. Recuperado de: <https://generacionyen.wordpress.com/2016/03/20/obama-is-surrounded-by-symbols-to-win-the-hearts-of-cubans-14ymedio-yoani-sanchez/>. Visto en abril de 2016.

Smith, R. C. (2006). *Mexican New York: Transnational lives of new immigrants*. Berkeley, CA: University of CA.

Smith, S., y Watson, J. (2000). Life narrative: Definitions and distinctions. En S. Smith y J. Watson (Eds.). *Reading autobiography: A guide for interpreting life narratives*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

Stavans, I. (4 de diciembre de 2014). What "Chespirito" left us. *The New York Times*.

El Chavo del 8 como un “público íntimo” en Venezuela: ¿qué pasó con la Buena Vida?*

Erica Colmenares

El Caracazo (27 de febrero al 8 de marzo de 1989): una ola de protestas, disturbios, saqueos y tiroteos masivos que, a lo largo de una semana, se dispersó en la capital de Venezuela y sus ciudades circundantes en respuesta a las reformas políticas de liberalización económica (también conocidas como “reestructuración neoliberal”) y el aumento en los precios del combustible y el transporte público. Si bien las cifras oficiales hablan del asesinato de unas 276 personas por parte de las fuerzas militares y de seguridad, otros reportes estiman que el número de muertos superó los 2.000. El fenómeno dio paso a un período de gran insatisfacción social e inestabilidad política.

Yo tenía apenas siete años cuando ocurrió El Caracazo, y como muchos otros niños venezolanos de clase media, el caos que reinaba fuera de mi departamento me resultaba completamente ajeno. Los noticieros televisivos informaban sobre la declaración del “estado de emergencia” y la “ley marcial”, pero yo no tenía ni idea de qué significaban esas advertencias. ¡Todo lo que sabía era que la asistencia a la escuela se había suspendido durante una semana!

* Traducción de Mariana Mendonça.

Mientras el mundo exterior se deshilachaba, pasaba mis días junto con mi hermano, mi hermana gemela y Berta, nuestra niñera, pegados a la pantalla del televisor viendo repeticiones de *El Chavo del 8*, una serie mexicana de comedia sobre las aventuras de un joven huérfano llamado el Chavo y sus coloridos vecinos que vivían en un complejo de viviendas de individuos de bajos recursos. Como fieles espectadores del show, nos irritábamos cada vez que las noticias interrumpían nuestra programación para traernos imágenes desconcertantes del mundo exterior. Estábamos demasiado hechizados con la serie para preocuparnos, demasiado enredados con las payasadas del Chavo para preocuparnos sobre lo que sucedía apenas a cinco kilómetros de nuestro departamento.

Cada tanto, veíamos la cara agobiada y ojerosa de nuestro padre, que siempre estaba corriendo del trabajo a casa y de casa al trabajo, cuando asomaba su cabeza en nuestra habitación para ver cómo estábamos “sobrellevando” el momento. ¿Sobrellevando? ¡Éramos felices como unas lombrices!

En ciertas ocasiones, mi papá se quedaba merodeando en el dormitorio, ojeando la pantalla y nos reíamos juntos con las hilarantes aventuras y percances que ocurrían a los personajes del show, muchos de los cuales eran niños personificados por actores adultos. Pero esos momentos de risas compartidas eran escasos. Sabíamos que algo de lo que estaba ocurriendo perturbaba a mi padre; su cuerpo, normalmente blando y tierno cuando lo abrazábamos, ahora parecía tenso, rígido y preocupado.

Al cuarto día de nuestro maratón de *El Chavo del 8*, durante una de las visitas de mi padre, murmuró en voz bajo algo del estilo de “así que a esto hemos llegado.” Sus ojos se llenaron de lágrimas, pero las limpió antes de que alcanzaran sus mejillas. “Ay, papito lindo”, lo consolamos mi hermana y yo, imitando una frase de la Chilindrina, una chica inteligente que era la autora intelectual de muchas travesuras. Pero antes de que pudiéramos abrazarlo, papito lindo se puso rápidamente de pie, apagó el televisor y nos rugió: “dejen de mirar esta basura. ¡No son chusmas!”

Mi hermana gemela, mi hermano y yo nos miramos unos a otros, sumidos en el desconcierto. ¿A qué venía eso? Berta tartamudeó algo acerca de que el show era de “clase baja”. ¿Eh? Supusimos que la agitación de nuestro padre se vinculaba de alguna manera a los sucesos exteriores. Sin embargo, debido a que no entendíamos exactamente que estaba ocurriendo, mis hermanos y yo nos encogimos de hombros, cerramos la puerta y volvimos a encender el aparato, continuando con nuestro maratón de *El Chavo del 8*. Pensamos que eso es lo que hubiera hecho El Chavo, si solo hubiera tenido un televisor.

Al igual que esas experiencias viscerales que perduran en los recovecos de la mente sólo para ser recordadas años más tarde, ese momento (mi vaga percepción de que el mundo exterior se estaba “desarticulado”, la curiosidad y el rechazo de mi padre hacia *El Chavo del 8*, junto a la obsesión que tenían por el show tanto mis hermanos como la niñera) permaneció dentro de mí. Y “permaneció”, también, dentro de otros millones de televidentes venezolanos. Si bien las estadísticas oficiales sobre la audiencia televisiva, particularmente su carácter demográfico, resultan difíciles de verificar debido a la baja calidad del sistema de medición en el campo mediático (Bisbal y Nico, 2006), algunos informes empíricos (además de mis propios recuerdos anecdóticos) destacan la popularidad de *El Chavo del 8* en la Venezuela de mi juventud. El show, que fue transmitido por Venevisión, la cadena televisiva más grande del país, fue visto por 61% de la población, cifra sólo superada por las telenovelas y noticieros nocturnos (O’Sullivan-Ryan, 1996). Estas cifras despiertan algunas preguntas importantes: ¿cómo es, por ejemplo, que *El Chavo del 8*, un programa originalmente creado para niños, se haya convertido en un lugar de apego emocional tan poderoso para un grupo de personas, incluidos adultos, en un país alejado de su público objetivo (México)? ¿Cómo es que este show ha generado tan poderosas y variadas respuestas afectivas? ¿Y cómo es que esta “serie cómica” haya ganado tanto protagonismo en la Venezuela de mi infancia, esto es, en las décadas de 1980 y 1990, una época de agitación política y descomposición socioeconómica (Lander, 2005) marcada por fenómenos como El Caracazo?

A partir de las posibilidades teóricas que permite el “giro afectivo” (Clough y Halley, 2007), que considera a los sentimientos, emociones y afectos como objetos de indagación académica (Cvetkovich, 2012, p. 3), así como el extenso estudio sobre los afectos, apegos colectivos, pertenencias sociales y nociones de la buena vida realizado por Lauren Berlant (2008, 2011), plantearé que el magnetismo de *El Chavo del 8* en Venezuela puede ser atribuido a la capacidad del show de forjar un “público íntimo” (Berlant, 2008): una estructura estética y afectiva que une a extraños a través de lazos emocionales, promoviendo al mismo tiempo un sentimiento de pertenencia. A través de la crónica explícita e implícita del declive de las fantasías sobre la buena vida (por ejemplo, la estabilidad laboral, la movilidad ascendente, la igualdad social y las relaciones íntimas duraderas) y el consecuente desgaste del sujeto (Berlant, 2011), *El Chavo del 8* funcionó como un espacio de reciprocidad y conexión emocional, apuntalando a los espectadores de distintas clases sociales que descubrían que su mundo, la Venezuela de las décadas de 1980 y 1990, ya no podía darle un sustento a aquéllas fantasías (Berlant, 2008; Cvetkovich, 2011). Al ofrecer a su audiencia heterogénea múltiples puntos de identificación, la serie fue un lugar de optimismo y trascendencia y, para algunos, de experimentación con formas de vida “mejores”. Sin embargo, el show también pudo haberse constituido como un espacio cruel de falso reconocimiento.

Para avanzar sobre estas cuestiones, comenzaré por presentar una breve discusión en torno a las políticas de liberalización económica en Latinoamérica para, posteriormente, contextualizar los efectos precarios que esta reestructuración neoliberal tuvo en Venezuela durante aquellas décadas. En segundo lugar, plantearé cómo *El Chavo del 8*, a través de escenas de crisis de la *ordinariedad*, esto es, de dramas ordinarios de adaptación a “vivir (permanentemente) dentro de una crisis” (Berlant, 2011) en el contexto de un proceso de liberalización económica, contribuyó a cultivar un público íntimo y proveyó a sus televidentes de escenas con las cuales identificarse y reconocerse. En la última sección

del capítulo, exploraré cómo el show y el público íntimo que forjó, y por el cual fue forjado, fue animado por una lógica de “optimismo cruel” (Berlant, 2011), un doble lazo relacional y afectivo en el que los apegos a “objetos” específicos (en este caso, apego a *El Chavo del 8* y las ideas sobre la buena vida) fueron tanto apuntalados como debilitados, en términos emocionales (Berlant y Setiz, 2015). Se trata de un descubrimiento sombrío, sobre todo para una persona que integró este público íntimo. No obstante, y a pesar de este mal trago, concluiré este capítulo con una descripción de cómo la serie, y particularmente el personaje de Don Ramón, continuó ofreciendo a los televidentes estrategias de cómo lidiar con la ordinariez de la vida cotidiana. Así, este capítulo apunta a explotar cómo los “textos” de medios de comunicación de masas, como *El Chavo del 8*, pueden generar espacios afectivos para que extraños se junten a soñar, trabajar o buscar formas alternativas de vínculos personales, formas de ajuste o modos de relacionarse en un mundo que continúa deshilachándose por las costuras. Y debido a que yo misma formé parte de este público íntimo, voy a incluir ejemplos de mi propio apego al show a lo largo del capítulo, ya que para poder hablar de lo general es también necesario hablar sobre lo personal. Después de todo, debido a que “lo personal es lo general” (Berlant, 2009, p. VII), las narrativas personales pueden ser leídas como autobiografías de experiencia colectiva.

El auge de las políticas de liberalización económica en América Latina y la precariedad que las acompañó

El Chavo del 8, que fue transmitido originalmente en México entre 1971 y 1980 y llegó a la televisión venezolana hacia finales de la década de 1970, coincidió con el auge de la liberalización económica que empobreció a buena parte de Latinoamérica. Si bien dicho fenómeno no es el objeto de esta indagación, resulta importante considerar brevemente los efectos de estas políticas tanto a nivel

individual como social. De manera general, la liberalización económica busca transformar la “concentración estatal, centralización e igualdad” en “privatización, descentralización y elección de los consumidores” (Arnové, 1997, p. 79), un movimiento que tiende a alterar la relación entre el Estado y la sociedad civil. En la medida en que el Estado se desentiende de sus funciones vinculadas al bienestar social, la esfera pública se contrae y el individuo se ve forzado a cargar con un mayor peso (Cvetkovich, 2012). En este contexto, las nociones individuales y colectivas de la “buena vida”, ya sea que se la defina como movilidad social ascendente, estabilidad laboral, igualdad social/política, o intimidad (entre otros aspectos), comienzan a desarmarse (Berlant, 2011; Cvetkovich, 2012). Con menos “anclas” a las que apegarse, las fantasías sobre la buena vida comienzan a enraizarse en un estado de crisis ondulante (Berlant, 2011). La “crisis” a la que refiere Berlant no necesariamente es un evento particular como El Caracazo (aunque puede serlo), sino más bien una crisis ordinaria cotidiana, más íntima. El propio autor, en otro trabajo (2012), denomina a este estado agudizado como una “crisis de la ordinariedad de la vida”. Se trata de un impasse, un “atascamiento” marcado por la precariedad, la ansiedad y la incertidumbre, cuestiones que los televidentes ven reflejadas (en distinto grado) en *El Chavo del 8*.

Si bien no es mi intención sugerir que la vida cotidiana en Venezuela era buena y estable antes de la época neoliberal, las posibilidades que abre el giro afectivo me permiten considerar a la liberalización económica como la fuerza afectiva que cargó la atmósfera de la vida cotidiana en el país de mi infancia (Stewart, 2011). En este sentido, quisiera postular que estas políticas dieron lugar a una percepción sentida (es decir, una saturación colectiva de los sentidos) de que una crisis estaba avicinándose. Esto fue diferente a la buena vida, o al menos la vida “mejor” que se percibía y/o se esperaba durante el “excepcionalismo” de Venezuela en los años sesenta y setenta (Ellner y Tinker Salas, 2005), un punto al que ahora me dirijo.

Auge y caída del excepcionalismo venezolano

A diferencia de otros países de América Latina (como Chile, Argentina y Bolivia), Venezuela no fue gobernada por violentas dictaduras militares entre las décadas de 1960 y 1980, ni experimentó el desmantelamiento de las políticas socialdemócratas. Del mismo modo, tampoco existieron movimientos nacionalistas extremistas que llevaran a conflictos armados y perturbaciones económicas, como ocurrió en México o Cuba (Ellner y Tinker Salas, 2005). Hasta que sobrevino el desplome de los precios del petróleo y la subsecuente devaluación de la moneda a mediados de la década de 1980, Venezuela había atravesado, de manera general, lo que algunos historiadores y teóricos políticos denominaron como la “tesis del excepcionalismo venezolano”, que encerraba la idea de que Venezuela era “bastante privilegiada” (e incluso excepcional) con respecto a los otros países de la región (Ellner y Tinker Salas, 2005; Di John, 2005). Los adeptos a la tesis del excepcionalismo refieren habitualmente que, tras la caída del gobierno militar de Marcos Pérez Jiménez en 1958, Venezuela ingresó en una fase de estabilidad política, al punto de que el país se promocionaba habitualmente como “un ejemplo de democracia, un experimento ampliamente considerado exitoso, institucionalizado, estable y legítimo” (Lander, 2005, p. 25). En este sentido, tanto el sistema político de Venezuela como su rol en el mercado mundial de petróleo, en el que tenía un peso importante tanto por los volúmenes producidos como por el hecho de que no atravesaba las turbulencias políticas de los países del Medio Oriente, tuvieron como consecuencia, de manera general, que dicho país no atravesó los mismos niveles de crisis de la ordinariedad de sus vecinos (ni de los mostrados en *El Chavo del 8*).

De acuerdo a numerosos informes, las condiciones materiales en Venezuela (junto con el promedio de vida, calidad de los servicios de salud y educación, acceso a servicios públicos y viviendas, y tasa de empleo) vieron niveles de crecimiento sin precedentes a lo largo y

ancho del país durante la década de 1970 (Ellner y Tinker Salas, 2005; Lander y Fierro, 1996; Lander, 2005). Estas condiciones generaron grandes expectativas de una mejor vida y “hundieron raíces profundas en el modo de pensar venezolano”, creando entre la población “la autopercepción de una sociedad democrática e igualitaria” (Lander, 2005, p. 26). El optimismo pareció afianzarse y la “tesis del excepcionalismo venezolano” empezó a arraigarse en la psiquis colectiva. Los sectores populares de la sociedad, incluyendo a la mayor parte de la fracción urbana (en la que prevalecían la clases baja y media-baja), probablemente avizoraban un ascenso social. Y con esta posibilidad en el horizonte, el apego a la buena vida, o al menos a una vida “mejor”, cobraba sentido.

Esta esperanza y optimismo, sin embargo, tuvieron una vida corta. Tras las fluctuaciones en el precio mundial del petróleo, la drástica devaluación del bolívar venezolano en febrero de 1983, los disturbios del Caracazo en 1989, y las políticas de ajuste estructural del período 1989-1993, las condiciones económicas, sociales y políticas se deterioraron (Ellner y Tinker Salas, 2005). Entre 1984 y 1991 la pobreza casi se duplicó, al pasar del 36% al 68% (Di John, 2005; Lander, 2005); la corrupción escaló, el ingreso per cápita se desplomó, el desempleo creció velozmente y las perspectivas de cohesión social y movilidad ascendente se desintegraron. Rápidamente, se conformó una sociedad crecientemente dividida y polarizada, marcada por segregaciones raciales y de clase cada vez más notorias. Así, de acuerdo a Pedrazzini y Sánchez (1994), en la Venezuela de las décadas de 1980 y 1990 (es decir, la de mi infancia) emergió una “cultura de la urgencia”: proliferaron el crimen, la ilegalidad y la economía informal. Ciertos aspectos de la crisis, que apenas una década atrás eran difíciles de imaginar, comenzaron a volverse permanentes (Ellner y Tinker Salas, 2005; Lander, 2005).

En este contexto, muchos venezolanos se vieron sumidos en un *impasse*, o una crisis de la ordinariedad (Berlant, 2011), en la que la confianza de su mundo (el que ya conocían, se les había prometido, o imaginaban) comenzó a fragmentarse. El estado de precariedad,

incertidumbre e incredulidad, que era tangible y pernicioso para las clases bajas pero afectaba también la psiquis de las clases media y alta, maduró las condiciones para que un show como *El Chavo del 8* forjara un público íntimo y se volviera en un imán afectivo para grandes sectores del público venezolano.

***El Chavo del 8* como sitio de identificación: escenas de crisis de la ordinariedad**

A pesar de la autoidentificación de *El Chavo del 8* como un “show cómico”, a los televidentes (incluyendo yo misma) se les presentaban escenas de crisis de la ordinariedad y la precariedad que la acompañaba. La propia serie, una producción que funcionó con un presupuesto muy reducido antes de alcanzar niveles de éxito sin precedentes tanto en México como en el extranjero, mostraba la textura viviente de la cotidianeidad en una vecindad, un complejo de viviendas habitado por individuos de bajos recursos en un centro urbano, probablemente México D.F. Las nociones de pobreza, hambre, orfandad, y baja calidad en los servicios accesibles de salud y educación fueron parte integrante del show y los televidentes a menudo estaban listos para (y a la espera de) el siguiente golpe, en términos metafóricos. La escenografía de la serie tenía como centro al patio la vecindad: un espacio decrepito en el que el cemento desnudo era cubierto por latas de gas de cocina, pajareras destartaladas y carentes de vida, macetas de balcón con flores de plástico, una débil cuerda para tender ropa y un barril de madera abandonado. Es dentro de los contornos de este patio que se desplegaban escenas banales de la vida cotidiana. Como espectadores, mirábamos a los “niños” (personificados por actores adultos) jugar al fútbol, a la escuelita o a caminar al perrito; al dueño del complejo ir de un departamento a otro cobrando los alquileres; y a mujeres lavando la ropa en el lavadero comunitario, entre otras escenas. La mayoría de los personajes que encontrábamos (con la excepción del maestro de la vecindad, el Profesor Jirafales,

y el propietario del complejo, el Señor Barriga) ocupaban los peldaños inferiores de la estructura social, viviendo bajo la penumbra de una crisis de la ordinariedad (Berlant, 2011). Conocimos al Chavo, el personaje principal que daba nombre al show: un huérfano de ocho años que siempre se quejaba del hambre, soñaba con sándwiches de jamón y que a veces se escondía dentro de un barril de madera como forma de “escape”; a Don Ramón, un padre soltero que realizaba, de forma mala y apresurada, trabajos extraños para llegar a fin de mes mientras se preguntaba nerviosamente cómo evadir al dueño del complejo para no pagarle el alquiler; a su hija, La Chilindrina, que hacía bromas a los otros niños y a quienes también robaba sus juguetes y snacks; y a Doña Florinda, viuda de un oficial naval y madre de Quico, que refunfuñaba habitualmente por tener que vivir entre la chusma (es decir, el populacho).

Los sitios de identificación se entrelazan intrincadamente con estos personajes y descripciones de crisis de la ordinariedad. A medida que el show se desarrollaba, los espectadores venezolanos de las décadas de 1980 y 1990 pudieron identificarse con sus escenas de cotidianidad y sus personajes que, a pesar de su habitual (pero no permanente) propensión a estar de buen humor, también buscaban la forma de vivir una vida mejor o, al menos, de sobrevivir a la vida diaria. El público íntimo forjado por el show ayudó a los espectadores a sentirse conectados con los demás y, a través del humor, cultivar una energía afectiva que podría soportar la decepción de que la Venezuela que conocían, anhelaban o imaginaban estaba fuera de su alcance. Así el show liberó a sus televidentes de su “historia singular” y los arrojó a la generalidad, una en la que podían convertirse en “alguien” o al menos en “alguien” para otros (Berlant, 2008). En un mundo en el que ser “nadie” era el *modus operandi* y en el que expresiones como “fue sin querer queriendo” o “¡pero no te enojés!” eran el nuevo saludo, *El Chavo del 8* proveyó a sus espectadores un sentido de intimidad, un “mundo emocional absorbente” (Berlant, 2008, p. 28) al que aquellos dieron la bienvenida y con el cual se identificaron.

Sin embargo, con esto no quiero sugerir que el público íntimo creado por *El Chavo* fue emocionalmente apuntalado para todos, o que el show fue el único espacio de identificación y reciprocidad entre los televidentes venezolanos de aquella época. Semejante afirmación constituiría una negación del poder (y los efectos) del afecto, ya que este resuena y se inscribe en los cuerpos de formas distintas, a veces impredecibles. Seguramente existieron otros lugares de identificación y reconocimiento, incluyendo la siempre popular telenovela venezolana. No obstante, a diferencia de las telenovelas tradicionales y melodramáticas que representan los padecimientos de una pareja (generalmente blanca, etnocéntrica y heterosexual) antes de alcanzar un final feliz, las escenas mostradas en *El Chavo del 8* eran realistas y permitían que los espectadores de distintos lugares se identificaran con ellas. Para las clases media y alta, por ejemplo, existía un punto de identificación en la frustración de Doña Florinda de tener que vivir entre la chusma, su decisión de permitir a su hijo Quico vivir con su abuela para que obtuviera una mejor educación o en la exasperación del Señor Barriga ante las continuas evasiones de Don Ramón a la hora de pagarle el alquiler, entre otros. Se trata de sitios que también pudieron haberse constituido en fuentes de consuelo: “Bueno... al menos no me va tan mal como al Chavo” o “Al fin y al cabo, mi vida podría ser peor... bien podría tener el techo lleno de goteras, ¿no?”; en fuentes de redención: “(la pobreza) no es algo tan terrible, mira lo bien que la están pasando” o “¡Mira qué simpático resultó el terrateniente rico! ¡Les lleva regalos a los habitantes más pobres!”; en lugares de culpabilización: “¡si la gente como Don Ramón dejara de ser tan perezosa y encontrara un trabajo, la vida no sería tan mala!”, etcétera, etcétera. A la inversa, para los espectadores de clase baja o media baja, el show puede haber operado como espacio de consolación con el cual identificarse: “No soy el único que trata de llegar al final del día”; de solidaridad: “Yo también sé por lo que estás pasando, Chavito”; de confirmación: “También a mí me preocupa que mis hijos salgan al vecindario por la noche por todas las cosas malas que están pasando”, etcétera. Y para una niña como yo, las travesuras de los jóvenes de la vecindad fueron sitios para

reír y alegrarse, particularmente cuando, debido a la suerte o la ingenuidad, los niños encontraban las formas de escapar a las repercusiones de sus propias travesuras, ya que las consecuencias normalmente recaían sobre los adultos.

