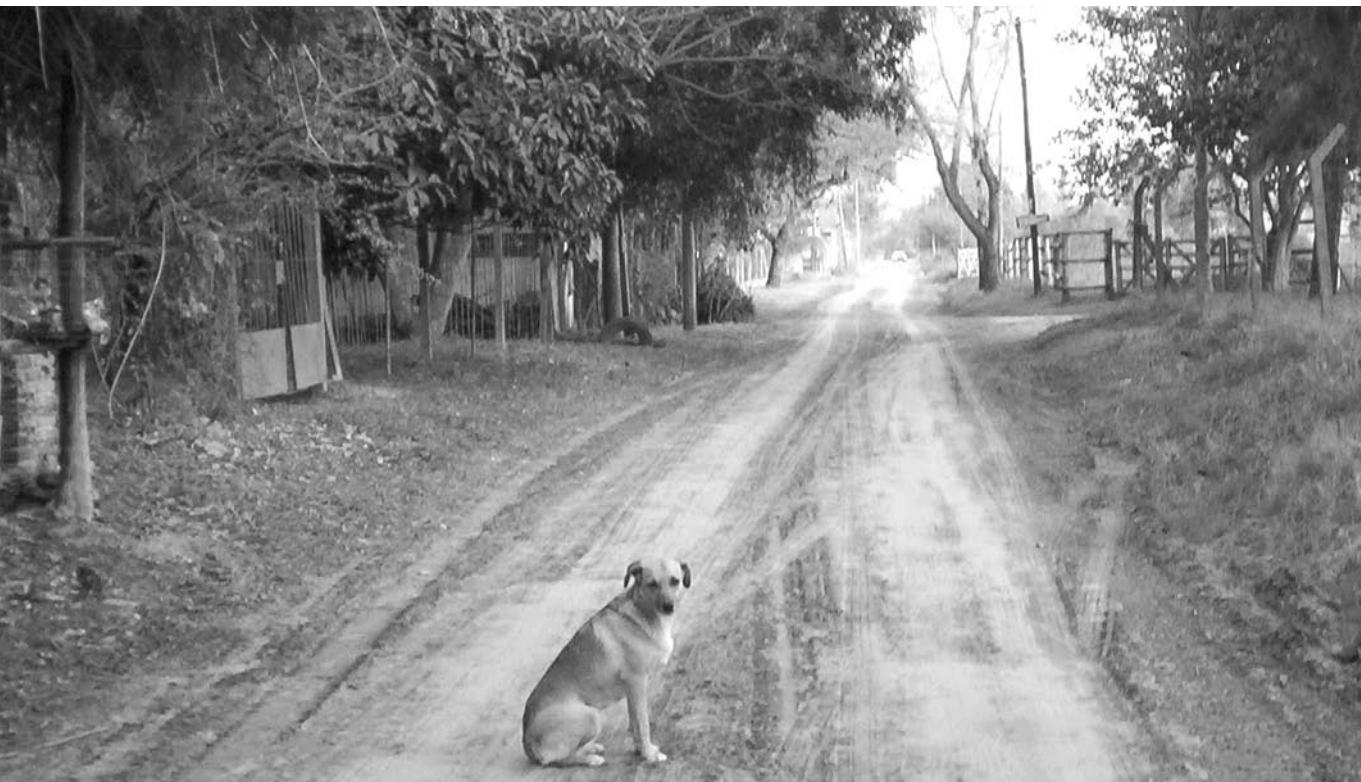


El humor gráfico en el aula. Construyendo propuestas alternativas para enseñar historia ⁽¹⁾

Carlos Marcelo Andelique ⁽²⁾

Rosa Nilda García ⁽³⁾



(1) Ponencia presentada en la Xª Jornadas Interescuelas realizada en Rosario (Septiembre de 2005). Los autores de la misma forman parte de un Proyecto de Extensión de las Cátedras Didáctica de la Historia y Práctica Docente –FHUC, UNL–; dirigido por la Prof. Esther S. Pavetto e integrado por docentes de la Cátedra, estudiantes y graduados (Prof. Mariela Coudannes, Prof. Marcelo Andelique, Prof. Jorge

Sartor, Prof. Julia Filipone, Prof. Rosa García, estudiantes Ramón Elías y Paula Ramírez).