Por supuesto, las cosas suelen ser habitualmente más complejas y matices, pero el punto es que, debido a que el público íntimo de *El Chavo del 8* pudo adaptarse a sitios de identificación similares y distintos y en conflicto y ambivalentes, el show fue capaz de sostener los deseos, sueños y apegos de los espectadores, sin forzarlos a adoptar las mismas miradas, razones o soluciones. Después de todo, la incoherencia, la ambivalencia, los apegos contradictorios y las distintas formas de vivir no son “una señal de fracaso, sino una condición normal de ser parte de las masas” (Berlant, 2008, p. 22). Como señala el autor: “identificarse con alguien en la sociedad de masas no necesariamente implica querer ser como él... sino liberarse de ser quién uno es, con todas sus pesadas determinaciones históricas” (2008, p. 29, traducción propia; el énfasis es mío). Al proveer a los televidentes múltiples lugares de identificación con los cuales relacionarse, *El Chavo del 8* ofreció a su público íntimo una cierta promesa de trascendencia y optimismo que, como explico a continuación, pudo también haber sido algo cruel.

***El Chavo del 8* como sitio de (falso) reconocimiento: apegos (cruels) a las nociones de “Buena Vida” en tiempos precarios**

De acuerdo a Berlant (2011b), vivir lleva a que nos apeguemos a algo, ya sea la fantasía de una buena vida, amor afectivo, estabilidad laboral o de igualdad social, entre otras cuestiones. Y si bien no necesariamente buscamos estos apegos afectivos, los individuos permanecen atados a las fantasías de la buena vida para fortalecerse emocionalmente, ya que les permiten “sobrevivir la vida” a pesar de que, para muchas personas, estas fantasías no son más que una mala vida que nos desgasta. Así, muchos de estos apegos operan como un vínculo de “optimismo cruel”: son crueles debido a que estas fantasías

constituyen obstáculos para dicho fortalecimiento (Berlant, 2011). En las fantasías de la “buena vida”, el objeto asociado a la felicidad (el amor romántico, la movilidad social ascendente o la estabilidad laboral) en realidad socava las condiciones para alcanzar la felicidad; sin embargo, su presencia representa la posibilidad de alcanzarla, de modo que perder el objeto parece ser peor que ser destruido por él. Quisiera plantear, por lo tanto, que esta estructura de relaciones afectivas caracterizada por un optimismo cruel anima no sólo a los personajes del show, sino también a su audiencia. En la Venezuela de las décadas de 1980 y 1990, cuando las ideas de la buena vida que alguna vez parecieron alcanzables ya se habían desvanecido, los televidentes sostuvieron sus propias fantasías a través del show y de los apegos de los personajes a “la cosa moral/íntima/económica llamada “buena vida”” (Berlant, 2011, p. 2), incluso cuando estos apegos (cruels) afectaban negativamente a los personajes y a la audiencia.

La búsqueda del amor romántico recíproco es un ejemplo claro de este “optimismo cruel” (Berlant, 2011). A pesar de que la serie se halla repleta de escenas de personajes que desean un amor recíproco (por ejemplo, Quico y El Chavo peleando por el afecto de su vecina del piso de arriba o el enamoramiento de La Chilindrina por El Chavo, que no alcanza a darse cuenta), voy a remarcar dos de ellas. Puede verse a Doña Clotilde, por ejemplo, enamorada de su vecino Don Ramón, siempre elaborando planes para encontrarlo solo o abrazarlo, cocinarle tortas, invitarlo al cine o comprarle una tarjeta del Día de San Valentín en blanco, de modo que él pueda devolver el gesto. Y luego está el desmesurado romance entre Doña Florinda y el Profesor Jirafales, un cortejo marcado por apasionados intercambios de rosas y café y desafortunados percances, en el que cada (posible) momento de intimidad se ve interrumpido por una comedia de errores en la que habitualmente alguno de ellos se encuentra tomado de las manos o diciendo palabras de cariño a un personaje distinto. Como miembro del público íntimo y, al mismo tiempo, siendo una joven desgarrada y con un pésimo sentido de la moda, las escenas de amor no correspondido me resultaban puntos de fácil identificación. Al mirar las

escenas de Doña Florinda y Don Ramón junto a mi hermana gemela y mi niñera, Berta, nos agarrábamos las manos y anticipábamos con voz entrecortada que, quizás, esta vez sí llegarían a besarse. Por el contrario, nuestro hermano, un joven apuesto y sociable que nunca parecía haber experimentado la falta de vínculos románticos durante su juventud, se alegraba cada vez que Don Ramón lograba evadirse de Doña Clotilde. Sin embargo, en un vínculo de optimismo cruel, cada vez que los romances del show no llegaban a concretarse, los personajes (así como nosotros, los espectadores) resultaban de algún modo afectados emocionalmente. A pesar de los colosales esfuerzos de Doña Clotilde, su amor por Don Ramón no es correspondido, mientras que el Profesor Jirafales nunca consolida su vínculo con Doña Florinda. Sin embargo, en lugar de dejar ir a nuestros/sus apegos (cruels) hacia estas personas y/o nociones de amor recíproco, nosotros mismos nos poníamos inadvertidamente en una situación de impasse, incapaces de avanzar o de considerar objetos alternativos hacia los cuales atar nuestro sentido de continuidad. Como Doña Florinda y Doña Clotilde, yo seguí añorando a Roberto, el joven del cual estuve enamorada a lo largo de una década, mientras que Berta se mantuvo pegada al teléfono, esperando la llamada de un amante que nunca recibió.

Otra relación de optimismo cruel que creó lazos afectivos entre los espectadores, tanto en relación al show como entre los personajes mismos, fue el cruel anhelo de movilidad social y armonía entre clases. Si bien las disputas de clase eran frecuentes en la serie (donde personajes como Doña Florinda y su hijo Quico hacían alarde de su autopercepción de un status económico más alto y su “superioridad” sobre sus vecinos “más pobres”), las figuras de movilidad social y unidad, algo que pareció posible alguna vez en Venezuela, apuntalaron y debilitaron emocionalmente a los espectadores. En un trío único de episodios de la sexta temporada, los televidentes vimos a todos los personajes del show abandonar los confines de la vecindad para desplazarse a un centro turístico en las playas de Acapulco. A diferencia del patio precario que funcionó como trasfondo ubicuo de la serie, vimos cómo los personajes disfrutaron abundantes desayunos juntos, construyeron

castillos de arena en la playa y nadaron en la pileta lujosa del hotel. Y aunque las tensiones de clase aún sazonzaban estos episodios, el final del segundo de ellos destaca especialmente. Allí, todo el elenco acaba sentado alegremente en la playa, asando salchichas en un fogón mientras el sol cae por detrás. Vemos a los personajes reírse, charlar felizmente, bailar y palmearse unos a otros en la espalda. Es una escena idílica. Al acercarse el final, comienza a escucharse la canción “buenas noches vecindad”, escrita por el creador del show (y actor principal), Roberto Gómez Bolaños. La letra es increíblemente emotiva: “Buenas noches mis amigos, buenas noches vecindad..., sin decir adiós jamás, nos reuniremos muchas veces más. Hasta pronto compañeros, otra vez regresarán, los momentos placenteros, para compartir el pan”. Si bien estos episodios son discordantes y “poco creíbles” en relación al resto del show, este es precisamente el punto: es una construcción fantástica, una relación de optimismo cruel. Al subir los créditos, los personajes, uno por uno, abandonan el fogón mientras se ve al Chavo caminando hacia la puesta del sol. Al igual que este veloz atardecer, la fantasía de movilidad social ascendente y armonía social pronto se desvanece. En línea con las figuras individualistas de liberalización económica (“cada hombre para sí mismo”), el Chavo se queda sólo, sin su vecindad. Huérfano o no, rico o pobre, es el individuo sólo que debe valerse por sí mismo.

Para la audiencia, las escenas de Acapulco son sitios sentimentales de optimismo y armonía entre las clases. Atraen y movilizan una fantasía de reciprocidad colectiva, comunidad, justicia y esperanza que intenta trasladar la escena del imaginario al campo de la posibilidad. Y sin embargo, circulando en el interior de estos episodios (así como varios otros), existe un subtexto normativo: los conflictos y divisiones sociales no tienen como causa desigualdades estructurales inherentes, sino el fracaso en la interacción entre las personas. En otras palabras, al igual que los personajes del show, los miembros de diferentes clases sociales pueden vivir en armonía y felicidad si deciden hacerlo: es solo un problema de voluntad y buena intención. Volviendo a lo personal, no fue sino hasta que me convertí en adulta que comencé a entender

las razones de la angustia de mi padre que referí en la viñeta inicial. Al crecer, mis hermanos y yo teníamos permitido mirar la serie todas las noches (siempre que ya hubiéramos terminado nuestra tarea), pero cuando mi hermano comenzó a vestirse como el Chavo (utilizando tirantes rotos y pantalones rasgados), el show fue rápidamente prohibido en casa. El supuesto subyacente parecía ser que podíamos mirar un programa sobre la clase baja siempre y cuando no nos convirtiéramos en miembros de ella. Esto encaja lo que plantea Sara Ahmed (2008), quien afirma que las nociones de felicidad y buena vida (o, en este caso, de armonía entre las clases) mantienen su lugar de fantasías debido a la imposibilidad de ser cumplidas. Si bien no quiero sugerir que todas las fantasías sobre la buena vida son iguales o que los individuos comparten las mismas fantasías, las personas invierten en objetos que organizan la relación entre la fantasía y su forma de vida, una relación que es cruel para su (nuestro) propio fortalecimiento emocional. Así, a través de los personajes del show, nosotros también, en cuanto a espectadores, estuvimos vinculados cruelmente a las nociones de la buena vida (como el amor romántico, la intimidad, la armonía social, etc.), a pesar de nuestra propia inestabilidad y fragilidad en la Venezuela de las décadas de 1980 y 1990. Y, sin embargo, nuestro apego afectivo al programa y sus personajes podría habernos atado a nuestro mundo visiblemente deshilachado, ofreciéndonos un sentido de “lo que significa seguir viviendo y desear estar en el mundo” (Berlant, 2011, p. 24).

***El Chavo del 8* como sitio de experimentación y de forjamiento de nuevas formas de ajuste**

A pesar de mi sugerencia de que *El Chavo del 8* resultó potencialmente cruel para los televidentes debido a que reinscribió nociones fantásticas de la buena vida que ya no podían ser alcanzadas (si es que alguna vez pudieron serlo), quisiera también afirmar que, a través de la experimentación, las escenas de exceso y el absurdo, la serie presentó (quizás de forma no intencional) formas alternativas de

ajuste a la crisis de la ordinariedad que estaba desarrollándose (aunque quizás esta afirmación no es más que otra manifestación de mi propio apego cruel al show, que me lleva a postular todo tipo de justificaciones ante mi incapacidad o reticencia a dejarlo ir).

En cualquier caso, la experimentación es una forma alternativa de ajuste entretejida con la producción y el género del show. El espectador se ve constantemente bombardeado con escenas de exceso cómico, creatividad y distanciamientos de lo ordinario: adultos interpretando niños (con su pelo y el maquillaje manipulado de tal modo que parecieron no envejecer a lo largo de las dos décadas de la transmisión del show); un niño que se las apañaba (¿con la vida, quizás?) escondiéndose en un barril de vino abandonado; personajes que desayunaban chupando paletas (esto es, chupetines o piruletas) del tamaño de un plato de cena; ladrillos (entre otra parafernalia) usados para golpear a los personajes en la cabeza sin dejar nunca una marca visible. Si bien estos ejemplos se enmarcan en el género cómico de la serie, también el humor es presentado como una forma potencial de una vida reparadora que podría “desplazar” a “lo absurdo, el drama y las aflicciones” de la vida diaria (Berlant, 2008, p. 96).

También de modo experimental, por otra parte, y al recurrir a un personaje melancólico y de mal genio como Don Ramón, el show plantea inadvertidamente que aceptar (en lugar de rechazar) a los “malos” afectos podría contribuir a asimilar la desilusión, el enojo o la incredulidad que acompañan la vida en el contexto de una crisis de ordinariedad (Cvetkovich, 2012). El eterno malhumor de Don Ramón, por ejemplo, lo convierte en la quintaesencia del “aguafiestas” (Ahmed, 2010): reticente a dejar ir su sufrimiento o adherirse a las normas sociales sobre el trabajo, habitualmente se lo ve menoscabando ciertas formas de diversión y buena vida. Si quisiéramos analizar este personaje desde una perspectiva neoliberal, podríamos clasificarlo como un “fracasado”: su recordada frase “ningún trabajo es malo... lo malo es tener que trabajar” indica una falta de voluntad, energía, ética de trabajo, o compromiso. Y si bien Don Ramón se mantiene pobre, malnutrido y quejoso a lo largo del show, se puede

afirmar que es uno de los únicos personajes que se las arregla para afirmarse, aunque hasta cierto punto, en medio del *impasse* de la crisis de ordinariedad. A través de la evasión, la persuasión, el regateo, la manipulación y otras tácticas, Don Ramón se las ingenia para evitar pagar mensualmente el alquiler de su departamento ¡a lo largo de toda la serie! Aquí no estoy intentando glorificar ni justificar a Don Ramón; lo que me interesa es su voluntad de cuestionar y resistirse a las convencionalidades (normativas) de la buena vida (Berlant, 2008). Por caso, en un episodio, cuando Doña Clotilde y Doña Florinda se lamentan de su imposibilidad para ir al cine debido a que “las mujeres decentes no deberían ir a un espectáculo público solas”, un indignado Don Ramón responde ocurrentemente “¿Y entonces por qué no se vuelven indecentes?”. Aunque retórica, la pregunta puede ser leída como una invitación a “vivir experimentalmente” en lugar de “convencionalmente” (Berlant, 1998, 2008). En otras palabras, esta escena ofrece vistazos de lo que podría ser probar cosas nuevas, practicar nuevas formas de sobrevivir, e imaginar nuevos modos de “estar en relación” (Berlant, 2011). Esto incluye despatologizar sentimientos negativos y arrancar de raíz los apegos normativos a las convenciones sociales. El personaje de Don Ramón insinúa, de manera tanto implícita como explícita, que tener una rabieta, enojarse o sentirse ambivalente acerca de la propia suerte podría abrir camino para la conceptualización de nuevas ideas acerca de cómo vivir. Al ser uno de los dos personajes que mira periódicamente a la cámara, con lo que se da a entender que se está dirigiendo directamente a los espectadores, Don Ramón posiblemente llama a los televidentes a interrogar y desafiar la fantasía ilusoria de la buena vida (Berlant, 2008).

Y si bien es cierto que Don Ramón probablemente esta menos interesado en cambiar el mundo que en ser derrotado por él, su incitación, por pequeña que haya sido, tiene quizás el potencial para producir formas de pensar alternativas acerca de la agencia y el cambio (Berlant, 2008; Cvetkovich, 2012).

Semejante afirmación, sin embargo, requiere ser desentrañada. ¿Después de todo, cómo pueden reconciliarse las nociones de agencia

y cambio en un show en el que, episodio tras episodio, todo permanece igual? Aquí resultan útiles los trabajos de Ann Cvetkovich (2012) y Brian Massumi (2015). De acuerdo la primera autora, los impasses, aquellos momentos en los que uno no es capaz de avanzar, no necesariamente son signos de fracaso sino que pueden, de hecho, ser portadores de una agencia, ya que requieren creatividad, nuevas formas de pensar y ser en el mundo, y la creación de “comunidades fuertes, más resilientes” (p. 23). De forma similar, Massumi describe cómo los límites o las situaciones limitantes, ofrecen márgenes constructivos de maniobrabilidad, lo que ilustra mediante la acción de caminar. Cuando caminamos, lidiamos constantemente con los límites que nos impone el balance y la gravedad; no nos movemos evitándolos, sino más bien jugando con ellos. A partir de las ideas de Cvetkovich y Massumi sobre las potencialidades ofrecidas por los límites, la creatividad y los atascamientos, ¿es posible considerar que *El Chavo del 8* invitó a su público íntimo a imaginar un mundo en el que, a pesar de que cosas permanecían iguales día tras día, se ofrecían espacios de potencialidad? ¿O son las proposiciones de Massumi (2015) y Cvetkovich (2012) simplemente otro grupo de promesas crueles? Así como la buena vida mantiene su lugar precisamente por su incapacidad de ser entregada (Ahmed, 2008; Berlant, 2011), la serie nunca llega a una respuesta final ni ofrece un cierre mágico.

Conclusión: ¿y ahora qué?

A pesar de que *El Chavo del 8* ya no es transmitido por televisión nacional, es continuamente referido como una de las series más populares en el YouTube venezolano, alcanzando quizás una audiencia más grande que en la Venezuela de mi juventud (*El Venezolano*, 2016). Debido a su perdurable popularidad en medio de la actual situación de agudo “(des)arreglo”, en la que la propia vida se ha vuelto literalmente insoportable e irreconocible, quisiera plantear que el show continúa uniendo a extraños en un público íntimo que es al mismo

tiempo un sostén emocional y algo cruel. Y aunque esta serie promociona de manera tanto implícita como explícita la convencionalidad como la causa y la solución al problema de sobrevivir en un mundo imposible (Berlant, 2008), ¿hasta qué punto puede soportarse la presión interna de una promesa frustrada o una fantasía inalcanzable (Schaefer, 2013)? ¿Cuándo es que “basta” se convierte verdaderamente en basta? En el desordenado, contradictorio, colectivo y afectivo público íntimo que fue forjado por el show, ¿podrían emerger nuevos “textos” o nuevas aperturas para reimaginar la “vida”? ¿O es hora de enfrentar la posibilidad de que la crueldad es inherente a cualquier tipo de apego afectivo? Si bien mi ambivalencia y dudas para plantear estas preguntas podrían ser consideradas como una mala negociación momentánea (Berlant, Tyler y Loizidou, 2000), puedo estar segura de una cosa: aún no estoy lista para dejar ir mi propio objeto (cruel): *El Chavo del 8*.

Bibliografía

Ahmed, S. (2008). Multiculturalism and the promise of happiness. *New Formations*, 63.

Arnove, R. (1997). Neoliberal education policies in Latin America: Arguments in favor and against. En C. Torres y A. Puiggrós (Eds.). *Latin American Education: Comparative Perspectives*. Boulder, CO: Westview Press, pp. 79-100.

Berlant, L. (1998). Intimacy: A special issue. *Critical Inquiry*, 24 (2), pp. 281-288.

Berlant, L., Tyler, I. y Loizidou, E. (2000). The Promise of Lauren Berlant: An Interview. *Cultural Values*, 4 (3), pp. 497-511.

Berlant, L. (2008a). *The female complaint: The unfinished business of sentimentality in*

American culture. Durham, NC: Duke University Press.

Berlant, L. (2008b). Thinking about feeling historical. *Emotion, Space and Society*, 1 (1), pp. 4-9.

Berlant, L. G. (2011). *Cruel optimism*. Durham, NC: Duke University Press.

Berlant, L. (2011b). Public feelings salon with Lauren Berlant. Recuperado de <http://bcrw.barnard.edu/videos/public-feelings-salon-with-lauren-berlant>.

Berlant, L. y Greenwald, J. (2012). Affect in the end times: A conversation with Lauren Berlant. *Qui Parle: Critical Humanities and Social Sciences*, 20 (2), pp. 71-89.

Berlant, L. y Prosser, J. (2011). Life writing and intimate publics: a conversation with Lauren Berlant. *Biography*, 34 (1), 180-187.

Berlant, L. y Seitz, D. (2015). Interview with Lauren Berlant. Society and Space. Recuperado de <https://societyandspace.com/material/interviews/interview-with-lauren-berlant/>

Bisbal, M. y Nicodemo, P. (2006). El consumo cultural en Venezuela. En G. Sunkel (Ed.). *El consumo cultural en American Latina: Construcción teórica y líneas de investigación*. Convenio Andrés Bello.

Cvetkovich, A. (2012). *Depression: A public feeling*. Durham, NC: Duke University Press.

Di John, J. (2005). Economic liberalization, political instability, and state capacity in Venezuela. *International Political Science Review*, 26 (1), pp. 107-124.

Ellner, S. y Salas, M. T. (2005). Introduction: The Venezuelan exceptionalism thesis separating myth from reality. *Latin American Perspectives*, 32 (2), pp. 5-19.

El Venezolano. (29 de febrero de 2016). El Chavo del 8 es premiado como el show más visto en YouTube. Recuperado de www.elvenezolano.

com/2016/02/29/el-chavo-del-8-es-premiado-como-el-show-mas-visto-en-youtube.

Lander, E. (2005). Venezuelan social conflict in a global context. *Latin American Perspectives*, 32 (2), pp. 20-38.

Lander, E. y Fierro, L. A. (1996). The impact of neoliberal adjustment in Venezuela, 1989-1993. *Latin American Perspectives*, 23 (3), pp. 50-73.

MacLure, M. (2013). Classification or wonder? Coding as an analytic practice in qualitative research. En R. Coleman y J. Ringrose (Eds.). *Deleuze and research methodologies*. Edinburgh University Press, pp. 164-183.

Massumi, B. (2015). *Politics of affect*. Malden, MA: Polity Press.

O'Sullivan-Ryan, J. (1996). *La comunicación humana: grandes temas contemporáneos de la comunicación*. Caracas: Universidad Católica Andrés Bello.

Schaefer, D. (2013). The Promise of Affect: The Politics of the Event in Ahmed's The Promise of Happiness and Berlant's Cruel Optimism. *Theory & Event*, 16 (2).

Stewart, K. (2011). Atmospheric attunements. *Environment and Planning D: Society and Space*, 29 (3), pp. 445-453.

Verón, E. y Escudero Chauvel, L. (1997). *Telenovela, ficción popular y mutaciones culturales*. Barcelona: Gedisa.

Problematizando las figuras de Estado, sociedad y sujeto educativo en la televisión de Chespirito

Ernesto Treviño Ronzón

Presentación: problematizar lo común

La televisión constituye una referencia fundamental para dar cuenta del funcionamiento de gran parte de las sociedades contemporáneas, dado que sus temas, sus contenidos y la *tecné* que presupone configuran tramos importantes de los capitales simbólicos y culturales compartidos local, regional y globalmente. Este es el caso de programas televisivos como los producidos por más de treinta años por Roberto Gómez Bolaños y el conglomerado de medios Televisa, conocidos en diferentes partes del mundo, apreciados por sus personajes, generalmente alabados por su alegría y sencillez y rara vez cuestionados.

Evidentemente, ni la televisión ni otras tecnologías producen efectos culturales uniformes; tampoco imponen sin más sus contenidos a las audiencias indefensas. Por más de cuatro décadas estudios de diferente orden y alcance han mostrado que los medios, si bien ponen “en común” contenidos y narrativas específicas que luego se diseminan en la cultura popular, no son ni remotamente un dispositivo de uniformidad social.

Los individuos y colectivos median, resignifican y también resisten esas ofertas, que por lo regular están en competencia con otras.

En este sentido, afortunadamente ha quedado atrás la época de estudiar la TV y las tecnologías en general en términos de “apocalípticos e integrados” (Eco, 1968), desde enfoques estructuralistas o del consumo cultural, si bien la idea de la “manipulación de las masas” todavía “espectra” (Derrida, 1989) el debate académico (Sartori, 1998). Al parecer transitamos un momento interesante para volver sobre los medios y sus contenidos con diferentes enfoques y otro tipo de cuestionamientos.