Dicho proyecto se origina a partir de una serie de experiencias realizadas por estudiantes avanzados que han producido y/o utilizado dibujos e historietas con contenido histórico durante el desarrollo de sus prácticas en escuelas de la ciudad de Santa Fe. Desde la puesta en marcha de este proyecto se han venido utilizando estos materiales en

las aulas con la colaboración y evaluación de los docentes de escuelas medias, que han

permitido ajustar y reformular lo producido.

(2) Docente de Didáctica de la Historia y Práctica Docente de la FHUC, UNL. y de escuelas medias y técnicas de la ciudad de Santa Fe.

(3) Docente del Instituto Terciario N° 15 “Alcides Greca” de la ciudad de San Javier.

Palabras clave:

enseñanza · humor gráfico · historieta · historia enseñada

Resumen. Los nuevos enfoques de la investigación histórica no se reflejan en la enseñanza escolar. Se actualizan ciertos contenidos, pero la Historia se sigue presentando al alumno como una suma de información ofrecida casi exclusivamente en textos escritos, dejando poco espacio en el aula para reflexionar críticamente sobre esa información. Si bien hay una preocupación por introducir materiales nuevos que generen interés en los alumnos por el conocimiento histórico, al ser el texto escrito el material privilegiado, se reproducen prácticas rutinarias que obstaculizan el aprendizaje. ¿Cómo inciden materiales alternativos producidos desde el humor gráfico en la formación del pensamien-

to reflexivo y crítico de adolescentes y adultos en las aulas? ¿Posibilitan el desarrollo de las capacidades de comprensión? Respondiendo afirmativamente a estos interrogantes estamos trabajando en la producción de propuestas de enseñanza de la Historia con materiales contruidos desde la narrativa gráfica y el humor que propicien procesos de comprensión de un conocimiento particular que se caracteriza por su complejidad. Nos proponemos en este artículo dar cuenta de los supuestos teóricos y didácticos que guían la producción y al utilización de estos materiales en las aulas y evaluar la experiencia.

“El humor sirve para estimular el
placer de pensar.”
(Rudy)

(1) El concepto de Historia enseñada es propuesto por Pilar Maestro González para significar al currículum de Historia que se enseña en las escuelas. Es decir, para la autora, Historia enseñada es la disciplina escolar que se configura a partir de concepciones epistemológicas propias de la Historia investigada (Historiografía y Teoría de la Historia), y de concepciones psicológicas y didácticas. Estas diferentes teorías que alimentan a la Historia enseñada se traducen en determinadas prácticas y metodologías de enseñanza. Maestro González, Pilar: Historiografía, didáctica y enseñanza de la historia (La concepción de la Historia enseñada) en *Clio & Asociados, La Historia Enseñada*, Número 2.

(2) Furlan, Alfredo y otros: *Aportaciones a la didáctica de la enseñanza superior*, p. 66.

(3) En cuanto a la enseñanza de la historia, señala Sánchez Prieto que “En el plano de la didáctica de la historia podemos decir que la metodología supone igualmente una organización de las actividades que tiene como fin la enseñanza o el aprendizaje históricos que establecemos en estrecho contacto con una doble visión: la que tenemos de la historia y la de la forma de enseñarla y aprenderla; en función de estos dos elementos ponemos en movimiento unas formas de proceder que quedan desde el primer momento definidas por esas dos concepciones, la epistemológica y la didáctica.” Sánchez Prieto,

Saturnino (1995): *¿Qué es la Historia? Reflexiones epistemológicas para profesores de Secundaria*. Siglo XXI, Madrid, p. 3.

(4) Tal como lo señala Pilar Maestro González, la superación del paradigma positivista ha devenido en una historia-resumen, tal y como lo expresan la actual selección de contenidos propuestos por el Ministerio de Educación, y las propuestas que devienen de esta selección curricular.