Apoyado en esta posibilidad, en este escrito se plantea una reflexión sobre la televisión producida por Gómez Bolaños echando mano a algunos referentes conceptuales de orden político-discursivo (Laclau, 2005). Una perspectiva como esta pone el acento en procesos de producción de significados y sus implicaciones para las dinámicas de inclusión, exclusión, sedimentación y reactivación social. Es conocida en el campo de la filosofía y la sociología política, también en el de la educación, pero lo es mucho menos en el campo de los estudios de la comunicación, pues aunque los enfoques discursivos y políticos sí son visibles y de larga trayectoria, rara vez se articulan como aquí interesa hacerlo.

En este escrito se busca, específicamente, problematizar algunos aspectos político-discursivos derivados de la diseminación de figuras de Estado, sociedad y sujeto en la televisión de Roberto Gómez Bolaños, también conocido como “Chespirito”. Es un asunto denso, que se buscará anclar, para efectos de referencia puntual, hacia el campo de la educación.

Es pertinente anticipar desde ya que esta no es una lectura amable del trabajo de Chespirito y, si bien no es demoledora, sí busca poner en cuestión varios elementos sociales, culturales y políticos de su trabajo. Deliberadamente, aquí se trata de problematizar algunas de las tesis sociales y políticas producidas por este tipo de televisión mexicana, resignificadas de forma profusa en diferentes momentos y lugares del mundo.

Problematizar es, hasta cierto punto, un proceso de volver esta oferta de contenidos en un objeto raro, extraño o ajeno, en plantear un abierto desacuerdo frente a eso que aparece a los ojos de una cierta comunidad con familiaridad y aceptación, poniéndolo al paso, en una red de relaciones que también deben ser problematizadas. Para lograr esto se recurre a conceptos, a referentes contextuales y a un intento de toma de distancia, siempre limitado y de alguna forma metafórico de esa televisión tan familiar y compartida.

El orden de la presentación es el siguiente: en principio, se abordarán rasgos básicos del contexto social de emergencia y diseminación de la televisión de Chespirito en México, relevantes para identificar algunos aspectos de su propuesta, de su política y de sus implicaciones culturales. El arco temporal es amplio pero no exhaustivo, pues se hará referencia a los momentos iniciales de esta oferta televisiva en la transición de la década de 1960 a 1970, y luego se seguirá su trayectoria hasta el momento reciente, con todas las limitaciones que un ejercicio cuasi cronológico implica.

En un segundo momento se introducen algunos referentes conceptuales para abordar la producción y diseminación de significados mediáticos. Específicamente se toca las nociones de significación, fantasía e interpelación que, en un tercer momento, se hacen dialogar con conceptos traídos de la antropología y la sociología política, como Estado e interface, para pensar la continuidad y diferencia del México actual con el de la década de 1970. En un cuarto momento se recuperan estos términos para volver sobre algunas de las figuras y las ofertas simbólicas que aparecen en la TV de Chespirito, en el caso de la escuela y la educación. Por afinidad temática, *El Chavo del 8* será referido con frecuencia, por encima de otros personajes de Chespirito.

Es importante ver estos apartados como superposiciones, no como transiciones analíticas de reflexiones teóricas a empíricas, contextuales a conceptuales, como en un artículo de investigación; la exposición es más bien una problematización que mezcla y reitera elementos como ocurre en un ensayo.

El planteamiento tiene un marcado tono conceptual, también se deja ver aquí y allá referentes de orden experiencial que derivan de las condiciones de “recepción” de la TV de Gómez Bolaños por parte del autor del escrito, en el México de la década de 1980 y 1990. Estos referentes en buena medida explican algunas resistencias y desacuerdos con sus contenidos y su función sociopolítica. En este sentido del desacuerdo, el escrito tiene alcances limitados, no se entra *strictu sensu* en un análisis de discurso de los programas, tampoco se profundiza en las condiciones de recepción y resignificación de la TV de Chespirito de televidentes específicos.

Desde el posicionamiento que aquí se propone, el análisis presupone tomar esa televisión y cuestionar sus contenidos y gestos, ello implica desarrollar el ejercicio como si se fuera un sujeto externo, como si no se estuviera de acuerdo con ella, como si la situación del objeto debiera ser diferente. Esa es una limitante, una ficción, un reto y una demanda, pues implica producirse como un particular tipo de autor, hacer extraño el consumo cultural del que se forma parte y cuestionar la cultura popular de que se alimentan muchos de los propios referentes.

Y no es que lo popular tenga algún defecto o marca negativa que habría que tachar, sino que, en la medida que la cultura popular de la que Chespirito forma parte es una cambiante producción colectiva, que se produce con el pueblo y sus pegamentos simbólicos, frente a ella también se negocian las posiciones. La puesta en cuestión es parte interna, no accesoria de su producción, su continuidad y su cambio.

En este sentido, la tesis básica a desarrollar es que mientras la televisión de Chespirito se disemina contando historias de desconuelo con “final feliz”, también muestra interminables intentos de agenciamiento fallidos que producen identidades sistemáticamente incompletas y sutiles efectos de despolitización. En términos abstractos, la incompletitud es una condición ontológica, pero aquí no se trata de cualquiera, pues esta televisión no describe retratos de una sociedad particular, sino producciones político-discursivas

que interpelan y producen superficies de identificación. Estas generan figuras de Estado y sociedad a través de las cuales los televidentes negocian su adscripción, funcionan como clivajes marcados por la violencia, el desapego, la pobreza, en una extraña continuidad espacial y temporal cargada con implicaciones políticas que han sido puestas en común por muchos años y que debe ser problematizados.

Contextos de emergencia de la TV de Chespirito

La televisión de Chespirito emerge en un contexto poco conocido para las generaciones actuales de mexicanos y de muchos de sus televidentes en otras partes del mundo. Son en realidad varios contextos que solo se alcanzará a situar. Desde el punto de vista social, México estaba en transición de la ruralidad a la urbanidad, es decir, la gran urbe global de más de 20 millones de habitantes que hoy es la ciudad de México apenas había tomado forma y comenzaba a crecer a gran velocidad: en 1950 tenía 3 millones de habitantes, en 1970 estaba cerca de los 7 millones. En parte por esto, algunos relatos de la época dejan ver un país y una ciudad capital, donde se experimentaba incertidumbre, expectativa, al mismo tiempo que pobreza creciente, o lo que conocemos como marginación social (Ibargüengoitia, 1990).

También se vivía una suerte de tensión por la reciente conducta de acoso gubernamental derivada de las movilizaciones de 1968 y posteriores. Cuando Chespirito inició su trabajo, en México gobernaba el Partido Revolucionario Institucional (PRI). En ninguno de los 31 estados de la República, al momento, se había vivido algún tipo de alternancia política y eso no cambió durante muchos años después que el Chavo inició sus aventuras por la televisión mexicana.

En este contexto de partido único en el poder político estatal, la primera parte de la década de 1970 fue el preámbulo del ciclo

de crisis económicas recurrentes que durante más de 20 años formarían parte de la vida de millones de mexicanos y que se ha extendido al día de hoy. En parte, como resultado de aquel proceso no tan lejano de devaluaciones, endeudamiento y la eventual emergencia de gobiernos neoliberales, en el México actual de 120 millones de habitantes, más de 50 millones están en situación de pobreza, la cual por cierto, espectra gran parte de la televisión de Chespirito.

Cuando el Chavo, el Chapulín Colorado o el Doctor Chapatín comenzaron a ser conocidos, los medios masivos de comunicación tenían una penetración primigenia, la radio era todavía el medio de comunicación de mayor alcance. El número de canales de TV abierta eran muy pocos, los de cobertura nacional eran menos, no había más que una cadena privada y no había TV por cable o satelital. Todavía en la década de 1970, en este espectro reducido se comunicaban noticias, entretenimiento, información gubernamental, programas educativos, que no estaban claramente “demarcados” como lo indican las normas de televisión actuales, cuando menos en términos formales para efectos de, por ejemplo, propaganda política, donde los anuncios gubernamentales o políticos deben identificarse claramente como tales –aunque por supuesto, esto no siempre ocurre–.

De tal forma que había una extraña mezcla, una cierta continuidad entre temas y emisores del discurso mediático produciendo un extraño juego de superposición. En aquella época de pronto se perdía la frontera que permitía distinguir, por ejemplo, cuándo hablaba la TV comercial y cuándo hablaba el gobierno o los anunciantes, pues la delimitación de los bloques televisivos era apenas evidente.

La televisión de Gómez Bolaños emergió en ese contexto social que, en términos generales, tuvo patrones más o menos estables durante el tiempo de su mayor éxito hasta la mitad de los noventa: un país en transición, con creciente pobreza, con una “democracia” de partido único, en el marco de un monopolio mediático y sin contrapesos culturales sustanciales.

Diseminación, interpelación y reinterpelaciones de Chespirito

La televisión de Chespirito produjo un marco significativo enriquecido, y también cierta variedad de superficies de identificación. Pero al mismo tiempo era un discurso recurrente, reiterativo en forma y contenido, y es a través de esta imperfecta pero sistemática organización significativa que produce ciertos efectos de significación que es posible ordenar, de forma más o menos convencional, por sus implicaciones sociales y políticas, sobre lo que se escribe en diferentes tonos en este texto.

Al respecto, conviene introducir brevemente algunas coordenadas conceptuales. Para explicar algunos de los procesos de construcción de los significados y del sentido, Jacques Derrida recurre a diferentes nociones, como diseminación y sedimentación, que le permiten afirmar que la realidad compartida se produce a través de la construcción de significados permanentemente diferidos, espacial y temporalmente (Derrida, 1989). En términos sencillos habría significantes y significados funcionando como semillas que, mientras se mueven, se diseminan y generan nuevos significantes y significados más o menos cercanos entre sí.

Algunos de los significantes producen multiplicidad de significaciones imposibles de cartografiar; otros producen diseminación, pero también, efectos de sedimentación. La sedimentación última del significado es imposible, pues en términos ontológicos sería la clausura del proceso de la construcción social. En la vida cotidiana experimentamos la estabilización de significados, un cierto grado de sedimentación, en torno a significantes textuales, orales, vocales o gráficos (Derrida, 1975). Se viven como familiaridad, como ideas, temas, patrones y eventualmente como hechos evidentes, claros en sí mismos, a través de los cuales interactuamos y producimos sentido y, por ello, tienden a no ser cuestionados: más bien son aceptados y acomodados en el lugar de lo ya conocido.

Con mayor frecuencia de lo que se podría notar, algunos de esos significantes son objeto de controversia o disputa; son “puestos en cuestión” y esto puede tomar la forma de una disputa por la clarificación de sus sentidos –¿qué quieres decir con amor, democracia, igualdad o libertad?– y en su caso, escalar a toda una disputa política. Este rico juego de tensiones entre diseminación y sedimentación se producen efectos de orden social y efectos de orden político.

La TV de Chespirito es un tipo de discurso que por muchos años produjo efectos de diseminación y sedimentación de significados. Programas como *El Chavo del 8* transmitían una cierta idea ordenación social y de interacción; produjeron y diseminaron una cierta idea de la ciudad de México que era casi atemporal, pues casi todo se grababa en estudios y rara vez mostraban contextos abiertos.

Los ambientes creados como “La vecindad”, la escuela, las oficinas, los consultorios, donde ocurrían los *gags*, eran contextualizaciones, tipos de organización espacial poco conocidas en otras partes del país. El autor de este escrito no ha conocido un lugar como la vecindad de El Chavo, aunque vivió en diferentes partes de la Ciudad de México por más de diez años y ha vuelto a ella con mucha frecuencia.

Los programas referidos funcionaban a través de estructuras sencillas, situaciones con diálogos, debates o intercambios temáticos que podría asumirse como incertidumbre, drama, intriga o expectativa. Casi siempre contenían agresión, broma, desencanto, regaño y algún desenlace conciliatorio; posiblemente feliz, pero ultimadamente acotado. Sus gestos, sus diálogos, sus muletillas, en tanto repetitivos, quedaban como huellas en el fondo de la psique del espectador después de verlos reiteradamente a lo largo del tiempo.

Ejemplos de ello son expresiones como: “Se me chispoteó”, usada por el Chavo para dar una forma de explicación frente a alguna de sus acciones; “Fue sin querer queriendo”, que funcionaba para lo mismo pero instalaba una interesante ambigüedad en la disculpa; “Ta ta ta ta”, una reacción colérica del Profesor Jirafales previa al regaño o la sanción de alguno de sus estudiantes, indicativo de que

no podía articular palabra ante lo visto; “No contaban con mi astucia”, usada por el Chapulín Colorado para autoelogiarse; la enorme expresión de “La Chimoltrufia”, monumento a la reiteración, usada para introducir un sentido de autoridad, que tuvo algunas variaciones en el programa de Los Caquitos: “No nos hagamos tarugos, pos ya sabes que yo como digo una cosa digo otra, pues si es que es como todo, hay cosas que ni qué, ¿tengo o no tengo razón?”, entre muchas otras.

Después de algún tiempo de verlos y escucharlos, el televidente lograba anticipar con cierta precisión tales expresiones. En este sentido, a través de este proceso de repetición se delimitaban rasgos importantes de convergencia y diferenciación de los personajes, que se tejía con su tono de voz, su indumentaria, sus preocupaciones, sus relaciones y sus rasgos físicos.

Uno de los aspectos más interesantes de la TV de Chespirito era su oferta de modelos de identificación de diferente composición y efectividad. Estos modelos planteaban propuestas de sujeto/imagen frente a la cual la audiencia, que siempre incluyó a niños y adultos, podía relacionarse, sentir apego, rechazo, felicidad, coraje, vergüenza o tristeza. Como ya se dijo, Chespirito creó muchos personajes: el Chavo, el Chapulín Colorado, Quico, Ñoño, Godínez, la Popis, el Doctor Chapatín, Doña Florinda, El Profesor Jirafales o los personajes de Los Caquitos. Todos ellos, en sus diferentes situaciones y a lo largo de su trayectoria en la TV, funcionaban como representaciones caricaturizadas y en algún caso abiertamente ridiculizadas de “personas reales”. Hasta cierto punto, eran figuras-metáfora, pero también eran denotativas, al estar llenas de contenido puntual, suficientemente abiertas para que públicos de diferentes edades se relacionaran con ellos por contemporaneidad o evocación.

Estos personajes ofrecían formas específicas de ser niño, niña, maestro, vecino, súper héroe, médico, ama de casa, dueño de vecindad. Con ello también ofrecían modelos de socialización, de interacción, de relación que evidentemente para muchos que crecieron viéndolos “salían” de la pantalla y se extendían a la conversación

cotidiana, a la convivencia en escuela o familia. Piénsese solo como ejemplo en los miles de niños y personas que adoptaron sus dichos, gestos e indumentarias.

Interesantemente, estos personajes cambiaron poco a lo largo de su exposición televisiva. Si se lo piensa un poco no es difícil notar que a los niños de la vecindad del Chavo no se los vio crecer ni a los mayores se los vio morir; ningún personaje central se casó, tuvo hijos o se fue de la vecindad. Fueron hasta cierto punto atemporales. Sus temas eran recurrentes en la escuela, la vecindad, o en otros casos las aventuras del Chapulín Colorado o Los Caquitos, al punto de la saturación discursiva.

Es posible pensar que esto es compartido por otras ofertas televisivas, por lo que esta caracterización no es exclusiva de la TV de Chespirito y esto es correcto, pero es importante señalar que esta iteración era constitutiva, no accidental, de esta oferta televisiva en particular, que estaba diseñada así y fue de las primeras en plantearla de esta manera y diseminarla a lo largo del tiempo. Sus personajes, sus situaciones eran hasta cierto punto eso, su propia iteración.

La diseminación de significaciones derivadas de la televisión de Chespirito produjo una oferta simbólica que se puede abordar a través de varios esquemas analíticos. Uno básico y útil implica las nociones de identidad, identificación e interpelación. La idea de interpelación, hace referencia a la oferta que un discurso –un programa, un texto, una imagen, una obra, etcétera– hace a un “otro” que también es, por su parte, un sujeto re-productor de significaciones (en este caso, los televidentes) y en ese proceso ayuda a producir formaciones identitarias.

Contra algunas nociones estructurales de la formación de identidades, que tienden a visualizarlas como configuraciones duras, derivadas de superestructuras determinadas histórica y culturalmente, en el pensamiento de Lacan (1983) y en sus apropiaciones políticas (Stavrakakis, 2010), la identidad es una idea “bajo borramiento”, problemática y cuestionada, tan necesaria como insuficiente y problemática para el análisis social y político.

Frente a ella, las nociones de interpelación e identificación parecen más precisas para intentar abordar la configuración de formaciones identitarias y, en su caso, la “emergencia” del sujeto social o político. La primera interpelación sería una suerte de “oferta” o “llamado” que interrumpe la trayectoria simbólica de un sujeto inacabado, con contenidos no menos inacabados y en permanente resignificación. Se interpela, se hace un llamado a una formación identitaria que se encuentra con la oferta simbólica. La idea de interpelación en este sentido de interrupción y llamado remite a otras como sobre-determinación y desplazamiento de significaciones que Althusser (1971) recuperó de Freud y que han sido “actualizadas” por el pensamiento de Žižek y otros.

En términos muy resumidos esto ha servido para dar cuenta de cómo una interpelación presupone la disposición de un referente de significaciones susceptibles de ser interrumpidas por un llamado al que el sujeto puede o no responder. Por ejemplo, para que una “nueva” mala o magnífica interpretación de una obra, una canción o una película interpele, primero se debe conocer algo del original, al detalle o de forma elemental y, en función de factores como estos, la interpelación puede o no ser “exitosa”.

El resultado de la interpelación no es del todo previsible, en tanto opera en el orden simbólico, el de los “significados compartidos” (Žižek, 1992). En esta exposición se resume la cuestión en dos posibles resultados: la aceptación o rechazo del llamado. La aceptación toma la forma de una suerte de incorporación del contenido propuesto, que por su parte es una pluralidad de significaciones constituidas entorno a imágenes, sonidos, argumentaciones que se reciben y resignifican en condiciones materiales, culturales y psíquicas muy variadas. Los estudios sobre la fruición televisiva o fílmica han dado cuenta de algunos de estos ricos y complejos procesos (Lizarazo, 2004).

El rechazo a la interpelación implica la construcción de un gesto de desacuerdo, desaprobación y hasta resistencia, permanente o temporal. Es relevante apuntar, sin embargo, que el no éxito de una

interpelación no debe entenderse como un simple pasar de largo, sin efecto para el sujeto interpelado. A partir de la interpelación afirmativa o negativa se producen efectos de frontera que son invariablemente importantes para la formación identitaria. En términos de Laclau (2005) y recuperando la idea de “exterior constitutivo” de Jacques Derrida y Ferdinand de Saussure, la configuración de una formación identitaria presupone la construcción de barreras simbólicas porosas, donde se incluyen y excluyen elementos significantes, igualmente constitutivos. Rechazar directa o indirectamente un contenido interpelante es también constitutivo del sujeto.

La televisión de Chespirito, como varios otros contenidos mediáticos interpelan afirmativa y negativamente a muchos públicos. Eso explica en buena medida su diseminación a lo largo de varios años y tantos territorios. Una de las preguntas más elementales a responder es ¿por qué? La intuición más básica es que no es por la “calidad de sus contenidos”, sino más bien por esa posibilidad de ofrecer esquemas o modelos suficientemente abiertos y ambiguos capaces de interpelar a diferentes formaciones identitarias en condiciones potencialmente “equivalentes”, es decir, con rasgos y condiciones parecidas pero no idénticas en una época de muy poca oferta televisiva.

La equivalencia puede entenderse aquí de forma parecida a como lo explican Laclau y Mouffe (2001), como el proceso temporal que hace posible que sujetos o formaciones discursivas diversas pueden encontrar rasgos en común sin “igualarse”. Esta equivalencia, este compartir rasgos, presupone una cierta suspensión o declinación parcial de rasgos diferenciales. La equivalencia no se produce de “uno a uno”, necesita un “tercero” frente a lo cual los diferentes pueden converger o hacerse equivalentes.

Frente a una oferta televisiva producida en un país de habla hispana, que aborda graciosa o ridículamente la vida de una escuela pública –disfuncional pero al final escuela– o de una vecindad pobre –pero no en la total miseria–, comunidades de lugares tan diferentes como México, Colombia, Chile, Argentina, Uruguay, pueden

“converger” y hacerse equivalentes, pues en todos esos lugares hay escuelas, vecindades, barrios, colonias que no son exactamente así, pero que comparten algunos parecidos.

Ahora bien, es importante recordar que el contenido de este tipo de TV, como ya se anticipó, es suficientemente explícito y ambiguo para permitir eso, la equivalencia entre contextos. Pero también es importante reconocer que no solo es por lo que se presenta como contenido ostensivo o evidente, sino también por todo aquello que queda evocado, como el arreglo social o la condición económica y cultural: hay una suerte de metanarrativas culturales que arrojan las narrativas que el espectador “llena” o “completa” con sus propios referentes contextuales y que articulan la especificidad y novedad del contenido con los rasgos compartidos y los rasgos evocados, sean o no parecidos. Nuevamente, este no es un mero recibir enajenante, no es la mera aceptación que llena a un receptor vacío y pasivo; es, por el contrario, un acto intenso de recepción y resignificación de este contenido.

Atravesar la fantasía

En su forma más básica, Chespirito presenta ofertas identitarias elementales, expresión prístina de la simplicidad de la interpelación efectiva que desatan procesos complejos en el televidente. En un plano son ridículas y anti-modélicas; en otro evocativas y también atractivas sin gran exigencia. El juego ideológico entre los personajes y el espectador es, sin embargo, muy rico y dinámico, hasta cierto punto intrigante.

Para hablar de esta relación se podría sin duda retornar a la explicación convencional, decir que los televidentes se relacionan con los personajes de Chespirito a través de sus atractivos planteamientos, afirmar que los gritos, los golpes, las caídas, los insultos, con gestos y en tonos adecuados entretienen, más si se los mezcla con rasgos de ingenuidad o ternura. Que los televidentes niños se identifican uno

a uno con los niños del Chavo, mientras que los adultos televidentes lo hacen uno a uno con los adultos de la serie, pero también con su propia niñez ya pasada y con la condición de niño de sus hijos, sus nietos, sus sobrinos, sus vecinos o sus alumnos.

Sin rechazar del todo este tipo de lecturas, se toma distancia para proponer otra. Una más cercana al eje de lo político. Por ello, es necesario terminar de pasar por el sujeto. Se avanzará sobre esto haciendo referencia a dos figuras conceptuales: el atravesamiento fantástico y la noción de sujeto en cuanto tal. De aquí en adelante se usarán cada vez más como referencia algunos componentes del programa de *El Chavo del 8* —o *El Chavo*—, tanto en la vecindad como en la escuela, recorriendo algunas de sus continuidades y variaciones.

En un trabajo sobre la noción de “acontecimiento”, ese momento que anima la irrupción de la movilidad radical en el mundo social, Žizek (2014) explora algunas formas teóricas familiares en la filosofía, el psicoanálisis y los estudios culturales y en su deliberación se detiene en la figura de la fantasía. Para el autor, siguiendo a Lacan, la fantasía proporciona, entre otras cosas, un marco que permite experimentar lo real como un todo significativo, su función sería sostener la mecanicidad del mundo, la ridiculez de los actos de la realidad diaria. A través de ella es posible soportar la innombrable trivialidad cotidiana. En este plano y viendo la TV de Chespirito a través de esta lente, es irrelevante si la vecindad no existe o si la escuela no es efectiva, o si la pobreza no es risible, porque son producidas a través de un marco narrativo que le otorga coherencia significante.

Pero si la fantasía se deconstruye, a través del acontecimiento o el psicoanálisis, el sujeto se encuentra ante la posibilidad del sufrimiento desestructurante o ante la posibilidad misma de atravesar la fantasía, de identificarse plenamente con ella, funcionando como un fondo transparente, aceptando su necesidad y estableciendo un vínculo íntimo con ella. El atravesamiento de la fantasía o no presuponen tipos específicos de fruición televisiva y sus implicaciones para la conformación del sujeto son diferentes, pues no todos los sujetos reciben la televisión de la misma forma y nunca lo hacen

pasivamente, como ya se afirmó. Siempre hay un ejercicio activo cognitivo que moviliza una múltiples referentes (Lizarazo, Andión, Hernández, Hernández, Treviño y Millán, 2013).

Estas coordenadas conceptuales sirven para pensar una parte de la relación de miles de personas con “El Chavo” y los personajes con que interactúa en la vecindad o la escuela; también con las situaciones en que se relacionan. Algunos han usado el programa como un marco para hacer soportable aquello con lo que los contenidos los vinculaban o lo siguen haciendo hasta la fecha: su propio entorno de cotidianidad escolar, barrial o familiar. Otros para producir marcos de interpretación de otros entornos por efecto de desplazamiento, otros construyeron fantasías para consumir y soportar el programa mismo y lo representado en él.

El contenido puede llegar a representar una realidad insoporable con la que los televidentes aprendieron a lidiar. Miles de televidentes, con mayor o menor educación, de izquierda o derecha, agentes estatales o anarquistas, religiosos o ateos, no podrían aceptar que El Chavo pasara hambre, que el Profesor Jirafales fumara en clase, gritara a los niños, los maltratara o inclusive que visitara a una de las madres de familia por las tardes para “tomar una tacita de café”. No podrían aceptar que Don Ramón golpeará constantemente al Chavo o que aquel fuera agredido por Doña Florinda “con o sin razón” —claramente la idea de razón para agredir es un sinsentido necesario—.

Interesantemente, quienes rechazan esa posibilidad, la relaboran como televidentes informados, que aceptan la insignificancia del gag y atraviesan la fantasía a través de la cual lo disfrutan. Reconocen que la realidad no debería ser así, que es terrible e inaceptable, pero también, en tanto se representa de una forma caricaturesca, puede ser admitida en su inadecuación y pueden elaborarla y divertirse con ella. Logran atravesar la fantasía, disfrutar de lo mucho que desaprueban que un niño sea golpeado, pase hambre y hasta se lo ilusione con la promesa casi siempre diferida de una torta de jamón. Estos televidentes pueden inclusive disfrutar de lo mucho que les disgusta

y rechazan los gestos repetidos, las situaciones performativas reutilizadas –los llantos sedimentados de Quico o las caras de Doña Florinda– y por tanto seguirlos viendo una y otra vez.

Los contenidos de Televisa han sido criticados desde hace varios años por la diseminación de estereotipos sociales, violencia, sexismo, en una época donde no había opciones diferentes de televisión para una población en situación de pobreza y crisis económica. Si se pregunta por qué esto era posible, probablemente una de las respuestas es que funcionaba como un proveedor de espejos, o relevos simbólicos, para algunos enajenantes, frente a condiciones económicas, sociales y políticas terribles. Pero no era solo porque ayudaban a “esconder” o “escapar” de la realidad, ayudaban polémicamente a soportarla e incluso a disfrutarla en los términos arriba descritos.

Aquí hay una nota contextual es pertinente. En el marco de un discurso pronunciado en 1993, por el éxito “mundial” de una telenovela titulada *Los ricos también lloran*, donde se aborda la mísera vida infeliz de los ricos, el entonces dueño de Televisa, Emilio Azcárraga Milmo, casa de la televisión de Chespirito, señaló: “México es un país de una clase modesta muy jodida, que no va a salir de jodida. Para la televisión es una obligación llevar diversión a esa gente y sacarla de su triste realidad y de su futuro difícil” (Villamil, 2013). La expresión causó revuelo por su contundencia en voz del dueño de la televisora, pero no generó ninguna sorpresa en términos de mostrar los “fines” o la lógica de esa empresa. Eventualmente, diferentes actores y directivos de la misma intentaron clarificarla, precisarla o re-contextualizarla sin mucho éxito, y eventualmente se convirtió en una suerte de etiqueta negativa: Televisa produce televisión para jodidos.

Lo interesante de una expresión como esta y otras del mismo dueño de la televisora –sobre su relación con el poder político de México, por ejemplo–, a efectos de esta exposición, es que se pueden explicar también a través de su función fantástica: “reconoce abiertamente”, no solo cínica o desfachatadamente, sino también funcionalmente las “características” atribuidas a los contenidos de su televisión y su lugar en la producción social y política de México. Al hacerlo asume

también y eso le hace posible soportar –gozar– todas las limitaciones y las críticas, continuar con ellas, pero no por desconocimiento o negación. Además de hacer mucho dinero puede hacerse creer que cumple una función social valiosa para los jodidos mexicanos.

Lo anterior guarda relación directa con la emergencia de formaciones identitarias que aquí interesa problematizar. Tanto para el televidente como para el dueño de Televisa, lo que se expone son procesos de significación e implicaciones ético-políticas, donde la “toma de decisión” frente a la función de ciertos contenidos –que son cualquier cosa, menos inocentes– está tejida en redes sociales densas que operan en el nivel más franco del “entretenimiento”.

Es decir, como ya se anticipó, la TV de Chespirito funciona/ba como fuente de ofertas identitarias que se inserta en un contexto de coproducción social. Es proveedora de imágenes de pobreza, de agresividad y, en medio de ellas, de felicidad y diferentes grados aceptación intersubjetiva a partir de la decisión deliberada de un corporativo mediático funcional hacia un tipo de sociedad y una formación política. Entre otras cosas, aquí se producen tipos de sujeto y formas de subjetivación, que se articulan con figuras de Estado y sociedad de este contexto mexicano particular. ¿Cómo son los rasgos de esa articulación y qué los hace posibles? Hacia esta pregunta se dirige el siguiente apartado de este escrito.

Producción cotidiana del Estado en tiempos de la TV familiar

Uno de los argumentos básicos de esta exposición es que la televisión de Chespirito, esa que convoca a la familia a divertirse en torno a lo cotidiano, emergió en un contexto social y político mexicano de rasgos muy complejos; pero también ayudó a producir un tipo de trama social en este contexto. Como ya se anticipó, estas relaciones son referentes para entender el tipo de fruición y de identificación televisiva que una parte importante de los ciudadanos de México, y después, de otras partes del mundo, establecieron con ella.

Pero hay otro componente de esta historia, poco explorado, y para introducirlo es pertinente tocar aunque sea panorámicamente la dimensión socio-estatal, particularmente en el nivel de las relaciones entre los ciudadanos o televidentes y las formas de producción cotidiana del Estado. La relación entre medios de comunicación y ciudadanos, o entre medios y Estado ha sido analizada desde diversos enfoques que van desde los comunicacionales o los políticos, hasta los económicos y los centrados en las políticas de regulación (Herman y McChesney, 1999; Reig, 2004). Particularmente, en el caso de conglomerados mediáticos, como Televisa y otros de América Latina, también se ha estudiado su estrategia de permanencia y su relación con el poder político en un contexto de partido único y luego de competencia democrática y economía global (Sinclair, 1999; Mastrini y Becerra, 2006; Mancinas, 2007).

Aunque parte de esta bibliografía es distante para el análisis que aquí se desarrolla, no sobra como referencia porque la persistencia de un contenido televisivo como el propuesto por Chespirito, durante tanto tiempo al aire, no es solo resultado de su calidad o aceptación en el televidente de la falta de opciones o de su capacidad para interpelar a la población, sino también de su función social y política, que en el nivel de los sujetos ha sido des-politizante.

Una historia no contada contundentemente en la literatura especializada, aunque sugerida en el dicho del dueño de la televisora que se mostró previamente, es que en la medida que la TV de Chespirito es social y políticamente funcional, en tanto no perturba, no moviliza nada social o políticamente disruptivo en su entretener, tiene una aceptación para el poder ocupante del Estado, que incentiva a través de diferentes mecanismos su permanencia en el tiempo. No se afirma, por supuesto, que esta televisión fuera producida o “trabajara” para el Estado, sino que era vista como un componente útil a su funcionamiento. La relación de Televisa con el gobierno en turno, primero de partido único y luego de diversidad política, estaba mediada por esta función.

En este sentido, a pesar del avance del campo de conocimiento, al día de hoy todavía quedan varios aspectos y procesos de escala meso

y micro por ser abordados. Uno de ellos es la forma en que los contenidos televisivos como los de Chespirito ponen en común elementos significantes para la negociación y resignificación de instituciones, regulaciones, estructuras comunitarias, sociales o culturales y cómo estas, a su vez, ayudan a soportar la interacción del ciudadano con el Estado. O en términos más simples: cómo ayudan a producir un cierto tipo de estatalidad de forma cotidiana.

Para abordar esto es necesario un breve *detour* conceptual. Al respecto, el contexto mexicano reciente mantiene líneas de continuidad con el contexto de emergencia de la TV de Chespirito. Desde aquella época y hasta la fecha el país atraviesa lo que de forma resumida se ha llamado una crisis de Estado, expresión que agrupa procesos de diferente alcance, por ejemplo, la incapacidad de las instituciones y sus agentes para cumplir sus responsabilidades de alcance macro, como la instauración de un Estado de derecho funcional, la disminución de la violencia, la pobreza, la marginación, o el cuidado de los servicios públicos. Varios de estos marcadores de crisis presentes durante el surgimiento de Chespirito siguen vigentes y, en la última década del siglo XX se agregaron la corrupción y la impunidad (Zepeda, 2004; Le Clercq y Sánchez, 2015).

El análisis reciente del contexto mexicano ha mostrado insistentemente que estos problemas no dan cuenta solo de gobernantes corruptos o inefectivos, de políticas y programas públicos mal diseñados y peor implementados, sino también del tipo de ciudadanos y grupos que habitan el territorio y ayudan a la co-producción de esa formación social y estatal. Es decir, la narrativa de la crisis estatal se ha venido completando y superponiendo, con una más reciente sobre sujetos-ciudadanos “ausentes”, que históricamente han buscado soluciones paralelas, informales y hasta ilegales para resolver sus problemas, creando efectos que desactivan la creación de beneficios colectivos y la modificación del Estado.

Esto incluiría a los propios agentes estatales, pero también a padres de familia, a jóvenes, a empresarios y comerciantes, médicos, maestros, abogados, a los habitantes de comunidades, colonias y

barrios, por solo mencionar algunos, que participarían de un intenso proceso de readecuación de las normas, las estructuras y los límites o márgenes estatales. Sería un proceso interior, no exterior a la crisis del Estado formal, permanente, que habría quedado semi-oculto detrás de la ficción de la presencia plena del Estado en todo el territorio (Abrams, Gupta y Mitchel, 2006). Así, la narrativa inicial se corrige: para el caso de México, el Estado funciona deficitariamente pero los propios agentes estatales y no estatales colaboran sistemáticamente en ello (Slee y Santin, 2006; Merino, 2013).

En el caso de la educación, esta crisis se habría expresado de formas variadas. Por ejemplo, en la educación básica a través del deterioro de las instalaciones de los centros escolares, el decremento en el gasto público dirigido a ello, a la formación de profesores, a la apertura y equipamiento de centros educativos. También, en la expansión del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), el sindicato más grande de América Latina, que asumió por muchos años el control sobre la contratación, la permanencia, la jubilación y hasta la filiación política de sus agremiados entre los que se incluyen millones de profesores de la educación básica (Ornelas, 2012). Esta crisis en la educación no se explica solo por la falla del Estado formal institucional, sino también por la ausencia de agentes ciudadanos, que, en su diversidad e incompletitud reclamen, presionen, obliguen o hasta ayuden a objetivar el derecho a la educación expresado en la constitución mexicana.

Por supuesto, no se puede desconocer que en el México de la década de 1970, de 1980 y el actual se han producido varias arenas donde los ciudadanos han intentado esto. Lugares donde se han encontrado e intercambiado diferentes mundos sociales, donde las interacciones han girado en torno a la disputa por puntos de vista que eventualmente guían las acciones y donde el Estado formal es más bien figural, se activa y desactiva en las interfaces cotidianas disponibles (Long, 2001).

Los movimientos estudiantiles o el zapatismo –con su proyecto de autonomía política, económica y educativa– son ejemplos

máximos de ello. En otra escala, son también ejemplo la forma en que los ciudadanos interactúan entorno a políticas, acciones e instituciones de salud, seguridad y educación (Izunza 2004; Hevia, 2009). Una escuela pública es uno de los lugares más ricos para observar cómo en México se produce Estado cotidianamente, pues son interfaces o áreas de disputa y negociación de normas imperfectamente estatuidas donde la ley, las políticas y los programas, los estilos de gestión y administración, la aspiración de los padres y el fantasma de la estandarización curricular se encuentran, las diversas representaciones de la participación y la democracia escolar colisionan, se bloquean, se sobredeterminan y se negocian (Treviño, 2014).

Pero mientras más se indaga en la trayectoria de la crisis estatal, más difícil resulta no incluir en el análisis la incidencia de los medios de comunicación masiva. Y si bien esta es una discusión que implica lidiar con una densa red de relaciones imposible de detallar aquí, sí es posible jalar algunos hilos y la TV de Chespirito nos da unos, en tanto sus contenidos no se deben analizar como meros “retratos” de la sociedad, sino como un elemento interior a la coproducción de un tipo de sociedad y Estado mexicanos.

El Chavo y otros personajes a lo largo de los años tienen una curiosa y polémica función: han servido para proveer esas matrices fantásticas de que se habló en el primer apartado del escrito. En el mismo proceso han servido para producir un tipo de interface simbólico-política a las personas, a través de las cuales se generan formas de relación entre los televidentes, los problemas sociales y las acciones e inacciones estatales.

Concretamente el tipo de televisión que produce Chespirito ayuda a producir un tipo de tratamiento de lo social básicamente apolítico; es el tipo de apoliticidad que no resulta del atontamiento alienante, atribuible a la negación de los problemas. En cambio, es el tipo de apoliticidad que resulta de hacer pasar la problemática realidad de la pobreza, el hambre, la agresión, la inseguridad, la ignorancia, la falta de educación, como graciosas, problemáticas

y tristes pero soportables y disfrutables. Es el tipo de contenido que, mientras muestra la realidad con la que trabaja, no instala un conflicto cognitivo, social, político o cultural más allá del gag, pues en el mismo movimiento cualquier posibilidad de conflicto queda desactivado.

Hay sistemáticamente un efecto de declinación discursiva que es a su vez una declinación política. Un vistazo a algunas expresiones nos acerca evidencia, véase las siguientes frases y, si se fue televidente, recuérdense los gestos, los tonos, los movimientos corporales que las acompañaban:

- I. Del Chavo: “Es que no me tienen paciencia”
- II. Del Chapulín Colorado: “Se aprovechan de mi nobleza”
- III. Del Chavo: “Fue sin querer queriendo”
- IV. De diversos personajes y programas: “¡Chanfle!” (Sorpresa)
- V. Del Chapulín Colorado: “Bueno, la idea es esa” (usado cuando no podía completar sus refranes).

Observadas desde un enfoque político discursivo, cada una de estas expresiones tiene una tonalidad declinante. La primera y la segunda son abiertamente una súplica a la calma, el perdón y la comprensión ante lo que pudo ser una falla o una expectativa mayor. Las tercera, cuarta y quinta muestran una cierta disrupción: la primera parte de la formulación indica que algo pasó y que algo más puede pasar a continuación, un tipo de incertidumbre. Como indica Derrida (1982), en la trayectoria de la significación hay tiempo y espacio. En este caso sirve a la explicación: lo que sigue casi automáticamente a esa pequeña apertura, casi imperceptiblemente a la audiencia, es la declinación, una suerte de cancelación de ese efecto disruptivo. Nada más disruptivo ocurre después, porque lo que pasa es la risa que conforta.

Llévese eso a “ejemplos” de vida cotidiana, momentos de la interface ciudadano-Estado. Uno: después de muchas vueltas un

ciudadano sin empleo consigue dinero para pagar la luz y después de correr, brincar, empujar por la calle, al llegar a la ventanilla, encuentra que no sirve la computadora o el burócrata no acepta efectivo o no puede cobrar; después de días sin dinero, con multas y enojo consigo mismo y el mundo, debe volver mañana o el lunes a ver si no han cortado la luz con todo lo que eso implica; la convicción, el empuje, la desesperación queda diferida y puesta en suspenso.

Otro caso: estando enfermo un ciudadano hace una larga espera en el sanatorio público. Al punto de la crisis personal, al borde de tomar por asalto la clínica, la enfermera manda al paciente a casa con la promesa de que mañana lo atenderá el médico, o que sí habrá la medicina o, en el peor de los casos, lo deja con la incertidumbre de no saber si será atendido. Después de una mini-crisis, el sujeto acepta y declina su propio conflicto pues últimamente sigue enfermo y tiene que volver, seguirá la rutina sin escalarla a nada más.

Cualquier posibilidad de que estos ciudadanos escalen su desacuerdo, está por ahora, en el transcurso de este relato, cancelada. O, evocando a Rancière (1999), no hay posibilidad de que estos sujetos –por decisión o efecto– cuestionen su lugar en la distribución de los lugares, no hay manera de que se instale el conflicto y emerja lo político, pues se devela la victoria del efecto de administración.

Estas son formas de producción cotidiana de estatalidad: no son las únicas, no son las que en general interesan a los politólogos o a los estadistas; son las que interesan a quienes en diferentes disciplinas observan la creación y negociación discursiva habitual de normas, límites, márgenes, conflictos, negociaciones, autocontenciones. También de implosiones individuales y colectivas que se negocian y producen, en definitiva, formas de Estado y formas de sociedad. La televisión de Chespirito es co-productora de este tipo de formas discursivas, ayudaba a crear este tipo de matriz cultural que es también despolitizante.

La escuela del Chavo: continuidad social y obturación del Estado

En esta sección se introducirán algunas derivaciones de lo expuesto previamente en términos conceptuales y contextuales. No es un argumento analítico sino más bien una reflexión focalizada. En la televisión de Chespirito, se observa lo que se podría denominar una negociación permanente de ideas centrales para la convivencia y la interacción en las sociedades contemporáneas, como la de autoridad, legalidad, normalidad, solidaridad o compañerismo.

El caso más evidente por su diseño como interacción social es *El Chavo del 8*. En este programa ciertas ideas convencionales como la de familia nuclear está desplazada y “no existe”; quienes lo ven pueden notar, aunque sea *a posteriori*, y posiblemente a través de la rejilla de un discurso de género, que en la vecindad no hay familias nucleares tradicionales con un papá y una mamá. También es posible notar que, salvo por la incidental aparición de algún policía o el cartero, los representantes estatales no figuran como tales y el más evidente es el Profesor Jirafales, dentro y fuera de la escuela.

De tal forma, en la vecindad asistimos a la configuración de una forma específica de regulación social, que implica que los agentes establecen sus reglas, negocian sus tiempos, fijan sus límites, tasan la naturaleza de sus actos y sus correspondientes sanciones. Probablemente por ello, a lo largo de toda la duración del programa, el niño huérfano de la vecindad vive en un barril y nadie parece haberlo llevado a una casa hogar y en sentido estricto para nadie es un problema que viva en potencial riesgo de mala salud, alimentación o algo peor. Probablemente por eso la violencia entre vecinos no ha escalado nunca a un pleito de ministerio público.

Ahora bien, los televidentes de *El Chavo...* tienen un vínculo “especial” con la representación del centro escolar, lugar que añoramos, queremos y detestamos. Es posiblemente la mejor superficie para

leer la inscripción y negociación de límites entre Estado, sociedad y sujetos como se apuntó en párrafos previos. La escuela del Chavo es un cosmos anárquico, donde aparentemente nadie aprende, los niños no hacen sus deberes en casa –y si los hacen están mal– y no aprenden nada por su cuenta. En esta representación escolar impera la violencia entre pares que se teje con la ignorancia y la indisposición al trabajo, con la copia y con la mentira.

Es más que evidente y “sería de esperarse” que al llegar a la escuela los niños de la vecindad sean indisciplinados. Y sería por ello por lo que el profesor Jirafales fácilmente se desplaza de su inicial reflexividad socrática, para convertirse en un ente que exige, grita, exhibe y constantemente fuma. Sometido a este caos, donde sería imposible trabajar, en algún punto, la didáctica, que en realidad no existe a los ojos de la cámara de TV, queda suspendida como elemento discursivo escolar. Cualquier gesto de mediación o guía pedagógica es secundario y “entendiblemente” entran en escena los intentos de control funcional: las repeticiones, los gritos, los regaños, las súplicas. Estos, por su parte, no son más exitosos, son rutinas que en no pocas ocasiones terminan con el trauma del profesor que se abandona rendido al caos del aula.

Nuevamente, hay varias formas de leer esta pequeña formula narrativa tan propia de *El Chavo del 8* y después replicada al exceso en otros programas de televisión de México. Una es que esta representación es fiel, exacta de miles de escuelas públicas en México y posiblemente en otras partes del mundo. Como tal, lo plausible es mirarla y reír con su gracia sin mayor reflexión, así es la realidad y qué se le va a hacer.

Otra forma de ver esta representación es través de argumentos un poco más elaborados y entonces se podría decir que, en *El Chavo del 8*, se muestra una crítica devastadora del sistema educativo, de todos sus problemas, de todas sus fallas, de su auténtica incapacidad para hacer realidad las “promesas” de la educación moderna: guiar, sobreponerse a la ignorancia, producir sujetos ilustrados, liberados, a través de un proceso pedagógico apostolar irrenunciable.

Desde otro ángulo se podría decir inclusive que lo ahí plasmado es una fina, si bien caricaturizada, representación de una escuela digna del Estado mexicano mediocre de la época, que terminó, precisamente por ello, siendo un Estado en crisis. En este sentido, sería un fiel representante de esa época mexicana, con un agente estatal en el aula igualmente adecuado: el antipedagógico profesor Jirafales, quien, en su incapacidad y frustración, no puede más que fallar en producir agenciamiento. Los que entran en esa escuela, estudiantes y padres de familia, sujetos dislocados con necesidad de saber, salen de ahí tal cual, sujetos no menos dislocados sin haber aprendido; para todo fin explicativo serían identidades fallidas –en el sentido de abiertas e incompletas– en su expresión extrema. Eso, todo eso, estaría mal.

Ambas lecturas son plausibles, pero tienen una variante. En ella, esta escuela es una representación caricaturista de lo que es, de lo que hay, y frente a lo cual hay que reír. En esa escuela fallida para esos niños de clase baja que viven en una vecindad fea, que no tienen grandes recursos económicos y culturales, que tampoco podrían siquiera pensar en quejarse, la realidad escolar es simétrica. En tanto no pueden salir de ahí, como sus padres no esperan mucho de su educación, es la escuela perfecta.