Introducción.

En las cátedras de Didáctica de la Historia y Práctica Docente del Profesorado en Historia de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Ciudad de Santa Fe, notamos algunas dificultades para la enseñanza de la historia desde una perspectiva crítica, coherente –en lo epistemológico, lo didáctico y lo disciplinar– con los nuevos enfoques de la “Historia Investigada” y la “Historia Enseñada”⁽¹⁾. En muchos casos, la renovación involucra sólo al contenido disciplinar, dejando de lado el proceso de construcción metodológica de enseñanza en lo que refiere a la selección de los contenidos, a las actividades que realizan el docente y el alumno, a la organización de los materiales, a las interacciones que propicia dentro del aula, y a la evaluación. Por construcción metodológica entendemos al “...conjunto de operaciones que realiza un profesor para organizar los factores y actividades que intervienen en el proceso de enseñanza aprendizaje de un determinado contenido curricular. En otras palabras, abarca el conjunto de la actividad que despliega el maestro, antes, durante y después del momento de la clase, con el fin de facilitar el aprendizaje de los estudiantes”⁽²⁾. Por lo que renovar el contenido, pero mantener la metodología de enseñanza⁽³⁾, plantea un nuevo problema: la Historia se sigue presentando al alumno como una suma de información y casi exclusivamente a través de textos escritos, reproduciendo prácticas rutinarias de transmisión y no de apropiación del conocimiento.⁽⁴⁾ La deconstrucción de estos “modelos de enseñanza-aprendizaje”, exige repensar de conjunto nuestra actividad en el aula, abordando cada aspecto en profundidad.

Desde nuestro punto de vista, esta reflexión debería partir de la explicitación de las concepciones teórico-epistemológicas que sustentan nuestro conocimiento histórico, ya que, éstas se plasmarán en la propuesta metodológica, es decir, la forma en que abordemos el trabajo en el aula (los recortes temporales,

la selección de fuentes y materiales, las definiciones conceptuales y teóricas, el modo de valorar y evaluar los aprendizajes, etc.) dependerá de nuestra concepción del conocimiento en general y en particular del histórico⁽⁵⁾. Reflexionar epistemológicamente acerca del conocimiento histórico supone abordar las características propias de su estructura como ciencia, ya que hacer inteligible la lógica y organización interna del objeto a conocer constituye una necesidad para desarrollar luego su enseñanza. Como señala Edgar Morin, "... en la crisis de los fundamentos y ante el desafío de la complejidad de lo real, todo conocimiento necesita hoy reflexionarse, reconocerse, situarse, problematizarse. La necesidad legítima de todo aquel que conoce, en adelante, dondequiera que esté y quienquiera que sea, debiera ser: no hay conocimiento sin conocimiento del conocimiento. Por ello, el conocimiento del conocimiento no podría constituir un dominio privilegiado para pensadores privilegiados, una competencia de expertos, un lujo especulativo para filósofos: es una tarea histórica para cada uno y para todos."⁽⁶⁾

Si bien las dificultades para la enseñanza y el aprendizaje de la historia son múltiples y de variada índole⁽⁷⁾, las discusiones y lecturas, promovidas al interior del grupo de trabajo, nos llevaron a indagar distintas puertas de entrada al conocimiento histórico que tuvieran en cuenta las diversas posibilidades de comprensión que pueden generarse en el aula, innovando, la propuesta metodológica de enseñanza. En primer lugar consideramos que el conocimiento a enseñar debe ser relevante⁽⁸⁾ para el alumno, que involucre su cultura experiencial, que le permita reflexionar, comprender y actuar sobre su práctica social cotidiana. En segundo lugar, proponemos una enseñanza organizada desde problemas⁽⁹⁾ que promueva la indagación en el pasado, y su vinculación con la actualidad, y que articule en su desarrollo las categorías estructurantes del conocimiento disciplinar, generando, de esta