Desde este ángulo, los niños de la vecindad del Chavo viven en familias poco funcionales, dislocadas, mediocres, agresivas, que no producen agencia; en esas familias impera el chisme, los adultos no trabajan o se esconden para no pagar la renta. Todo eso es objeto de comedia. Al no haber agencia familiar o religiosa o política o artística: ¿por qué su escuela había de ser diferente? ¿Por qué tendría que cambiarlos? Justificadamente, por razones como esta, no hay en esta escuela un imaginario de tal naturaleza, no hay necesidad de una narrativa de salvación y siquiera proponerla sería un sinsentido, impediría a millones atravesar la fantasía.

En ella lo que cuenta son las pequeñas satisfacciones individuales expresadas en algún reconocimiento micro, fugaz, esporádico, que no resulta del esfuerzo individual o colectivo, si no de la falla del otro, del que es regañado, golpeado, castigado, exhibido. Pues nótese

que en la organización social que se presenta en *El Chavo* hay una continuidad evidente entre la estructura social de la vecindad y la estructura social y cognitiva del aula. La escuela es para la vecindad y viceversa en una suerte de alineamiento ontológico.

Visto desde este ángulo, como se adelantó al inicio del escrito, esto que pudiera parecer una crítica devastadora plasmada en un programa, por efecto de diseminación y reiteración a través de diferentes contextos sociales y políticos, a través de muchos años, deviene una forma de sedimentación. Este modelo discursivo y su contenido se disemina y a la vez fija con cierta contundencia una cierta idea de escuela, para un cierto tipo de niña y niño, de cierto tipo de antecedente social, en un contexto atemporal.

Por supuesto, es posible, es casi obligado preguntar si esa historia no podría ser de otra manera, si acaso en ese programa no se podría tener una mejor escuela, un mejor maestro, mejores clases, niños más inteligentes o inclusive otra forma de estructuración social, y de todas formas hacer reír.

Se podría preguntar si en esa escuela Chespirito no podría haber pensado en producir agenciamientos “exitosos”, identidades diferentes, un poco más plenas, menos “fallidas”, que dieran como consecuencia niñas y niños “felices”, padres, madres y maestros “satisfechos”. Adultos que aprendieran con sus hijos, que no golpearan, que no insultaran. ¿Por qué no se dio esa extraña combinación donde el niño pobre en la vecindad es el inteligente en escuela? El que a pesar de la pobreza o la violencia regresa con estrellas, felicitaciones y conocimiento.

Interesantemente esa narrativa de salvación no se hizo presente, nunca se vio emerger la “trayectoria de formación”, ese cambio de sujetos que, a lo largo del tiempo, frente a los ojos del televidente, devienen un chico o chica “inteligentes” y superados. Solo se concedió pequeños logros, satisfacciones pírricas con los aciertos por error o en ocasiones por conocimiento, pero siempre descalificado. Como cuando Ñoño daba una respuesta correcta al profesor y de inmediato se lo descalificaba por sus compañeros, como si fuera lo único que ellos pudieran hacer.

En la transición de las posibilidades explicativas arriba señaladas se plantea el reto de, como espectador, hacer algo con esta escuela. Ya se dijo que los espectadores no son pasivos, son activos frente al contenido televisivo, pueden rechazarla, disfrutarla en su literalidad o atravesar la fantasía, devenir un cierto tipo de sujeto ético-político, aceptarla y gozarla. Opciones como ignorarla eran difíciles en la época, menos plausible era combatirla. En realidad, nunca fueron opciones y no es posible saber si lo son ahora pues no se sabe de alguna voz pública que haya dicho que su contenido de tantos años debe ser rechazado.

El afecto a Chespirito es muy alto y en definitiva nunca se vio su trabajo como algo de que debería ser puesto en cuestión. Es hasta años muy recientes que estas observaciones comenzaron a plantearse y es difícil saber si alguna de ellas llegó a los oídos de Roberto Gómez Bolaños.

Esta escuela, esta forma de arreglo social es una maquinación estable, un régimen de significaciones que por efecto de reiteración produce una forma específica de estatalidad, que si bien no puede estar “cerrada” en términos ontológicos, en ocasiones así lo parece. Esta propuesta acerca al televidente una matriz discursiva a través de la cual se puede crear relaciones, tratar o no con problemas, relacionarse con el Estado o construir formas cotidianas de él que en buena medida son despolitizantes. El Estado mexicano ofrece tipos de escuelas que si no son como las de *El Chavo*, se le parecen un poco y en ese parecido se las puede soportar.

Comentarios finales: ¿Produce Televisa sujetos apolíticos?

Creada por una empresa transnacional de amplia penetración en el mercado nacional y global, la televisión de Chespirito sirvió a diferentes objetivos, incluidos los de orden político en escalas micro, meso y macro social. A nivel macro fue funcional, proponiéndoselo o no, a la consolidación de un Estado de partido único por

más de 30 años. Era la estrella de los contenidos en horario estelar para un conglomerado de medios que evitaba cuestionar abiertamente el ejercicio del poder político y sus consecuencias más evidentes en la época, aunque no era en este sentido, televisión de Estado.

En términos de la representación que la propia empresa hace de sí misma y sus contenidos, en voz, de su propietario, estos funcionaban como “soldados del PRI y del presidente” (Villamil, 2013). Hay que detenerse en esta frase y preguntarse si en realidad lo eran o si esta era una atribución propia y exagerada. Tal vez su actuar era el de los “políticamente correctos” en una época donde la corrección política no tenía sentido pues no hacía falta. Si bien puede haber muchas formas en que una empresa de medios puede relacionarse con el poder político, económico o religioso, en este caso, durante mucho tiempo solo hubo una: la funcionalidad estructural y no se cuenta con evidencia a mano para sostener lo contrario, aunque como se señala adelante en esta misma sección, recientemente se pudieron observar algunas variaciones.

En el nivel meso social la estrategia televisiva de Chespirito sirvió, entre otras cosas, para diseminar una idea de organización y de interacción mediática y ultimadamente social y política pobre, simple, basada en estereotipos. En el nivel micro social los contenidos de los programas de Chespirito rara vez abordaban situaciones que implicaron un dilema ético sustancial, un “aprendizaje moral”, una disputa colectiva, un lazo de solidaridad, un ejemplo de democracia social.

Lo más cercano a esto se plasmó en la figura cómica del Chapulín Colorado y aún en ella es posible identificar la conveniencia de la satisfacción declinada como en *El Chavo*. Y muy posiblemente, este contenido reiterado y diseminado, expresado en modelos identitarios suficientemente llenos y adecuadamente vacíos, ayudó al convencimiento de que, ante la imposibilidad de obtener “estados de felicidad duraderos”, o satisfacción en un marco de derechos y apertura democrática, lo conveniente era “reír”.

La risa, la sátira, la ironía, como el arte en sus diferentes manifestaciones –en el hogar, en la calle, en la escuela, en el piso parlamentario, en la prensa escrita, en la TV– tienen un papel interesante, en algunos contextos es fundamental para la desestabilización del orden político o cultural imperante. Sin embargo, no es esta risa de la que se habla aquí, esta que se critica está más cerca de un gesto desactivante y por ello sus alcances son limitados: por muchas razones hace reír, pero no por razones políticas relevantes, son en todo caso las que ayudan al televidente a cargar con la cotidianidad, no a ponerla en cuestión. Esto puede sin duda ser muy importante para millones en función del contexto, pero no es posible asignarle una calificación universal *a priori*.

Recientemente hubo un cambio sutil en la función política de Televisa. Ocurrió con el cambio de régimen de partido único, cuando el PRI dejó parcialmente la presidencia de México, en el año 2000. Entonces, Roberto Gómez Bolaños interactuó con frecuencia con líderes del Partido Acción Nacional, un partido de centroderecha y en particular con el presidente Felipe Calderón. Fiel a su propia lógica de mantenerse cerca el poder político, Roberto lo ayudó a desarrollar una idea conservadora de los valores familiares ampliamente difundida durante el sexenio presidencial del 2006 al 2012.

También en este momento se dio un breve proceso de diferenciación en Televisa. Paralelamente durante la última parte del sexenio de Calderón y cerca de la muerte de Gómez Bolaños, la empresa inició una crítica férrea y constante al gobierno mexicano panista, y en específico a sectores como la educación pública. Emulando el documental *Waiting for Superman*, difundido en Estados Unidos de Norteamérica unos años antes, en México se grabó y dio a conocer ampliamente el documental *De Panzazo*, narrado por uno de los presentadores de noticias más conocidos en el país, realizado gracias a una organización privada denominada Mexicanos Primero y financiado por importantes empresarios nacionales dueños de grandes compañías transnacionales.

El documental y el tratamiento de temas políticos por Televisa abrió un frente de batalla interesante. Aquel fue usado para criticar

abiertamente el estado de la educación pública en México con información y datos cuestionables, basado en una argumentación simplista y desacreditando abiertamente a profesores, implícitamente a los padres de familia y al gobierno, pero sin asumir ninguna responsabilidad por el propio papel que la televisora ha tenido en la difusión de contenidos social y culturalmente controvertibles.

Además, esta misma alianza impulsó una agenda que después vendría en una propuesta de reforma al sistema de educación pública de México, plasmada en el programa de gobierno del presidente priista Enrique Peña Nieto. Él, por cierto, durante mucho tiempo fue el político con mayor presencia en las pantallas de esta televisora.

Al día de hoy, Televisa enfrenta competencia en el mercado de medios; de hecho las familias mexicanas tienen a su alcance decenas de canales abiertos y cerrados lo que ha socavado el impacto de sus contenidos. En parte por este proceso de apertura del mercado de medios, ocurrido en los gobiernos del PAN, Televisa tuvo algunos altercados no letales con ellos y ayudó al priismo en su regreso a la presidencia. Al día de hoy la televisión de Chespirito no es ni con mucho la más vista. La emergencia de *El Chavo Animado*, acompañado de contenidos en redes sociales virtuales, y con toda una gama de productos asociados a él han intentado mantenerlo vigente, de tal forma que el mapa de interacción sociopolítica de estos actores ha variado en algún grado.

Para muchos de los habitantes México y de otros países que nacieron y crecieron viendo programas como estos, en un contexto de crisis económica, de pobreza, de partido único, de estado en crisis, el lazo simbólico es sin duda fuerte con Chespirito, con el Chavo, con el Chapulín Colorado. Frente a ello y sus consecuencias, lo que se demanda explorar son los alcances de esa matriz cultural, de esos modelos de identificación y de producción del Estado y junto con eso: las posibilidades de socavarlos.

La televisión no tiene poderes para imponer su voluntad en la configuración identitaria de los sujetos políticos, pero sí es posible sostener a partir de un recorrido por su modelo de contenidos que

ahí operan procesos de despolitización. Así que poniendo distancia con las románticas evocaciones y las risas cándidas, aquí se sostiene que se debe reflexionar sobre esos efectos despolitizantes, desactivadores y espaciadores que este tipo de televisión tuvo en varias generaciones de mexicanos.

No se trata de atribuirle poderes y consecuencias desproporcionadas, pero es fundamental hacer cuestionamientos en esta línea y ponerla en una red de relaciones más amplias que, cuando menos en México, permitan ampliar el campo de análisis y de interpretación. Pues mientras estos contenidos producen ese efecto micro social ampliamente diseminado, por otro, Televisa nunca ha dejado de jugar su rol en la gran arena política.

Este escrito pretende ser una contribución en esta línea de reflexión que en diferentes frentes de México y de otras partes del mundo intenta remover un poco el campo de debate sociopolítico. Es un ejercicio para intentar ir más allá de la idea mediática de izquierda y derecha a través de una reelaboración conceptual y analítica (Strathausen, 2009). Es importante producir escenarios de acción política y de participación social alternos, en una época donde la densidad tecnológica se incrementa y está permanente presente en lugares y procesos tan complejos como lo es la educación, la que pasa en la escuela y fuera de ella. Es innegablemente una tarea teórica, técnica, política y ética.

Bibliografía

Abrams, P., Gupta, A. y Mitchel, T. (2006). *Antropología del Estado*. México: Fondo de Cultura Económica.

Althusser, L. (1971). Ideology and Ideological State Apparatuses. En L. Althusser (Ed.). *Lenin and Philosophy and other Essays*. New York: Monthly Review Press.

Eco, U. (1968). *Apocalípticos e integrados*. Barcelona: Lumen.

Derrida, J. (1975). *La diseminación*. Madrid: Fundamentos.

Derrida, J. (1989). *La escritura y la diferencia*. Barcelona: Anthropos.

Derrida, J. (1982). La Différance. En *Margins of Philosophy*. Sussex: The Harvester Press Limited.

Herman, E.S. y McChesney, R. (1999). *Los medios globales. Los nuevos misioneros del capitalismo corporativo*. Madrid: Cátedra.

Hevia de la Jara, F. (2009). Relaciones sociedad-Estado: análisis interactivo para una antropología del Estado. *Espiral*, mayo-agosto, pp. 43-70.

Ibargüengoitia, J. (1990). *Instrucciones para vivir en México*. México: Booket.

Isunza Vera, E. (2004). *El reto de la confluencia: Los interfaces socio-estatales en el contexto de la transición política mexicana (dos casos para la reflexión)*. Cuadernos de la Sociedad Civil, 8. Xalapa: Universidad Veracruzana.

Lacan, J. (1983). *El yo de la teoría de Freud y en la técnica psicoanalítica*. Buenos Aires: Paidós.

Laclau, E. (2005). *La razón populista*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Laclau, E. y Mouffe, Ch. (2001). *Hegemony and Socialist Strategy: Towards a Radical Democratic Politics*. Londres: Verso.

Le Clercq, J. A. y Sánchez, G. (Coord.). (2015). Índice Global de Impunidad. México: Fundación Universidad de las Américas Puebla.

Lizarazo, D. (2004). *La fruición fílmica: Estética y semiótica de la interpretación cinematográfica*. México: UAM-Xochimilco.

Lizarazo D., Andión M., Hernández G., Hernández, D., Treviño, E. y Millán, M. (2013). *Símbolos digitales. Representaciones de las TIC en la comunidad escolar*. México: Siglo XXI-UAM.

Long, N. (2001). *Development Sociology Actor Perspectives*. London: Routledge.

Mancinas, R. (2007). El desarrollo de grupos de comunicación en México: el caso de Grupo Televisa. *Razón y Palabra*, 12 (59).

Mastrini, G. y Becerra, M. (Eds.). (2006). *Periodistas y magnates. Estructura y concentración de las industrias culturales en América Latina*. Buenos Aires: Prometeo.

Merino, M. (2013). La captura de los puestos públicos. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*. Nueva Época, LVIII (219), pp. 135-156.

Ornelas, C. (2012). *Educación, colonización y rebeldía: La herencia del pacto Calderón-Gordillo*. México: Siglo XXI.

Ortiz Leroux, S. (2010). La crisis del Estado mexicano: una lectura desde el republicanismo de Maquiavelo. *Argumentos*, 23 (64), pp. 37-60.

Rancière, J. (1999). *Dissagrement. Politics and Philosophy*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

Reig, R. (2004). *Dioses y Diablos Mediáticos. Cómo manipula el poder a través de los medios de comunicación*. Barcelona: Urano.

Sartori, G. (1998). *Homo videns. La sociedad teledirigida*. Buenos Aires: Taurus.

Sinclair, J. (1999). *Latin American Televisión. A Global View*. Oxford, UK: Oxford University Press.

Stavrakakis, Y. (2010). *La izquierda lacaniana*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.

Strathausen, C. (Ed.). (2009). *A Leftist Ontology. Beyond Relativism and Identity Politics*. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.

Selee, A. D. y Santín del Río, L. (2006). *Democracy and Citizenship Citizen Participation and Public Deliberation in Mexican Local Governments*. Washington: Woodrow Wilson International Center for Scholars.

Treviño R., E. (2014). El programa escuela segura en escuelas de Veracruz: condiciones de recepción, matrices de representación y sus implicaciones para la participación social. En A. Zavaleta, E. Treviño y M. Jiménez

(Eds.). *Elementos conceptuales y metodológicos para el estudio de la violencia en las escuelas*. México: UV, CONACyT.

Villamil, G. (2013). Televisión para jodidos. *Semanario Proceso*. Recuperado de: www.proceso.com.mx/336733/television-para-jodidos. Visto el 29 de abril de 2016.

Zepeda, G. (2004). *Crimen sin castigo: Procuración de justicia penal y ministerio público en México*. México: Fondo de Cultura Económica y Centro de Investigación para el Desarrollo.

Zizek, S. (1992). *El sublime objeto de la ideología*. México: Siglo XXI.

Zizek, S. (2014). *Acontecimiento*. Madrid: Sexto Piso.

Educación mediática *sin querer queriendo*

José Carbajal Romero y Dulce María Cabrera

El Chavo del 8 se lanzó al aire por primera vez el 20 de junio de 1971 y fue una serie de televisión que se transmitía los miércoles a las ocho de la noche por el Canal 8 en México. Desde ese momento se configuró como un acontecimiento mediático de gran trascendencia en torno a ciertas figuras y significaciones de lo urbano-popular.

Este ejercicio de reflexión sobre las relaciones entre los “marcos” culturales y los *mass media* supone analizar lo educativo desde una lógica contingente, que no responde únicamente a la voluntad de los sujetos y que no explica la adopción de los contenidos de la serie por el mero consumo desmedido de las ofertas e interpelaciones procedentes de la televisión. Este, como cualquier producto cultural, tiene implicaciones formativas más allá de las intenciones de sus productores y de los modelos identificatorios sugeridos por el programa. Existen componentes educativos no definidos por esos dos aspectos: son articulaciones que emergen en una zona intermedia no determinante ni determinada. Más allá de cualquier intencionalidad, la educación mediática desarrollada a través de la serie *El Chavo del 8* se produce “sin querer queriendo”, por el medio, en el medio, y contra el medio.

Si bien reconocemos que la educación puede emplazarse en varias plataformas teletecnológicas, entre ellas la televisión, para transmitir ciertos marcos de referencia cultural que detonan múltiples

identificaciones, no es suficiente suponer que la educación en el medio consiste únicamente en que los espectadores se nutran de los códigos provistos por estos medios. Entre la transmisión y la identificación se producen articulaciones que atañen a la construcción de figuras híbridas cuyos ingredientes recogen elementos de la cultura popular y de la experiencia subjetiva combinándose de manera “inesperada”. En ese sentido consideramos que lo educativo por el medio es un proceso que permite a los sujetos construir la figura del Chavo y resignificar su subjetividad.

Por otra parte, identificamos que las articulaciones entre los procesos de formación y los marcos de referencia dispuestos en los *mass media* no se dirigen, necesariamente, hacia los derroteros que los medios esperan. Si bien es importante reconocer que los contenidos teletransmitidos tienen efectos ideológicos, pensamos que los procesos educativos no son unidireccionales. Es decir, la educación mediática no solo se realiza desde el medio hacia el sujeto; en dicha relación hay procesos de resignificación que puede ir contra del medio. Lo educativo contra el medio alude a una faz política que interviene las disposiciones de la televisión y genera registros inesperados; la teletransmisión de contenidos culturales, ideológicos y políticos a nivel masivo es insuficiente para determinar la producción de subjetividades de acuerdo a las lógicas culturales y sociopolíticas dominantes.

En *El Chavo del 8* observamos que existen prácticas disruptivas no previstas por los medios que alteran la trama simbólica presentada por la televisión. En este punto nos interesa mostrar que las identificaciones del público con los personajes no sólo se dan por el consumo directo de los contenidos, también hay configuraciones subjetivas que el medio no podía prever. En ese tenor sostenemos que la educación mediática desarrollada en la serie *El Chavo del 8* suscita una experiencia estética a través de la vecindad: con escasos recursos escenográficos y grandes talentos dramatúrgicos se conjugaron para crear un producto de amplio impacto educativo que, mientras reiteraba los *clichés* de las prácticas sociales y culturales, mostraba la memoria colectiva, las

prácticas lingüísticas y la indumentaria de contextos urbano-populares, la condición de pobreza extrema de los sectores sociales “arrimados” a la gran ciudad por la migración procedente del campo y con ellos perfiló la incorporación de frases en el lenguaje cotidiano como “¡Me lleva el chanfle!” o “¡Se me chispoteó!”; la adaptación de los personajes a la moda actual; la apropiación de lo “marginal” como estilo de vida; elementos que no pudieron preverse cuarenta años atrás. Estas reflexiones se desarrollan de manera más extensa en los siguientes apartados para insistir en que la educación mediática ocurre “ahí” donde menos se lo espera, *sin querer queriendo*.

1. Educación mediática

El análisis sobre las interacciones que ocurren entre los sujetos y las tecnologías, particularmente aquellas vinculadas con los medios de comunicación se ha realizado desde distintos enfoques (Eco, 1984; McLuhan y Powers, 1995; Sartori, 1998).

Desde hace algunas décadas, los procesos tecnológicos vinculados con el procesamiento y puesta en común de información, abrieron el debate acerca de la singularidad de lo educativo dando paso a procesos de expansión que descentran a la educación del espacio escolar y la llevan a otras agencias sociales, distantes por su origen y funciones de los procesos de enseñanza-aprendizaje escolarizados (Carbajal, 2003: p. 56).

Nuestro trabajo se inscribe en este debate y sostiene que lo educativo concierne a la formación, es una producción inédita que escapa a la voluntad del sujeto y consiste en articular referentes que proceden de órdenes diversos, su configuración implica un ejercicio político en el que concursan fuerzas y elementos significantes, que se conjuga con otros procesos subjetivos como la identificación y el reconocimiento. Podríamos decir que “lo educativo constituye e instituye el espacio de formación de sujetos, es entonces, un espacio político donde ocurren los procesos de identificación” (Carbajal, 2003: p. 57).

En este proceso concursan diversas instancias y “marcos” de referencia que inciden en las identificaciones. Estos “generan una ontología históricamente contingente, tal que nuestra misma capacidad de discernir y de nombrar el “ser” del sujeto depende de unas normas que facilitan dicho reconocimiento” (Butler, 2010: p. 17). Por ejemplo, en la serie *El Chavo del 8* se ofrece a la vecindad como escenario para la comedia y, al mismo tiempo, se crea un marco de referencia que contiene elementos relacionados con la pobreza, la miseria, la vida urbana y la infancia. El origen de este cóctel de significaciones no aparece de manera explícita en el programa. Sin embargo, la televisión favorece su reproducción y lo propone como referente identificadorio, por ejemplo: las anécdotas chuscas del Chavo y de sus amigos logran instalar un marco de referencia para los habitantes de la vecindad que serán representados como pobres, marginales o miserables.

2. Educación por el medio

En nuestro abordaje de la educación mediática observamos con mucho interés las modulaciones educativas que pueden surgir de un producto cultural como la serie *El Chavo del 8* a partir del siguiente argumento:

La presencia y la circulación de una representación (enseñada como el código de la promoción socioeconómica por predicadores, educadores o vulgarizadores) para nada indican lo que esa representación es para los usuarios. Hace falta analizar su manipulación por parte de los practicantes que no son sus fabricantes. Solamente entonces se puede apreciar la diferencia o la similitud entre la producción de la imagen y la producción secundaria que se esconde detrás de los procesos de su utilización. Nuestra investigación se sitúa dentro de esta diferencia. (De Certeau, 2000: p. 43).

La diferencia que plantea de Certeau entre la producción de la imagen primera por la televisión y la producción secundaria que se realiza entre los sujetos puede explicarse por la enorme distancia que

existe entre los contenidos culturales lanzados por la televisión con cierta intencionalidad y la apropiación que los “espectadores” hacen de ellos (como parte de procesos identificatorios). De lo anterior se colige que las imágenes producidas por los sujetos no son el resultado del “consumo directo” de los contenidos. Sin desconocer que estos inciden en su construcción, señalamos que existen otros componentes sociales, culturales, políticos, que se combinan de manera contingente. Esto significa que se construyen por lo menos dos imágenes, una en la serie que corresponde a *El Chavo del 8* como personaje del programa y otra en el televidente, el Chavo como significante indeterminado.

De Certeau advierte la falta de similitud entre ambas e indica un proceso de fabricación o manipulación que supone una producción por parte del sujeto. Al respecto sostenemos que la imagen transmitida en *El Chavo del 8* (y sus contenidos) guarda distancia de la imagen construida por sus espectadores debido a que existe un hiato entre la teletransmisión del personaje y la identificación. En otras palabras, el espacio que existe entre la imagen (en el medio) y los sujetos favorece la articulación de múltiples elementos heterogéneos. En ese espacio intermedio ocurre lo educativo, “ahí” se articulan elementos de orden ético-político y estéticos que se aglutinan en torno a la figura del Chavo del 8.

Intermezzo

A lo largo del texto indicamos que la televisión ofrece marcos de referencia se combinan con otros elementos del entorno sociopolítico, los cuales no se trasladan del medio al sujeto de manera automática, intencionada y unidireccional. Esto se debe a que existe un espacio entre la transmisión de contenidos que sugiere la televisión y la identificación de los sujetos. Nuestro análisis privilegia ese *intermezzo* en el que se producen las articulaciones no intencionales, por lo que el sentido de lo educativo “siempre está entre dos puntos, pero el entre-dos ha adquirido toda la consistencia, y goza

tanto de una autonomía como de una dirección propias” (Deleuze y Guattari, 2006: 384). Entonces, lo educativo es lo que se produce en el espacio *intermezzo*, en esto radica la importancia de la educación mediática, pues lo educativo ocurre en el medio, por el medio y contra el medio.

Desde ahora advertimos que en el espacio *intermezzo* no se producen articulaciones mecánicas entre el personaje y el televidente, sería un error suponer que los sujetos tienen como tarea única identificarse con aquello que se le presenta, tal como ya lo ha desarrollado de Certeau (200). La apropiación de los elementos culturales que se reiteran nunca es total, los sujetos no adoptan ni reproducen todo lo que *El Chavo del 8* ofrece. Consideramos que el *intermezzo* entre la producción en la serie y la identificación de los sujetos es denso y viscoso, no es fácil atravesarlo para que se produzca isomorfismo entre ambos, no hay pues, una combinación unívoca y armoniosa, sino hibridaciones arbitrarias y no intencionales, articulaciones rizomáticas en las que se produce la identificación donde menos se la espera. Así, vemos que en la serie *El Chavo del 8*, más de tres generaciones de espectadores han adoptado como referente cultural algún ingrediente de las transmisiones, dejando de lado gran cantidad de elementos dispuestos para generar identificaciones.

2.1. ¿Quién es el Chavo del 8?

Sin duda el habitante más complejo y enigmático de una vecindad que logró despertar simpatías entre los espectadores. Parte de la aceptación del personaje es el resultado de la estructura del programa y de las pautas establecidas en los guiones de Gómez Bolaños. Empero, un elemento destacado fue la capacidad del personaje para convocar sentidos diversos y lograr identificaciones en varios sectores sociales y nacionalidades.

El Chavo es un niño de ocho años, su pobreza económica se exhibe en la indumentaria: usa pantalones con parches y remiendos, siempre aparece con la misma camiseta a rayas. También, con una

sonrisa enternecedora. El personaje acentúa las carencias materiales para resaltar elementos simbólicos como la inocencia, la bondad y la alegría: es noble, resalta el estoicismo y vence la adversidad sin rencor. Esto se evidencia en las aventuras cotidianas con la Chilindrina (una niña chimuela, inquieta, audaz, que usa su talento para meterse en problemas). En diversos capítulos de la serie se observa que ella procura el afecto del Chavo, pero si se trata de salvar el pellejo, no duda en “sacrificar” a su cómplice y compadecerse de él diciéndole: “¡Ay, Chavito, Chavito!”

El Chavo es un héroe urbano que no tiene poderes sobrehumanos, solo empatía, sensibilidad, coraje y solidaridad por aquellos que lo pasan mal, aunque generalmente él enfrenta las condiciones más precarias. Por ejemplo, en la serie se observa que todos los niños (Quico, la Chilindrina y Ñoño) viven en casa con sus padres; sin embargo, él carece de ambas cosas y aun en esas circunstancias sufre con el dolor de los otros. Estos atributos atemporales pueden observarse en personajes fantásticos y héroes mitológicos que no se envician, no pierden su ingenuidad, no se contaminan. La “magia” de la televisión ha logrado que sea “niño por siempre” y así se instala en la memoria colectiva traspasando las reglas del tiempo.

Sin embargo, las contradicciones del Chavo no son ajenas a los espectadores. Esta figura aglutina diversas representaciones de la infancia (inocencia, bondad, ternura, fragilidad en un contexto de pobreza y desamparo) y tensa polaridades (ingenuidad/malicia, pobreza/riqueza, conocimiento/ignorancia). Esto puede verse en la escuela cuando la Popis y la Chilindrina no logran explicar el descubrimiento de América, pero el Chavo sí narra la historia de Cristóbal Colón y menciona que este tenía tres calaveras: “La Santa María, La Tinta y la Piña”. Una vez que el profesor Jirafales corrige los nombres de las tres carabelas, se continúa con el relato. Esta comedia de situación ejemplifica que el Chavo no ignora los acontecimientos históricos y que, a su manera, es un buen estudiante. La tensión entre conocimiento e ignorancia queda expuesta cuando este personaje se coloca en ambos polos al mismo tiempo.

Este personaje está atravesado por la ambigüedad y la contradicción. La primera por el exceso de sentidos e identificaciones que este personaje produce; la segunda porque los pares oposicionales que representa ofrecen combinaciones problemáticas: el Chavo es bueno y pobre, pero sería radicalmente distinto si fuera bueno y rico o si fuera malo y pobre. Además es ingenuo e ignorante. ¿Podría ser ingenuo y educado? Al respecto consideramos que las posibles combinaciones y recreaciones de este personaje no solo dependen de las imágenes que ofrece la televisión, sino de la producción subjetiva.

2.2 Producciones subjetivas

En estos párrafos nos interesa mencionar que esta figura tiene componentes variados cuya combinación no depende exclusivamente de la televisión sino de los sujetos. En la sección anterior mencionamos algunos aspectos relacionados con la figura del Chavo, como una figura compleja generada desde los *mass media*, ahora abordamos las imágenes del Chavo como producciones subjetivas secundarias (de Certeau, 2000). Esto significa que la producción de las imágenes por los sujetos altera aquello ofrecido por la televisión e incide en la configuración de nuestras representaciones. Al afirmar que lo educativo ocurre por el medio atribuimos al sujeto la capacidad de construir la figura del Chavo al mismo tiempo que este produce al sujeto.

El efecto mediático es interesantísimo porque la serie se transmitió de 1971 a 1980 como programa independiente, desde 1981 hasta 1995 se incorporó al programa “Chespirito” en el que se presentaban capítulos sueltos (Gómez Bolaños, 2007). Después de 1995 no hubo ningún capítulo nuevo que pudiera actualizar los referentes socio-culturales del contexto mexicano en el programa de televisión. En ese sentido, la serie logró capturar elementos de la cultura popular y mantenerse “sin cambios” durante cuatro décadas. El reconocido programa hizo suyas muchas de las formas emblemáticas de la pobreza que todavía son observables en las vecindades de la Ciudad de México. Además consiguió la aceptación de públicos ubicados

en diversas latitudes convirtiéndose en una figura transgeneracional que interpela afectivamente a sus espectadores, suscita debates sobre lo popular, la violencia y la pobreza en la serie de televisión, consolidándose como un referente cultural reconocido en contextos latinoamericanos y europeos, pues se estima que la audiencia ha llegado a más de 300 millones de espectadores (Gómez Bolaños, 1995, p. 77).

Si bien *El Chavo del 8* se transmitió desde un set de televisión en los años setenta del siglo XX y desde 2006 se producen dibujos animados para difundirlos por todo el “mundo”, en este análisis consideramos que la imagen producida por la televisión ha logrado mantenerse como un marco de referencia cultural porque en lugar de petrificarse ha logrado combinar los ingredientes añejos con las representaciones vigentes en el contexto latinoamericano. Esto puede verse en los procesos sociopolíticos y culturales que son telón de fondo para la serie: la pobreza económica, la desigualdad, el abuso, el desamparo de los más débiles. Quizá las generaciones más recientes que conviven con el Chavo no llevan consigo toda la historia y los códigos culturales de los años setenta. Sin embargo, hay “algo” de esos marcos de referencia que funcionan como adhesivo de otras prácticas culturales favoreciendo la apropiación del personaje. Cabe decir que estos procesos no son el resultado directo y unidireccional de la transmisión televisiva, es decir, no se desarrollan por el mero efecto de proyección, sino de la identificación que es exclusivamente una producción subjetiva.

3. La educación en el medio

Hablar de *El Chavo del 8* es hablar de la cultura popular, “[ésta] no es la suma mecánica de los ofrecimientos de una industria, sino la manera en que una colectividad asume y asimila” (Monsiváis, 1981, p. 52). En los siguientes párrafos mostramos que lo popular en la serie *El Chavo del 8* no es sólo su producción mediática sino lo que la sociedad hace con ella.

3.1 ¡Me lleva el chanfle! Una gramática

Cuando surgió la serie *El Chavo del 8*, la televisión ya transmitía contenidos que advertían sobre la pluralidad en la composición de la sociedad urbana y su constante crecimiento. Los contenidos de la serie rememoran la historia de los pobres, los desposeídos, los marginados y sus dinámicas “populares” edulcorándolas con tintes de comedia. Desde los años setenta, diversos capítulos de la serie naturalizan la desigualdad, proponen marcos de identificación entre los sujetos, la transportan a la televisión y la diseminan a millones de habitantes en México y otras latitudes. El anhelo del Chavo por una “torta de jamón” es un ejemplo de la precariedad y la desigualdad y pocos personajes de la serie podrían solventar esta carencia: El señor Barriga (dueño de la vecindad), el profesor Jirafales (profesor de la escuela) o Don Ramón (padre de la Chilindrina); sin embargo, ninguno tiene la capacidad de hacerlo. Es decir, ninguno puede saciar el hambre de los pobres.

Los códigos y simbolismos apropiados por enormes sectores sociales permiten ubicar a los personajes en un contexto urbano resaltando sus polaridades: la miseria y el lujo, la ignorancia y el conocimiento. En la serie podemos ver que Doña Florinda se empeña en marcar sus diferencias económicas y sociales con Don Ramón, llamándolo “chusma”. Sin embargo, estos personajes tienen más elementos en común que diferencias: ambos tienen una familia monoparental, cuidan de sus hijos, viven en la misma vecindad, pertenecen al mismo estrato social, su indumentaria deja ver la carencia económica y su lenguaje es uno de los tantos códigos culturales compartidos. Estas tensiones reflejan conflictos interculturales y políticos que se encarnan en los televidentes y propician mecanismos de identificación.

La serie logró diseminar un “lenguaje popular” que recogía los códigos de la comedia, la picardía, lo grotesco, el disimulo sexual y el doble sentido. Esta amalgama se convertiría en el marco de referencia cultural para la marginación. Así como la alta cultura

dejaba fuera a los desposeídos, a los ignorantes e indígenas este lenguaje figuraba como la voz del pueblo, la voz de los pobres y de los expulsados: “Así, Mario Moreno Cantiflas encarnará al lumpen (el “peladito”) y le dará andares y repertorio de gestos y le negará coherencia en el lenguaje y al actuar de ese modo, será a la vez un resumen y una improvisación, [...] el lenguaje “cantinflesco” en donde nada se entiende abunda en la calle” (Monsiváis, 1978, p. 103).

Emergió una nueva gramática a partir de expresiones arraigadas en contextos urbanos que trascienden los territorios demarcados por la ciudad. Ese lenguaje de la calle entra en la vecindad y se muestra como la voz de los marginales, de la “chusma”. En la serie *El Chavo del 8* se repiten constantemente frases extraídas de la jerga popular: “qué burro”, “si serás”, “fíjate, fíjate, fíjate”. Y al mismo tiempo, los personajes de la serie alimentaban ese lenguaje con frases como: “se me chispoteó”, “me lleva el chanfle”, “fue sin querer queriendo”, “¡tenía que ser el Chavo del 8!”.

3.2. ¡Qué bonita vecindad!

El éxito que durante más de cuarenta y cinco años ha tenido *El Chavo del 8* puede explicarse si lo consideramos como un producto mediático que recoge diversos elementos de la cultura popular y se instala como un marco de referencia disponible para que los sujetos se apropien de él. En los siguientes párrafos exponemos cómo la serie de televisión logra un proceso formativo a través de la vecindad y desde ahí proyecta una experiencia estética.

Del campo a la vecindad

En la década de 1930, la Ciudad de México vivió una importante ola migratoria, muchos de los sectores sociales expulsados del campo mexicano se “avecindaron” en zonas céntricas de la ciudad de México debido a las transformaciones en las formas de producción del campo mexicano y por el cambio en las políticas del Estado dirigidas

a los sectores campesinos: paulatino abandono de las propuestas de reforma agraria, que fueron herencia del movimiento revolucionario de 1910; falta de inversión en los modelos comunitarios de producción (bienes comunales y ejidales) y su gradual privatización, sobre todo en el norte del país (Carton, 2009).

El proceso de industrialización que se vivió en México en la década de los cuarenta modificó la vida urbana, la Ciudad de los Palacios (denominada así por sus construcciones edilicias de inspiración francesa, siglo XIX) transformaba su rostro de manera constante. Desde la década de 1930 comenzó la expansión de la capital del país. “El objetivo fue darle funcionalidad al espacio urbano, haciéndolo apto para el crecimiento futuro de la metrópoli y permitiendo fuertes inversiones en renovación “urbana”” (Sánchez-Mejorada, *apud* Quiroz, 2013). En 1930 la ciudad de México tenía poco más de un millón de personas, en 1950 la población era cercana a los tres millones (Quiroz, 2013) y en 1970 el IX Censo General de Población de 1970 reportó 6.874.165 habitantes (INEGI, 1970).

La ocupación del territorio por la industria hacía difícil conseguir espacios habitacionales en los cuales resguardar familias enteras de trabajadores con procedencias y condiciones económicas diversas, por lo que estas se asentaron en los lugares disponibles: pequeños terrenos con construcciones de madera, bodegas, casas abandonadas o derruidas, casas residenciales invadidas por varias familias, entre otras opciones. En ese contexto, la vecindad (también conocida como casa de patios o conventillo) se convirtió en la vivienda “popular”.

Aunque la historia de las vecindades se remite al siglo XIX y hacia la mitad del siglo XX formaron parte del paisaje urbano, es importante destacar que su permanencia hasta nuestros días genera condiciones particulares de vida. La vecindad se caracterizaba por condiciones de hacinamiento, pobreza y desigualdad social; los moradores tenían distintas ocupaciones y profesiones, con ingresos precarios. La vecindad es un terreno (generalmente un casa antigua con zaguanes y corredores amplios) que en su interior se distribuía de la siguiente manera: un conjunto de pequeñas casas o departamentos

que alojaban a familias completas organizadas alrededor de un patio interior que centralizaba el espacio “común” (esta dinámica es visible en la serie *El Chavo del 8*), los cuartos de baño se destinaron para el uso compartido y generalmente se encontraban al fondo del terreno, junto a los lavaderos, conformaban otra área común.

La vecindad, lo marginal en el corazón de la ciudad

La vida en la vecindad implica un ejercicio político que consiste en resistir-transgredir el tiempo. Hacia 1960 se crearon disposiciones y reglamentos que reubicaron los espacios habitacionales en territorios aledaños al centro de la ciudad. No faltó algún representante del gobierno que quisiera “borrar” del mapa un buen número de vecindades, pero esa disposición evidenció su condición política: estigmatizadas como núcleos de pobreza y desigualdad, representaban un sector social vulnerable (también llamado “marginal”), numeroso y combatiente a las políticas de redistribución de la vivienda.

La capacidad de resistencia de la vecindad y sus habitantes favoreció su permanencia en el centro económico y administrativo de la Ciudad de México colocando “lo marginal en el centro” (Monsiváis, 2000). Es decir, su presencia enfatizaba la pobreza, el hacinamiento, la desigualdad social en el corazón de la capital del país. En ese sentido, consideramos que *El Chavo del 8* ha mantenido viva esa experiencia transgrediendo la temporalidad y espacialidad. El efecto mediático y educativo es relevante debido a que la vecindad decimonónica permanece enquistada en la memoria popular como símbolo de la pobreza en la ciudad y contribuye en su reconstrucción imaginaria. La serie dibuja a la ciudad al mismo tiempo que la ciudad representada por la serie.

Uno de sus rasgos sorprendentes es su capacidad para recrear, transmitir y compartir esa experiencia: habitar la vecindad del Chavo en la televisión es habitar la ciudad. Aunque, en sentido estricto, la serie solo muestra algunas casas de los vecinos, se “entiende” que la ciudad está “allí”.

El umbral de la puerta de la casa, límite para trasponer el mundo privado hacia el público de la ciudad, podría ser esa frontera inquietante que resume los dos territorios fundamentales que han de acompañarnos durante toda la vida: el estar adentro (de la casa) y el estar afuera (en la ciudad) (Silva, 1993, p. 19).

Cuando la serie *El Chavo del 8* aparece en la televisión, hay generaciones enteras que comparten significaciones sobre las prácticas de convivencia en la vecindad. En diversos episodios vemos que los personajes atraviesan el umbral de la puerta y se internan en la vida comunitaria, la ciudad se nombra como la calle, se alude a lugares comunes como un restaurant o una escuela para nombrar el “afuera” imprescindible para pensar la vida interior de la vecindad. En la mayor parte de los capítulos la trama se desarrolla en el patio central rodeado por las viviendas y en algunas ocasiones se proyectaba la fonda de Doña Florinda o el salón de clases para aludir a la escuela. Aunque estas situaciones se debían a la carencia de recursos escenográficos, es importante pensar en que la “intimidad” de la vecindad también se construyó “sin querer queriendo”.

Por otra parte, esa experiencia estética, ligada a la vida íntima en la vecindad, también hunde sus raíces en la época prehispánica porque los conjuntos residenciales indígenas tenían una organización similar a las vecindades “modernas”, contaban con el “cihuacalli”, que representaba un lugar de encuentro, un espacio de compartir, recibir y dar (López, 1989). Vivir en la vecindad era como habitar la casa familiar de provincia con dinámicas colectivas que implicaban la distribución del trabajo, los ingresos, la interacción social, etcétera.

La vecindad es la ciudad, el barril es la casa

Pensar en *El Chavo del 8* como habitante de la vecindad implica primero reconocerlo como un sujeto de la experiencia estética. Las anécdotas del Chavo apelan, al menos en parte, a las memorias, a los afectos, a las interacciones e intercambios simbólicos que acontecen en la vecindad. Mirar al Chavo es mirarse, no solo como reflejo

mecánico o reproducción de los contenidos mediáticos, sino como parte de una historia común, de un *pathos* colectivo. La experiencia estética a la que invita *El Chavo del 8* concierne a producir distintos modos de habitar la vecindad.

En ese sentido, la vecindad puede considerarse como un registro urbano con capacidad de simbolizar el hábitat, representa un núcleo social, un espacio territorial y simbólico que ofrece marcos de identificación: la vecindad como dispositivo ordena sus prácticas cotidianas, individuales y colectivas; como territorio delimita físicamente su pertenencia a un contexto; y como espacio simbólico genera significaciones sobre su estar en el mundo. Incluso tiene una pedagogía del habitar que implica una experiencia estética: el sujeto habita un espacio común, su corporalidad es atravesada por otros cuerpos, sus sentidos y significaciones se construyen en relación con los espacios.

Los cuerpos humanos y el cuerpo de una ciudad siguen complementándose en la medida en que el primero ocupa el segundo y en ese acto de ocupación aprende no solo a vivir su aire, sino a soñar lo que la ciudad puede ofrecer: “Franquear sus límites puede conllevar el castigo de quien vive un espacio prohibido, o puede también convertirse en un acto de creación y descubrimiento del lado otro de la ciudad. Así, la ciudad parece siempre un cuerpo por descubrir” (Silva, 1993, p. 22).

Esto puede observarse en la serie *El Chavo del 8* cuando se juega con la pelota o la rayuela en viviendas caracterizadas por la pobreza, la desigualdad y el hacinamiento. Como ya lo hemos comentado, la vecindad representa simbólicamente a la ciudad. Entonces, jugar en la vecindad es una manera de disfrutarla, jugar a la rayuela en la vecindad no cambia las reglas del juego, sino las relaciones en el juego. En la vecindad del Chavo no hay que buscar pares disponibles para jugar, es la presencia de estos habitantes lo que da posibilidades al juego y a la experiencia estética. Además, la vecindad propicia relaciones entre sus habitantes (las disputas entre la Chilindrina y Quico generan disputas entre Don Ramón, padre de la primera, y doña Florinda, madre del segundo), con cualquier pretexto (un carrito o una

muñeca); lo que importa observar es que la cercanía y el contacto entre los personajes condiciona los espacios y los cuerpos. Al respecto señalamos ciertas dinámicas de interacción colectiva en la vecindad del Chavo del 8 que dan sentido a la experiencia estética:

1) La vecindad se vive, es decir, se incorpora como un espacio vital. En la vecindad del Chavo se demarcan territorios, se distribuyen experiencias, se comparten los espacios. Muchos episodios se realizan en el patio central de la vecindad marcando el lugar de encuentro de las culturas y de los cuerpos.

2) La vecindad se siente, hay una carga afectiva ligada al espacio. Por ejemplo, la presencia del profesor Jirafales en la vecindad obedece a su permanente idilio con Doña Florinda, el patio central es testigo del cortejo. La carga afectiva consignada a la vecindad se refuerza en las interacciones, este espacio se simboliza a partir de los afectos, de las asociaciones y aversiones, de los sentimientos atesorados por los vecinos.

3) La vecindad del Chavo es un territorio simbólico, aunque en la serie *El Chavo del 8* no se proporciona una referencia sobre su ubicación en la ciudad, los espectadores la encuentran allende el territorio físico.

Estas disposiciones permiten que la vecindad se presente como analogía de la ciudad y que el residente sea, metafóricamente, el ciudadano. La experiencia estética que la vecindad ofrece tiene una faz colectiva y política con la cual el espectador puede identificarse: la vecindad, el patio, el restaurante familiar o fonda; estos elementos ligan y conservan los mundos perdidos, lo colectivo y lo privado.

Los personajes y sus interacciones muestran a la vecindad como un medio natural, la precariedad es parte del hábitat, la desigualdad y la pobreza se naturalizan de manera efectiva. Un ejemplo se observa cuando el Chavo se refugia en un barril emplazado en el patio central, el lugar que habita está ubicado en el espacio público, en la serie se va instalando la idea de que el Chavo forma parte del paisaje de la vecindad y al mismo tiempo es la vecindad misma.