(5) En el caso de la Historia, esta reflexión demanda interrogarse por el *qué es y cómo se construye el conocimiento histórico*, por sus componentes y fundamentos teóricos, por los métodos del conocimiento histórico, por la relación entre el investigador (historiador), los problemas y preguntas que se plantea y las fuentes, por la relación entre teoría y empiria, por la relación entre acción (sujeto) y estructura (sociedad), por la relación pasado-presente, por la objetividad y la verdad de lo histórico, por los conceptos que estructuran al conocimiento histórico y le otorgan una particular peculiaridad al tipo de discurso científico que el historiador construye: temporalidad (cambio, continuidad, ritmo, duración, ruptura, diacronía, sincronía, proceso), explicación (causales, teleológicas, intencionales, funcionales, etc.), narración o argumentación. Aunque conceptualizadas de otra forma, estas reflexiones, según Arostegui deberían conformar una epistemología del conocimiento de la historia, o como él lo denomina, una "Teoría Historiográfica". Desde su perspectiva, la Teoría Historiográfica abarcaría dos componentes: el científico-constitutivo que se ocupa de diversos aspectos referidos a la naturaleza de lo histórico (qué es la historia, cómo se manifiesta lo histórico, qué representa el tiempo de la historia); y el formal-disciplinar (se pregunta sobre el objeto historiográfico, cómo explica lo histórico y cómo lo escribe, sobre los campos de investigación). Arostegui, Julio (1995): *La investigación histórica: Teoría y Método*, Ed. Crítica, Barcelona.

(6) Morin, Edgar (1988): *El Método III. El conocimiento del conocimiento. Libro primero. Antropología del conocimiento*. Ediciones Cátedra, Madrid. p. 34.

(7) Podríamos listar, sin ser exhaustivos: la situación social de los docentes (bajos salarios y malas condiciones de trabajo, los alumnos (pobreza y exclusión) y la escuela, crisis presupuestaria, las sucesivas reformas educativas y las consecuencias de la LFE.

(8) "Superar la disociación teoría-práctica en la escuela requiere el desarrollo del aprendizaje relevante que provoque la reconstrucción del conocimiento empírico del alumno/a. Estimular el aprendizaje relevante en la escuela, que lleva consigo la reconstrucción del conocimiento vulgar y experiencial del alumno/a supone (SIGUE EN LA PÁGINA 90)

el conflicto cognitivo entre los esquemas empíricos adquiridos en la vida cotidiana, y las herramientas conceptuales que se le ofrecen como instrumentos más potentes para analizar y actuar sobre esa misma realidad que rodea esa existencia. De poco sirve ofrecer al alumno/a teorías complejas y potentes, sobre cualquier ámbito de la realidad física, biológica o social, cuando, por las mismas exigencias del aprendizaje académico en la escuela, no las relaciona ni utiliza en la configuración de su práctica cotidiana. Para provocar la reconstrucción del conocimiento vulgar y empírico del alumno/a se requiere remover los poderosos obstáculos epistemológicos que la invisible ideología dominante ha extendido a lo largo de las instituciones, normas, costumbres,

formas de pensar y de actuar (...)

Pérez Gómez, I. (1992): *Cultura, currículum y aprendizaje relevante*, México.

(9) Domínguez Castillo, J. (1997):

“La solución de problemas en ciencias sociales” en Pozo Muncio, Juan I. y otros, Santillana. Bs. As., p. 143.

manera la posibilidad de “pensar históricamente”: interrogar, hipotetizar, ratificar o desechar ideas, manejar fuentes, contrastarlas, problematizar, valorar, construir una noción de temporalidad no atada a la cronología, etc.

Algunos de los siguientes conceptos e ideas claves han venido orientando el desarrollo del trabajo: tiempo-espacio; pasado-presente; proceso-acontecimiento; memoria-olvido; realidad histórica como construcción social; actores sociales; cambio-continuidad; inclusión-exclusión; dominación-resistencia.

Desde la perspectiva adoptada procuramos romper la uniformidad y la linealidad, incorporando la oposición, la tensión, la contradicción, la lucha, como elementos explicativos; que permitan pensar los procesos sociales e históricos en varias direcciones. De esta manera, no hay una única respuesta sino un horizonte de posibilidades.

En tercer lugar, incentivar el desarrollo de las capacidades de comprensión de los alumnos a través del uso de materiales alternativos al tradicional texto escrito; explorando y explotando su potencial altamente significativo para la aprehensión del conocimiento histórico. Nos preguntamos entonces: ¿por qué no mirar el pasado a través del humor, sin que esto obstaculice la posibilidad de problematizarlo, desacralizándolo?, ¿cómo incorporar a la comprensión del pasado, un análisis crítico de los mitos y estereotipos cotidianamente reproducidos dentro y fuera de las aulas?, ¿cómo abordar un pasado y un presente articulados, donde las voces sean muchas y los conflictos y contradicciones sean parte constitutiva de la dinámica social, a través de la narrativa gráfica?, ¿cómo simbolizar gráficamente los conceptos históricos específicos, por ejemplo, Nación y Estado?, ¿cómo inciden materiales alternativos producidos desde el humor en la formación y el desarrollo del pensamiento reflexivo y crítico de los adolescentes?, ¿posibilitan una apropiación significativa de los conceptos históricos?, ¿favorecen la relación pasado-presente, sin caer

en anacronismos? Estas cuestiones nos demandaron un análisis profundo de los contenidos históricos a desarrollar a fin de consensuar grupalmente los aspectos teóricos y epistemológicos de la propuesta.

Orientados por estos interrogantes y tratando de ser consecuentes con las nuevas perspectivas teóricas y epistemológicas críticas que han modificado sustancialmente las formas de concebir, construir y enseñar el conocimiento histórico, estamos trabajando en la producción de propuestas para la enseñanza de la Historia utilizando materiales realizados desde la narrativa gráfica y el humor. La tarea emprendida exigió, además de una búsqueda bibliográfica, un intenso debate acerca de cómo producir materiales alternativos para enseñar historia Argentina utilizando el lenguaje gráfico y simbólico del dibujo y el humor.⁽¹⁰⁾ Esto tiene una doble dificultad: por un lado, implica la deconstrucción de saberes que la escuela y los medios masivos de comunicación han contribuido a dogmatizar; y por otro, apela a un tipo de material, desprestigiado académicamente por ser considerado un “género menor o marginal”.⁽¹¹⁾

Trabajar contenidos históricos en el aula desde el humor, expresado a través de la narrativa gráfica, implica reconocer la existencia de límites y posibilidades. Entre los riesgos se menciona el hecho de que pueda tomarse como un simple entretenimiento⁽¹²⁾, o como mero acompañante del texto escrito. De ahí la necesidad de interesar y capacitar a los docentes en su aprovechamiento, develar sus posibilidades, que incluyen su consideración como fuente histórica. Por eso, al utilizar el humor gráfico en el aula deben tenerse en cuenta algunas características constitutivas del género: **(a)** a través de la narrativa gráfica se le transmite al lector una determinada visión del mundo; **(b)** el autor no es autónomo ya que debe regirse por las normas de la editorial, los intereses económicos y políticos, y las leyes del mercado.⁽¹³⁾

(10) Se ha contado con el asesoramiento de los historietistas Miguel Repiso (“Rep”), Fabián Magliano (“Bianfa”) y el guionista Carlos Trillo. Si bien sus orientaciones no alteraron el trabajo en lo que refiere a objetivos, enfoque y contenidos, obligaron a reajustes y replanteos en la esfera de la producción.

(11) Umberto Eco en su obra *Apocalípticos e Integrados* elevó la historieta e nivel de género “estudiable”. Sin dudas, luego de la publicación de *Para leer el Pato Donald*, de Dorfman y Mattelart, se han producido un sinnúmero de investigaciones que abordan la producción de la denominada “industria cultural”, entre ellas los estudios de Jameson, Engelhardt, etc.

(12) Chacón, Antonio, *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación*. El cómic, en <http://www.ugr.es/local/achaconm>.