Esta experiencia estética también forma parte de la educación mediática. Acudir a la vecindad no solo permite reiterar un *cliché* de la pobreza en la industria del entretenimiento, también ofrece la posibilidad de recrear o transformar un referente histórico que se actualiza a través de la pantalla y se articula a la vida cotidiana de los sujetos. Aunque el programa *El Chavo del 8* no incitaba a la crítica social, es posible sostener que había en su producción cierta sensibilidad para capturar y recrear las condiciones cotidianas de una época. En la serie se observa el montaje de una vecindad precaria que reunía diferentes estamentos sociales y a través de los guiones se produce un efecto de realidad para los habitantes de otros entornos urbanos o rurales: ahí está la ciudad, tan cercana como asimétrica.

4. Lo educativo contra el medio

En las secciones anteriores exploramos algunas aristas de la educación mediática: el *intermezzo*, los marcos simbólicos de referencia, la identificación y la producción de sentidos, la experiencia estética como parte de ella evoca una relación con la ciudad y con la vida en la vecindad que acentúa ciertos rasgos comunitarios. Estos elementos forman, a nuestro parecer, marcos de referencia cultural desde los cuales nuestras propias representaciones se van modulando. Además de lo anterior, hemos mencionado que lo educativo ocurre por el medio, son articulaciones contingentes entre elementos variados, algunos provienen de los marcos culturales de referencia provistos por la televisión, otros devienen de registros simbólicos y culturales inciertos que no responden únicamente al *mainstream* cultural sino a la producción de subjetividad.

Ahora nos interesa enfatizar otro carácter productivo y político de la educación mediática, esto es, lo educativo contra el medio. Esto último alude a una producción de los sujetos por la cual subvierten el orden “previsto” desde los *mass media*, el *mainstream* cultural o los discursos mediáticos dominantes. Aunque esto no debe entenderse

como la voluntad del sujeto por resistir la seducción de la televisión, es preciso observar que lo educativo contra el medio da cabida a la posibilidad de producir “algo más” que identificaciones. Al respecto retomamos una crítica realizada por de Certeau sobre el panóptico foucaultiano como dispositivo de poder-vigilancia sobre los cuerpos y los espacios:

Si es cierto que por todos lados se extiende y se precisa la cuadrícula de la “vigilancia” resulta tanto más urgente señalar cómo una sociedad entera no se reduce a ella; qué procedimientos populares (también “minúsculos” y cotidianos) juegan con los mecanismos de la disciplina y sólo se conforman para cambiarlos; en fin qué “maneras de hacer” forman la contrapartida, del lado de los consumidores (o ¿dominados?), de los procedimientos mudos que organizan el orden sociopolítico. (De Certeau, 2000, p. 44).

En ese orden de ideas, este autor nos ayuda a observar que la televisión como un dispositivo (análogo al panóptico) no solo opera proponiendo identificaciones en los espectadores de acuerdo a algún contenido ideológico, económico y/o social; el medio también incita a otro tipo de prácticas que de Certeau llama “antidisciplinarias” (2000, p. 45). Desde nuestro punto de vista esas prácticas pueden ser aisladas y precarias, no son intencionales, pero van en contra los patrones culturales dominantes de ellas, su función consiste en mostrar que desde el otro lado de la pantalla se producen contenidos distintos de aquellos lanzados en el medio de comunicación.

4.1 Los *mass media* contra los *mass media*

En la actualidad parece del sentido común afirmar que la televisión conduce al reforzamiento de ciertos contenidos ideológicos. Sin embargo, esto no fue siempre así, la introducción de la televisión en México operó en contra de otros medios masivos de comunicación como el cine y la radio que fueron hegemónicos desde las últimas décadas del siglo XIX y las primeras del XX:

[A principios del siglo XX] los espectadores se descubren y reconocen gracias a sus contrapartes escénicas... El Stock character: gendarmes de enormes bigotes, borrachitos de pulquería, amantes desdeñados, rancheros anhelosos de refinamiento [...] Ese público gracias a la Revolución [Mexicana de 1910] empieza a solidarizarse consigo mismo a partir de su contemplación sobre la escena... A esta primera cultura popular urbana la arma una decisión nacionalista: con esto contamos, éstos somos y de este modo hablamos (Monsiváis, 1978, p. 100).

En esa dirección se visibilizan otros dispositivos culturales: el muralismo mexicano, los cómics y pasquines que retrataban la vida urbana, a los que se sumaron el cine y la radio entre 1930 y 1950. Estos “medios de masas” ampliaron el acceso a la cultura en el contexto mexicano y se fueron pioneros en proponer una educación mediática. A mediados del siglo XX la vida urbana mostraba un mosaico cultural dinámico que paulatinamente conformaría una maquinaria simbólica, la vida cotidiana marcaba el ritmo de las interacciones culturales. Sostiene Monsiváis: “1950 es la fecha definitoria. La televisión se instala en México, se trastocan las reglas del juego que estimulaban el predominio nacionalista y una manipulación industrial muy colonizada se hace cargo de formas y métodos de la cultura popular urbana” (1978, p. 99).

Quizá en la década de 1970 se pensaba en producir un programa de televisión que cautivara al público, sin reflexionar en el impacto que tendría la proyección de la pobreza en la pantalla chica y en la cultura popular. Empero, en las últimas décadas del siglo XX *El Chavo del 8* continuaba utilizando un lenguaje “particular” como aglutinador social, “popular” por su alcance y por su contenido. En esa lógica la educación mediática que ofrece la serie solo es transmisión, hay una formación a partir de mediaciones que, en el caso de la televisión, son tecnológicas. La transmisión de la serie durante más de cuarenta años no solo ha contribuido en la formación de los sujetos y en la imbricación de estos con la cultura

urbano-popular; además ha trastocado las leyes cronológicas para representar un pasado-presente: un *continuum* que presentifica lo antiguo y actualiza el pasado.

4.2 Lo marginal como estilo de vida

La serie *El Chavo del 8* muestra lo marginal como una forma de vida al ofrecer “marcos” culturales de identificación. Aunque comparten la pobreza y el hacinamiento, los personajes de la vecindad acentúan sus diferencias sociales. A través de la figura del “marginal”, traducido como “chusma”, la serie fortaleció el estereotipo del pobre que incomoda a la sociedad por su precariedad y que al mismo tiempo despierta conmiseración:

[El Chavo] calzaba un par de zapatos del llamado tipo "minero" que evidentemente habían pertenecido a un adulto. Pero lo más característico de su atuendo era la vieja gorra con orejeras, las que en tiempo de frío le debían haber sido de no poca utilidad, pero... en pleno verano, no hacían sino acentuar lo grotesco de su figura (Gómez Bolaños, 1995, p. 2).

Desde ahí la serie mostraba los lazos comunitarios de aquellos que se asumían como “la chusma”, gente pobre que compartía la cultura de barrio: un conjunto de códigos lingüísticos, pautas de conducta y reconocimiento de la pertenencia a la vecindad, dibujando una frontera con el resto de la ciudad.

Burlarse de la pobreza en la televisión era un modo de conjurarla. Empero, estas formas de vida en la vecindad no solo fueron proyectadas por la televisión para el consumo doméstico sin imaginarlo, sino que la serie *El Chavo del 8* instaló estas imágenes a diversos países y despertó gran recepción entre diversos sectores sociales. Los habitantes de las favelas brasileñas, los conventillos argentinos y los callejones del barrio mexicano de Tepito encontraron un espacio de representación a través de la televisión, en donde, lejos de ser sancionados, fueron aceptados. El grado de incorporación de estos

marcos de referencia ha trascendido la serie de televisión y las generaciones actuales adoptan formas y códigos lingüísticos otrora marginales. Esto podemos observarlo en el diseño de vestuario con los rostros de Don Ramón, el Chapulín Colorado, Cantinflas o el Santo. La repetición de *clichés* en parte ayuda a sedimentar la pobreza y la desigualdad pero no es todo lo que se consigue a través de una educación mediática, también se transportan valores, sentidos, pautas de identificación que se conectan con los sujetos e inciden en la construcción de emplazamientos ético-políticos distintos a los que se produjeron en la década de 1970. Sin desconocer la importancia del efecto que produce la televisión en la iteración de contenidos y prácticas desde el *mainstream* cultural, resulta importante pensar en aquello que *El Chavo del 8* transfiere a nuestros días.

Sin querer queriendo

A partir de las secciones anteriores consideramos que este ejercicio nos ha permitido aguzar la mirada a un fenómeno mediático que no deja de ofrecer aristas de análisis que van desde la retórica, la semiótica, la lingüística, entre otras. El punto de vista que desarrollamos sostiene que la serie de televisión *El Chavo del 8* ha sido un producto cultural con fuerte impronta educativa que no se reduce al consumo de contenidos transmitidos por la televisión. Al respecto y como reflexión final, nos gustaría hacer algunas precisiones:

Afirmar que lo educativo acontece por el medio, alude al espacio *intermezzo* entre la transmisión de contenidos por la televisión y la identificación de los sujetos. Representa una zona intermedia, un espacio en el que se disemina la imagen propuesta por los *mass media* y al mismo tiempo se constituye como condición de [im]posibilidad para la articulación sentidos y elementos de diversas fuentes que una vez estructurados emergen como identificaciones. Lo educativo ocurre cuando la imagen del Chavo del 8 suscita diversos sentidos en contextos y generaciones distantes,

trasgrede las leyes del tiempo y el espacio hasta llegar a nuestras pantallas como un recuerdo presente, como un holograma que posibilita al Chavo.

También afirmamos que lo educativo ocurre en el medio. En nuestro análisis consideramos a la televisión como instancia que transmite y propone ciertos contenidos necesarios para producir identificaciones. En este apartado enfatizamos en el carácter estético de tales identificaciones provocadas por la representación de la vecindad como hábitat. La educación en el medio no sólo se refiere a la televisión, sino al “medio ambiente” en el que interactúan los personajes, la vecindad como el medio en el que se encuentran los cuerpos y las historias. La serie *El Chavo del 8* lleva a la vecindad las dinámicas de la ciudad y convierte a la vecindad en la urbe, esto sin duda es una experiencia estética que se produce en la educación mediática. A pesar de que *los mass media* proveen ciertos marcos de referencia cultural para generar determinadas identificaciones, sabemos que los procesos de formación articulan elementos de diferente procedencia que no se dirigen a los derroteros que los medios ofrecen. La educación contra el medio acentúa los efectos no previstos por el medio que inciden en la subjetividad. Así *El Chavo del 8* logra instituir en la sociedad una figura representativa de lo marginal cargada de elementos afectivos y políticos.

Finalmente, consideramos importante reconocer que estas ideas se han generado a partir de la reconstrucción simbólica, afectiva e intercultural evocada por la figura y el rostro mediáticos de *El Chavo del 8*, mezcla de las herencias que la serie nos legó a través de sus personajes en México y otros lugares de América Latina. Tejido de sentidos que fue y sigue siendo superficie de inscripción de “otros rostros” habitantes de la ciudad. Es importante enfatizarlo: en la serie *El Chavo del 8* se presentifican otras imágenes de la cotidianidad urbana que fueron marcados por las peculiaridades, comicidades, simplezas y exclusiones de la vida de la vecindad. Simple y complejo a la vez, en las propuestas estéticas, políticas y de comicidad de la serie emerge lo educativo “sin querer queriendo”.

Bibliografía

- Butler, J. (2010). *Marcos de guerra. Las vidas lloradas*. México: Paidós.
- Carbajal, J. (2003). "Internet, lo educativo y la educación: complejo discursivo". En J. Granja. (Coord.). *Miradas a lo educativo. Exploraciones en los límites*. México: SADE-Plaza y Valdez.
- Carton de Grammont, H. (2009). La desagrarización del campo mexicano. *Convergencia*, 16 (50), pp. 13-55.
- De Certeau, M. (2000). *La invención de lo cotidiano I. Artes de hacer*. México: ITESO-UIA.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (2006). *Mil mesetas. Capitalismo y Esquizofrenia*. Valencia: Pre-Textos.
- Derrida, J. (1998). *Márgenes de la Filosofía*. Madrid: Cátedra.
- Eco, H. (1984). *Apocalípticos e integrados*. España: Lumen.
- Gómez Bolaños, R. (2007). *Sin querer queriendo. Memorias*. México: Aguilar.
- Gómez Bolaños, R. (1995). *El diario de El Chavo del Ocho*. México: Punto de lectura.
- Gómez Bolaños, R. (1979). Qué bonita vecindad. *Así Cantamos y vacilamos en la Vecindad del Chavo*. México: Phonogram. Recuperado de: <http://www.chavodel8.com/cancion/letra-que-bonita-vecindad/>.
- Instituto Nacional de Geografía e Historia. *IX Censo General de Población de 1970*. México: INEGI. Recuperado de: www3.inegi.org.mx/sistemas/tabuladosbasicos/tabdirecto.aspx?s=est&c=16763. Visto el 15 de mayo de 2016.
- López, F. (1989). *Arquitectura vernácula*. México: Trillas.
- McLuhan, M. y Powers, B. (1995). *La aldea global. Transformaciones en la vida y los medios de comunicación mundiales en el siglo XXI*. Barcelona: Gedisa.
- Monsiváis, C. (2000). *Salvador Novo: Lo marginal en el centro*. México: Era.

Monsiváis, C. (1981). Notas sobre el Estado, la cultura nacional y las culturas populares en México. *Cuadernos Políticos*, (30), pp. 33-52.

Monsiváis, C. (1978). Notas sobre la cultura popular en México. *Latin American Perspectives*, 5 (1), pp. 98-118.

Quiroz, M. (2013). Las vecindades en la Ciudad de México. Un problema de modernidad, 1940-1952. *Historia 2.0 Conocimiento Histórico en clave digital*, III (6), pp. 28-42.

Reséndiz, L. (2014). ¿Cómo explicar el éxito de Chespirito? *Letras Libres*, (2). Recuperado de www.letraslibres.com/blogs/en-pantalla/como-explicar-el-exito-de-chespirito. Visto el 20 de mayo de 2016.

Sartori, G. (1998). *Homo Videns. La sociedad teledirigida*. Argentina: Taurus.

Silva, A. (1993). Ciudad imaginada. *Signo y pensamiento*, (22), pp. 19-28.

Coda: Conexiones y reverberaciones de *El Chavo del 8**

Erica Colmenares y Daniel Friedrich

¿Cómo se concluye un libro que se rehúsa a ofrecer una explicación fija y estable, cuya atención divaga en múltiples direcciones, cuyas expresiones son indeterminadas, indefinidas y provisionales? ¿Es acaso posible semejante tarea o enfrentamos la perspectiva de Sísifo, empujando una roca intelectual gigante montaña arriba solo para ver cómo vuelve a caer, forzándonos a repetir nuestros esfuerzos? Un libro como este opera como un rizoma: está destinado a ser leído no como una caja con algo adentro que uno trata de descifrar y decodificar, sino más bien como una máquina no significativa que uno lee “intensivamente”, comprendiendo cómo funciona el texto y a qué podría conectarse (Deleuze y Guattari, 2004). En consecuencia, más que darle a este libro un cierre artificial que ofrezca conclusiones claras y pasos a seguir, comenzaremos este capítulo en el espíritu de un musical *da capo al coda* (donde el músico vuelve capo, es decir, al principio de la pieza antes de alcanzar el final o coda), presentando una serie de conexiones que coincidieron con la creación de este libro rizomático o fueron desatadas por él. Seguiremos con algunos interrogantes y posteriormente ofreceremos al lector múltiples trayectos o caminos que podría elegir o seguir.

* Traducción de Mariana Mendonça.

Da Capo

Conexión # 1. Octubre del 2015, conversación ordinaria entre amigos y coeditores, el director de tesis (Dani Friedrich) y la tesista (Erica Colmenares). En medio de una reunión semanal de discusión, Érica echa un vistazo a la biblioteca de Dani, meticulosamente organizada, y se fija en un nuevo muñeco entre sus libros, un juguete de felpa del Chavo. La visión descarrila el flujo de pensamiento de Érica. “Ay, ¡El Chavooooo!”, murmura con admiración. Érica aferra el muñeco y lo frota contra su mejilla. “Dios, amaba este show. Lo miraba cada día al salir de la escuela”. Frota la cabeza del juguete y piensa en su colección de imanes de heladera de *El Chavo* y en cómo apenas unos meses antes (como una adulta de 31 años) había pasado tantos meses de verano comiendo en distintos McDonald’s en Venezuela, su país natal, con la esperanza de conseguir la colección entera de juguetes de *El Chavo* en la Cajita Feliz. Pero en lugar de revelar estos detalles, Érica devuelve el juguete a su lugar, suspira y vuelve a sus notas para la reunión. Inesperadamente, Dani se reclina en su silla de oficina y afirma despreocupadamente que “sabes, un día voy a escribir un libro sobre *El Chavo*”. Érica ríe por lo bajo. Si bien encuentra la idea profundamente estimulante, también se le presenta como descarada y poco posible. Después de todo, en una época de burocratización absoluta de la academia estadounidense, donde las investigaciones que no son claramente prácticas, comercializables y rentables tienden a ser consideradas como poco valiosas (Graeber, 2015),¹ ¿a quién se le ocurriría publicar un libro sobre

¹ David Graeber (2015) muestra persuasivamente cómo la burocratización de las universidades en los EE.UU. ha “estrangulado” toda “imaginación” y “creatividad” (p. 134). Este autor afirma que: “Hubo un tiempo en que la academia fue el refugio social para los excéntricos, brillantes, e imprácticos. Ya no más. Ahora es el dominio de los profesionales del venderse a sí mismos. En cuanto a los excéntricos, brillantes e imprácticos, pareciera que la sociedad no les destina ningún lugar” (pp. 134-135). Más aún, y de particular relevancia para este libro si se toma en cuenta cuánto nos basamos en su trabajo, Graeber afirma que si las encarnaciones contemporáneas de Gilles Deleuze, por ejemplo, aparecieran hoy en la academia estadounidense, probablemente nunca hubieran logrado siquiera graduarse en el colegio. Incluso si un Deleuze contemporáneo *encontrara* un camino para concluir milagrosamente su carrera y obtuviera

El Chavo del 8, y más aún, cuya primera edición apareciera en inglés? A pesar de estos desafíos, elaboramos una propuesta y la enviamos. Algunos meses después fue aprobada, lo que nos llenó de entusiasmo. De repente, aquí estábamos, dos hispanoparlantes de regiones opuestas de Sudamérica (Argentina y Venezuela) dados a la tarea de escribir acerca de *El Chavo del 8*, una serie cómica mexicana, para una editorial constituida en el otro lado del océano (en el Reino Unido) y en inglés. E incluso así, no escribirlo hubiera sido impensable.

Conexión #2. Noviembre del 2015, un hijo de luto buscando claridad. Dos meses atrás, el amado padre de Dani, Benó, falleció a los 62 años tras una larga y dura batalla contra un cáncer de mierda. La batalla había pasado factura y a Dani se le hacía casi imposible reconectarse con su trabajo y pasar la página en blanco. ¿Pero cómo podría uno escribir sobre educación democrática, tendencias de privatización, globalización neoliberal o reforma educativa cuando se vuelve tan difícil levantarse de la cama por la mañana? A pesar de eso, una tarde, volviendo a casa, Dani escuchó, desde un lugar inesperado, el familiar “¡fue sin querer queriendo!” seguido por las aún más familiares risas. Javi, el portero dominicano de mediana edad, estaba viendo *El Chavo* en su teléfono móvil. Dani volvió corriendo a su casa para ver el show junto a su hijo de cuatro años, Liam. A pesar de la barrera idiomática, las risas comenzaron en cuanto Quico comenzó con su famoso llanto. Liam no hacía sino repetir la historia, encarnando a un joven Dani sentado junto a Benó, en un momento aparentemente trivial que volvió a provocar risas y deleite en el día a día. No escribir sobre *El Chavo* hubiera sido impensable.

Conexiones múltiples. Los encuentros y conexiones con *El Chavo* parecen ocurrir en todos lados, todo el tiempo: la mención de un latiguillo de la serie en un congreso académico en los EE.UU. provoca asombro y risas por parte de los que lo conocen; un juguete viejo y destartado en un mercado de pulgas que evoca memorias de vida de

un trabajo en la academia, probablemente nunca hubiera alcanzado un cargo titular (Graeber, 2015).

antes de la programación a la carta, cuando había que correr a casa para mirar un show; un muchacho y su madre riendo mientras miran un episodio de *El Chavo* en un teléfono móvil en un subterráneo abarrotado en Nueva York; un disfraz de Halloween hecho con un leotardo rojo, un logo con un corazón amarillo con la CH en el medio y antenas elásticas² que expone una división cultural; el shock de toparse con alguien disfrazado de un personaje del Chavo entre Naked Cowboys, Lady Liberties, Power Rangers y Elmos de Times Square; la visión de imágenes mediáticas (y mediatizadas) de educación escolar para pobres y ricos, sentados juntos bajo el mismo techo, amados por un maestro preocupado sobre su futuro, yuxtapuesto con nuestras experiencias de las escuelas públicas de Nueva York, tan segregadas como siempre estuvieron; la posibilidad de apreciar el contraste palpable entre los niños de la vecindad, a los que se les permitía jugar solos durante horas sin vigilancia y tutela constantes. El bombardeo de encuentros y conexiones asombrosa (y graciosamente) proféticos reforzó incluso más nuestro deseo de escribir sobre el show.

Sumergirse hacia el medio, encontrar mediadores, y crear mesetas

Tras la aprobación de la propuesta del libro, nos sumergimos de cabeza en el medio, ya que “las cosas y pensamientos avanzan y crecen desde el medio..., y es allí donde hay que trabajar, allí es donde todo se despliega” (Deleuze, 1995, p. 160, traducción propia). No teníamos un mapa, esquema o modelo para guiarnos y estructurar nuestros pensamientos. Inspirados en la obra de Deleuze y Guattari (1987), estábamos más bien interesados en experimentar con ideas, abrir nuevas posibilidades, y hacer conexiones múltiples. Nuestro objetivo no era juzgar *El Chavo del 8* (resulta difícil escapar a nuestros

² Se trata del disfraz que viste uno de los personajes de Roberto Gómez Bolaños, el Chapulín Colorado.

entrelazamientos nostálgicos con el show), ofrecer un análisis sesudo del show o someterlo a posteriores “interpretosis” (Deleuze y Guattari, 2004, p. 120), presumiendo saber qué es lo que está por venir. En lugar de ello, quisimos mantenernos “atentos a lo desconocido que golpea la puerta” (Rajchman, 2000, p. 7, traducción propia), incluso si eso significa no ser conscientes de lo que podría ocurrir.

Sin embargo, sabíamos que no podríamos hacer este trabajo solos. Para pasar de pensar sobre lo múltiple a “*hacer* verdaderamente lo múltiple” (Tomlinson y Burchell, 1994, p. VIII, el énfasis es nuestro) buscamos colaborar con otros. En nuestra búsqueda, procuramos evitar lo que Deleuze (1995) llama “imitadores”, personas cuyo único interés es imitar y forjar copias en lugar de construir nuevas creaciones. Consecuentemente, invitamos personas ajenas tanto a nuestros campos de estudio como a la educación escolar, y buscamos individuos con distintos intereses, trayectorias diversas y experiencias variadas. Nuestro objetivo fue reunir un grupo de “mediadores” (Deleuze, 1995), que pudieran ayudarnos a pensar (y, por lo tanto, a crear) nuevas ideas sobre *El Chavo del 8*. De acuerdo a Deleuze:

Los mediadores son fundamentales. La creación está directamente vinculada a los mediadores. Sin ellos, no puede suceder nada. Sin importar si son reales o imaginarios, animados o inanimados, se deben crear mediadores. Es una serie. Si no se está en alguna serie, incluso en una completamente imaginaria, se está perdido. (Deleuze, 1995, p. 125, traducción propia).

Nuestros mediadores fueron Nicolás Arata, Victoria Parra-Moreno, Ana Paula Marques de Carvalho, Rita Frangella, Carlos Aguasaco, Limarys Caraballo, Ernesto Treviño Ronzón, Dulce María Cabrera y José Carbajal y demostraron ser invaluable. Contribuyeron a hacer visible lo que de otra manera hubiera quedado oculto (Deleuze, 1995). Como el laberinto de senderos que se bifurcan de Jorge Luis Borges, ellos nos ayudaron a transformar incursiones en “temas complejos” (Rajchman, 2000), tales como el afecto (véase el capítulo 6), la educación y escolarización (capítulos 1 y 3), los estudios curriculares

(capítulos 1 y 2), la/s infancia/s (capítulo 6), los medios de comunicación (capítulos 7 y 8), la cultura popular (capítulos 1 y 5), la literatura (capítulo 4) y los estudios culturales (capítulo 8); recurriendo a una variedad de investigadores, como Arjun Appadurai, Roland Barthes, Homi Bhabha, Gilles Deleuze, Jacques Derrida, Michel Foucault, Félix Guattari, Jacques Rancière y Slavoj Žižek, entre otros, así como de objetos: dibujos animados, bloques de viviendas, sets televisivos y aulas de aparente atemporalidad.

Cuando llegó la hora de poner en conjunto estas conexiones únicas creamos una colección de tres mesetas no secuenciales e interrelacionadas: Meseta I: Encuentros entre *El Chavo* y la niñez y escuela latinoamericanas; Meseta II: Encuentros entre *El Chavo* y sociedades y artefactos culturales latinoamericanos; Meseta III: Encuentros mediáticos facilitados por *El Chavo*. Aunque esta organización podría ser algo teleológica, cualquier estructura global de significados, propósitos o progreso no es intencional. En lugar de alcanzar un clímax o punto final, las mesetas son zonas no jerárquicas de intensidad sostenida que apuntan a dejar al lector con “una imagen persistente de su dinamismo” (Massumi, 1992, p. 7, traducción propia), de modo que la energía podría ser aprovechada para reinsertarse en algún otro lugar, haciendo sitio para nuevas trayectorias y movimientos (Waterhouse, 2012). Por lo tanto, cada meseta constituye una multiplicidad conectada a otras multiplicidades (esto es, mesetas) para formar un rizoma de conexiones infinitas.

Al trabajar con el principio de “síntesis disyuntiva” o “relación de no-relación” de Deleuze y Guattari (1987), el libro reúne elementos discrepantes sin abolir lo que los hace distintos. Como el lector ya habrá notado, las contradicciones y tensiones no buscaron ser resueltas y los “círculos de convergencia” (Deleuze y Guattari, 1987) se arraigan no en la igualdad, sino en la diferencia. Como el musical *ritornello* que opera a través de la diferencia y la repetición compleja (por ejemplo, repetición de la diferencia versus repetición de la igualdad), abrazamos esta diferencia ya que es sólo a través de ella que puede crearse algo nuevo respecto de *El Chavo del 8*.

Permítannos aquí resaltar algunas de estas diferencias, ya que esperamos que la fricción entre las ideas y enfoques presentados por los distintos autores catalicen conexiones y vinculaciones en el futuro. Quizás la más notoria de estas fricciones es la que existe entre el estilo de los textos de Treviño Ronzón (capítulo 7) y el de Cabrera y Carbajal (capítulo 8) y el resto del libro. Estos dos capítulos adoptan una postura mucho más agresivamente crítica que los capítulos restantes hacia las creaciones de Roberto Gómez Bolaños, argumentando la complicidad del show con los regímenes políticos corruptos y los vínculos profundos entre las figuras políticas de la época y los conglomerados mediáticos (en particular, Televisa). Mientras que textos como el de Colmenares (capítulo 6) o Caraballo (capítulo 5) toman una forma poética en relación a los vínculos afectivos entre *El Chavo* y las infancias de los autores, Treviño Ronzón se enfrenta a la romantización de la pobreza como un espacio mediado que tiende a impedir la emergencia de visiones más críticas en un país al borde del colapso. Nos parece importante notar que Treviño Ronzón, Carbajal y Cabrera son los únicos autores que crecieron en el México que vio nacer a *El Chavo*, lo que revela lo que distintos investigadores nos habían advertido ya: la relación conflictiva entre Chespirito y su lugar de origen. Los restantes autores del libro, incluyendo los editores, experimentaron a Gómez Bolaños (y sus personajes) como un “extranjero indígena” (Popkewitz, 2005), como una reinención de los personajes en lugares particularmente alejados del reino de Televisa, y a través de repeticiones emitidas décadas más tarde de la masacre de Tlatelolco.³ Si bien no queremos insinuar que uno no puede ser crítico respecto de sus objetos afectivos, sí queremos notar que lo que podría parecer un diálogo latinoamericano a veces es más bien una mezcla de líneas de vuelo discursivas, que se intersectan sólo en puntos específicos.

³ El 2 de octubre de 1968, recordamos a los lectores, entre 30 y 300 personas, incluyendo estudiantes, fueron asesinadas por la policía y el ejército mexicanos en el área de Tlatelolco en la Ciudad de México.

Más allá de la diferencia de tono vinculada a diferentes intensidades y entrelazamientos afectivos variables, a lo largo del libro queda merodeando una pregunta que es respondida de forma distinta en cada capítulo: ¿*El Chavo* constituye una interrupción revolucionaria de las nociones tradicionales de infancia, educación escolar y sociedad, presentada como alternativa a los imaginarios en desintegración del progreso y la buena vida? ¿O es más bien un intento sofisticado de legitimar la violencia física y simbólica, un esfuerzo para hacer pasar la pobreza extrema por algo divertido, una fábula para inculcar la idea de que todo lo que se necesita para resolver los problemas de la sociedad es un buen abrazo o una barbacoa comunitaria en la playa? Como esperamos que cada autor de este volumen haya dejado claro, estos opuestos binarios no resultan útiles para analizar la/s creación/es de Chespirito y sus efectos en las sociedades latinoamericanas. Este libro opera con la lógica del Y (por sobre la del O): *El Chavo* es todas esas cosas y muchas más, y esto es precisamente lo que hace que este personaje ficcional se constituya en un suelo fértil para entrelazamientos, vinculaciones y conexiones continuas.

En este sentido, podríamos afirmar que este libro rizomático tiene paralelos con lo que Deleuze y Guattari (1998) refieren como “literatura menor”, un tipo de literatura que abre nuevas perspectivas, sienta las bases para nuevas avenidas de pensamiento y rompe con las formas establecidas. Estos autores dan crédito a Franz Kafka por haber desarrollado este tipo de literatura, a la que contrastan habitualmente con la “literatura mayor”.⁴ A diferencia de esta, que carga con el lastre de viejas categorías de géneros, modelos y estilos que requieren la interpretación de los lectores, la literatura menor es una inversión, un “*punto de reunión*” (Bensmaïa, 1986, p. XIV, énfasis del autor) para textos, lecturas y prácticas de

⁴ Para Deleuze y Guattari (1986) Kafka fue un precursor de la “literatura menor”. Estos autores le dan crédito por dar “nuevo rostro” a la literatura, cambiando “tanto el remitente como su receptor” (Bensmaïa, 1986, p. XIV).

escritura habitualmente dejadas de lado o ignoradas. Como este libro rizomático, la literatura menor no es un intento de expresar un significado particular, representar un ser o cosa específicos, imitar una naturaleza precisa (Bensmaïa, 1986). Tampoco privilegia un sujeto individual (en particular, un autor). En contraste con la literatura mayor que se ocupa primariamente de la “enunciación individual” de algún maestro literario, la literatura menor se expresa en términos colectivos y produce declaraciones colectivas (Bensmaïa, 1986; Deleuze, 1987). Este libro trabaja del mismo modo: atribuir lo que fue creado aquí a cualquier autor particular es ignorar el trabajo de “problemas... y velocidades formadas diversamente” (Deleuze y Parnet, 2013, p. 3) y arriesgarse a la indignidad de hablar por otros (Foucault y Deleuze, 1992). Fundamentalmente, este texto es un ensamble colectivo de enunciación.

Es más, la literatura menor habitualmente surge de la necesidad absoluta (en condiciones restringidas y de un *milieu* particular; véase Deleuze, 2006) que habitualmente se separa de las formas establecidas, alienta hacia nuevas direcciones, y libera potencialidades particulares (Deleuze y Guattari, 1998; Rajchman, 2000). Sin caer en una explicación o atribución causal, ¿sería posible extender esta idea de literatura menor no solo a este libro, sino también al propio show de *El Chavo del 8*? Después de todo, el *milieu* del cual emergió *El Chavo del 8* fue uno bastante particular. Políticamente, América Latina experimentaba una de sus décadas más perturbadoras: atrapada en un ciclo de regímenes autoritarios, golpes de Estado sangrientos, conflictos civiles, luchas guerrilleras e intervenciones extranjeras, tuvo lugar una migración masiva de personas dentro de y a través de las fronteras nacionales, un proceso veloz de urbanización que alcanzó a las ciudades más grandes del continente, una creciente influencia estadounidense del consumo y la cultura popular globales y economías ampliamente fluctuantes. Aunque *El Chavo del 8* fue una serie televisiva repleta de clichés⁵

⁵ Deleuze no oculta su desprecio por los clichés y shows televisivos.

y destinada a un público masivo, queremos sugerir que el show adoptó el método de “escribir, crear y hacer”, que quizás tenga su base en la literatura menor (Deleuze y Guattari, 1998). En un *milieu* largamente dominado por las *sitcoms* (comedias de situación) estadounidenses siempre dobladas con las mismas voces latinoamericanas “neutras”, *El Chavo del 8*, al igual que la literatura menor, “recogió” y “robó” de aquí y allá, desterritorializando las prácticas de televisión hegemónicas, y creó algo que América Latina nunca había visto o experimentado. A pesar de un presupuesto limitado durante sus primeros años, el propio show se convirtió en un lugar de experimentación activa: se basó en juegos de palabras y malinterpretaciones, usó actores adultos para roles de niños, y expuso a todo el continente a palabras y frases en español que nunca se habían escuchado fuera de regiones particulares de México. Dadas estas contingencias y circunstancias, ¿podemos considerar a *El Chavo del 8* como “un fenómeno de videncia, como si una sociedad viese de repente lo que tenía de intolerable y viese al mismo tiempo la posibilidad de algo distinto” (Deleuze, 2007, p. 213)? ¿Es acaso un “fenómeno colectivo del tipo “Lo posible, que me ahogo” (Deleuze, 2007, p. 213)? Dejamos esta pregunta abierta a las reflexiones.

Aunque *El Chavo del 8* vive a través de repeticiones, *merchandising* y *spinoffs* animados, el show ha dejado de producirse desde hace ya más de un cuarto de siglo. Si bien generaciones más jóvenes a lo largo de América Latina probablemente estén familiarizadas con el programa (quizás escucharon sobre él a través de generaciones previas, vieron repeticiones, se toparon con *merchandising* en las tiendas o ven el *spinoff* animado contemporáneo), no vivieron o experimentaron visceralmente el show como nosotros, pegados a nuestros aparatos de televisión en algún momento entre las décadas de 1970 y 1990. Con esto no queremos sugerir que todos los latinoamericanos hayan visto el show en ese momento, ni tampoco que les haya gustado (lo que sucedió con muchos); nuestra intención aquí es remarcar la resonancia continua de *El Chavo del 8*. Hoy, el show existe en un espacio liminal

(aquí y no aquí al mismo tiempo), como un espectro. Este espacio del “siempre-en-medio” (Deleuze, 1996), sin embargo, no es atemporal. En sentido bergsonian, el pasado nunca es sólo el pasado, sino que coexiste consigo mismo como presente (Deleuze, 2004). Siguiendo esta lógica, proponemos que el show continúe ejerciendo una fuerza y un poder extraordinarios sobre (re)formulaciones pasadas y contemporáneas de El Chavo y los cuerpos enredados en sus ensambles.

Coda

Las conversaciones y conexiones desatadas por este libro están lejos de acabarse. De este modo, puede esperarse una sensación de *inacabamiento* (Waterhouse, 2012, p. 181, énfasis del autor). Este sentimiento no es un signo de fracaso, sino precisamente como queríamos que este libro rizomático funcionara. Para aquéllos no familiarizados con *El Chavo del 8*, esperamos que este texto los provea de un punto de entrada al show, y para los espectadores dedicados (sea que se trata de admiradores, escépticos o apáticos), esperamos haber desafiado cualquier supuesto o forma ya fija de pensar sobre *El Chavo del 8*.

En cuanto a la provisión de recomendaciones para áreas futuras de trabajo o investigación, preferimos ser precavidos respecto de las tentaciones (habituales) debido a los riesgos de asfixiar la creatividad y la experimentación. En lugar de ello, planteamos múltiples preguntas a lo largo del camino y los dejamos con un par más: en un show que impactó personalmente sobre cada uno de los autores del libro, ¿cómo opera este deseo? O, para ser más específicos, ¿qué es esta “máquina deseante” (Deleuze y Guattari, 2004) de *El Chavo del 8*? ¿Cómo se mueve el deseo a través de este libro rizomático, del propio show, de sus espectadores y de los ensambles conectados a/desde/desde adentro? Las relaciones de deseo, poder, interés y *El Chavo del 8* atraviesan caminos incipientes.

Y, teniendo que concluir, los dejamos con un adagio nietzscheano que Deleuze repetía habitualmente: un gran pensador es alguien que toma una flecha lanzada por un individuo anterior y la dispara en una dirección distinta (Rajchman, 2016). Con la ayuda de nuestros mediadores, esperamos que este libro rizomático los haya provisto de múltiples flechas. Los invitamos a tomar una (o quizás una combinación de ellas) y volver a lanzarlas.

Bibliografía

Bensmaïa, R. (1986). Foreword: The Kafka effect. *Kafka: Toward a Minor Literature*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

Foucault, M. y Deleuze, G. (1992). Los intelectuales y el poder. En Foucault, M. *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta.

Deleuze, G. (1987). *La imagen-tiempo. Estudios sobre cine 2*. Barcelona: Paidós.

Deleuze, G. (1995). *Negotiations*. Nueva York: Columbia University Press.

Deleuze, G. (2006). *Crítica y clínica*. Madrid: Anagrama.

Deleuze, G. (2007). *Dos Regímenes de Locos* [Deux Regimes de Fous]. Valencia: Pre- Textos.

Deleuze, G. y Guattari, F. (1994). *What is philosophy?* Nueva York: Columbia University Press.

Deleuze, G., y Guattari, F. (1998). *Kafka*. México: Ediciones Era.

Deleuze, G., y Guattari, F. (2004). *Mil mesetas*. Valencia: Pre-Textos.

Deleuze, G., y Parnet, C. (2013). *Diálogos*. Valencia: Pre-Textos.

Graeber, D. (2015). *The utopia of rules: On technology, stupidity, and the secret joys of bureaucracy*. Melville House.

Massumi, B. (1992). *A user's guide to capitalism and schizophrenia: Deviations from Deleuze and Guattari*. MIT Press.

Popkewitz, T. S. (2005). Introduction. En T. S. Popkewitz (Ed.). *Inventing the Modern Self and John Dewey: Modernities and the Traveling of Pragmatism in Education*. New York: Palgrave Macmillan, pp. 3–36.

Rajchman, J. (2000). *The Deleuze connections*. MIT Press.

Rajchman, J. (25 de octubre de 2016). Deleuze's Nietzsche. *Nietzsche* 13:13 [Web blog]. Recuperado de: <http://blogs.law.columbia.edu/nietzsche1313/john-raichman-deleuzes-nietzsche/>.

Tomlinson, H., y Burchell, G. (1994). Translators' Introduction. En G. Deleuze y F. Guattari. *What is philosophy?* Nueva York: Columbia University Press.

Wallin, J. J. (2012). Bon mots for bad thoughts. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 33 (1), pp. 147-162.

Waterhouse, M. (2012). Book review: A Deleuzian approach to curriculum. *Journal of the Canadian Association for Curriculum Studies*, 10 (2), pp. 174-182.

Las autoras y los autores

Erica Eva Colmenares es profesora de educación en San Jose State University, California. Sus intereses de investigación incluyen la formación del docente, las teorías del afecto y aprender a enseñar por la justicia social. Ha publicado en *Education Policy Analysis Archives*, *Civitas Educationis: Education, Politics, and Culture* y *Reconceptualizing Educational Research Methodologies*.

Daniel Friedrich es profesor asociado de Currículo en Teachers College, Universidad de Columbia. El profesor Friedrich ha publicado extensamente en los campos de formación docente, educación internacional y comparada, estudios curriculares y cultura pop. Es co-fundador del Grupo de Interés en Enfoques Postfundacionales en Educación Internacional y Comparada de la Sociedad de Educación Internacional y Comparada y co-editor de la serie *Nuevas Direcciones en Educación Internacional y Comparada* (Bloomsbury Press).

Limarys Caraballo es profesora asociada en el departamento de educación secundaria en Queens College, Universidad de la Ciudad de Nueva York, e investigadora en Teachers College Institute for Urban and Minority Education. Sus estudios sobre la identidad y alfabetización culturales intentan investigar y construir la justicia educacional mediante investigaciones participativas en las cuales jóvenes, educadores, y académicos colaboran para reimaginar el curriculum y la

pedagogía, particularmente en contextos urbanos. Su trabajo ha sido reconocido por el American Educational Research Association, American Association for Teaching and Curriculum y National Council for Teachers of English, y publicado en revistas académicas incluyendo *Journal of Curriculum and Pedagogy*, *Urban Education*, *Review of Research in Education* y *American Educational Research Journal*; es co-autora de *Policy, Professionalization, Privatization, and Performance Assessment: Affordances and Constraints for Teacher Education* (Springer, 2016).

Ernesto Treviño Ronzón es Investigador Titular de Tiempo Completo en el Instituto de Investigaciones Histórico-Sociales de la Universidad Veracruzana, donde es Coordinador de la Maestría en Ciencias Sociales. Es docente de posgrado en cursos como Metodología de Investigación, Políticas públicas y Análisis del discurso. Sus investigaciones ponen en diálogo debates en la política, las políticas, lo político y la formación de subjetividades en el campo social y educativo. También realiza estudios sobre sociedad del conocimiento y sobre violencia en la educación. Ha sido ponente, conferencista y profesor visitante en universidades de México, Latinoamérica, Europa y EUA y forma parte de organizaciones académicas de diferente orientación como el COMIE, la CLACSO (donde coordinó el grupo Educación y Vida en Común), entre otras. Actualmente es integrante del Sistema Nacional de Investigadores (Nivel II del CONACYT-México) y de la Academia Mexicana de Ciencias.

Dulce María Cabrera es Doctora en Pedagogía egresada de la Universidad Nacional Autónoma de México. Es profesora investigadora en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Las líneas de generación de conocimiento que trabaja son: a) Análisis Político de Discurso y Sujetos Educativos, b) Investigación Educativa: experiencia académica y trabajo, y c) Política, curriculum y gestión educativa.

Nicolás Arata es Doctor en Educación por la Universidad de Buenos Aires (Argentina) y Doctor en Investigaciones Educativas por el

Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados (México). Es profesor de la Universidad de Buenos Aires y autor de libros y artículos relacionados con la historia de la educación y la historiografía educativa latinoamericana.

José Carbajal Romero es Doctor y Maestro en Ciencias con Especialidad en Investigaciones Educativas por el Centro de Investigación y de Estudios Avanzados (Cinvestav) del Instituto Politécnico Nacional y es Licenciado en Ciencias de la Comunicación por la Universidad Autónoma Metropolitana. Ha publicado distintos trabajos sobre los usos educativos de las Tecnologías de la Información y la Comunicación y los sentidos atribuidos a la dimensión tecnológica contemporánea y al papel que las tecnologías de la información juegan en la constitución de los sujetos.

Carlos Aguasaco Ph.D. es profesor titular de estudios latinoamericanos y director encargado del Departamento de Estudios Interdisciplinarios en The City College of the City University of New York. Ha sido invitado a alrededor de veinte países de Europa, Asia, África, Norte y Sur América a presentar su trabajo en universidades e instituciones culturales. Es el autor de ¡No contaban con mi astucia! México: parodia, nación y sujeto en la serie de El Chapulín Colorado (2014). Sus principales intereses académicos son la teoría literaria, los medios audiovisuales, la poesía contemporánea, la cultura popular y las ideologías residuales del Siglo de Oro. Sitio web: carlosaguasaco.com

Rita de Cássia Prazeres Frangella tiene un doctorado en Educación, es profesora asociada en la Facultad de Educación de la Universidad Estatal de Río de Janeiro (UERJ - Río de Janeiro / Brasil) y docente del Programa de Posgrado en Educación. También se desempeña como investigadora en el campo del currículum y coordina proyectos sobre las políticas curriculares de estudios para la formación de docentes, la educación de la primera infancia y los primeros años de

educación básica con fondos de agencias de investigación. Es científica del estado de Río de Janeiro por FAPERJ y posee una beca de investigación de productividad CNPq. Actualmente es presidente de la Asociación Brasileña de Currículo (ABdC).

Ana Paula Pereira Marques de Carvalho tiene un doctorado en Educación. Desarrolla investigaciones sobre políticas curriculares, redes políticas y tecnología. Ocupó el cargo de Coordinador de Cursos, Eventos y Publicaciones en el Departamento de Extensión de UERJ durante 12 años. Actualmente, es Coordinadora del Programa de Iniciación Científica, así como de la Universidad Estatal de Río de Janeiro.

Victoria Parra es Psicóloga de la Universidad de Chile y tiene un Master y Doctorado en Educación, con concentración en políticas de primera infancia del Teachers College de la Universidad de Columbia. Actualmente se desempeña como docente en la Universidad del Desarrollo y como consultora independiente en temas de primera infancia. Sus áreas de interés son la educación inicial, las políticas públicas y la educación pública, así como la intersección entre ellas.

Resonancias de ***El Chavo del 8*** indaga en las imágenes sobre escolarización y niñez, latinoamericanidad y afectividad, medios de comunicación y clase, que emergen de las experiencias de visionado de la serie creada por el popular comediante Roberto Gómez Bolaño.

Al explorar las conexiones entre los estudios de cultura visual y de curriculum transcultural, los ensayos que integran este volumen navegan en un espacio poético transnacional de convivencia con la cultura pop, de la que surgen nuevas vías de interpretación y formas de acercamiento al estudio de uno de los fenómenos globales producidos por la televisión latinoamericana. En efecto, no existen demasiadas instancias en las que un producto cultural se haya expandido a lo largo de toda Latinoamérica y más allá (***El Chavo del 8*** llegó a transmitirse en continentes tan alejados como Asia y África), dejando una huella que perduró durante décadas y entre generaciones.

Este libro invita a una reflexión desde una perspectiva internacional y en clave rizomática en torno a las lecturas e interpretaciones de ***El Chavo del 8***.