(13) Morelli, Alicia Carmen y Rigaldo, Héctor, O., *El cómic o la historieta y su uso en el mundo de la educación*, en <http://www.eca.usp.br/nucleos/nce/pdf/007.pdf>

Por lo tanto, reflexionar sobre sus significados en tanto mercancías de consumo, es una tarea ineludible de una propuesta de enseñanza que incluya este tipo de materiales. Es decir, obliga a tener presente aspectos que responden a su contexto de elaboración, a su contenido, a su forma de expresión. Teniendo en cuenta esto, cobra importancia el rol del docente, ya que es quién desde su punto de vista teórico, epistemológico y metodológico, pone en juego la selección del material, las actividades, los criterios, los objetivos y la forma de evaluarlos.

Entre sus posibilidades incorpora la ironía, la sátira, la parodia, contribuyendo a pensar críticamente lo político, lo histórico, lo social y lo cotidiano. Otorga ciertas “libertades” con respecto al trabajo con el tiempo histórico. Por ejemplo, los anacronismos son un buen recurso a partir del cual es posible problematizar el tiempo histórico, y desde esta perspectiva dejan de ser un “pecado” permitiendo de esta manera estimular las relaciones pasado-presente. Algunos autores plantean que su uso está al alcance de cualquier aula porque es un medio de base icónica, de enorme simplicidad, que no exige mediadores técnicos para su lectura.⁽¹⁴⁾

Como señalamos anteriormente, el trabajo con el humor debe estar enmarcado en una propuesta de enseñanza que parta de problemas. Aquí el uso de la interrogación cobra especial relevancia. Al respecto, este material no sólo posibilita la formulación de preguntas convergentes⁽¹⁵⁾, sino que posibilita, especialmente, preguntas de tipo divergentes que promueven la criticidad del alumno frente al contenido histórico a enseñar. Introducir este material en el marco de una propuesta metodológica que parta de problemas, permite trabajar con el humor gráfico desde un formato abierto y disruptor que abre instancias de reflexión, de creatividad, de elaboración. En este sentido, una sugerencia potencialmente interesante para desarrollar es la posibilidad de que el alumno, además

(14) Morelli, Alicia Carmen y Rigaldo, Héctor, O., Op. Cit.

(15) Svarzman, por ejemplo, indica las preguntas que se pueden realizar a materiales de este tipo: preguntas que se orientan a la búsqueda, a la recopilación de datos: cuándo, dónde, quién, cuál, etc.; otras que apuntan a la narración y descripción: qué ocurrió, cómo es, etc.; y por último se encuentran aquellas que persiguen una explicación: por qué, cómo, para qué, etc. (Svarman, José, *Beber en las fuentes*, Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires, 2000)

de ser lector, pueda producir él mismo su propia historieta. Además, el humor gráfico permite plantear actividades con tareas abiertas, que admitan varias vías posibles de solución⁽¹⁶⁾. Implica diversificar los contextos de enseñanza a partir de la multiplicidad de sentidos e interpretaciones que el alumno puede desplegar a partir de la lectura del material, rompiendo de esta manera la “previsibilidad” de las rutinas escolares. Instala un quiebre en los estilos academicistas de presentación de la información histórica y se acerca más al lenguaje cotidiano, y desde allí, se torna un material más significativo para el alumno.

Incluirlo en el aula como una fuente secundaria para la enseñanza de la Historia, permite problematizar⁽¹⁷⁾ el material, transparentando el proceso de construcción del conocimiento histórico, rompiendo de esta manera, la lógica de enseñar un conocimiento como un resultado dado. Es decir, si es el historiador, en tanto, intérprete de las fuentes para la reconstrucción de un período histórico determinado, quien construye el conocimiento a partir de otorgar significados; el humor gráfico abre la posibilidad de cuestionar, indagar, interrogar y confrontar, para elaborar interpretaciones, analizar, explicar y fundamentar las conclusiones. La producción escrita u oral que realizan los alumnos en función del material, da cuenta, además, de las interpretaciones, controvertidas y múltiples, que se pueden construir ante un mismo objeto.

La narrativa gráfica en el aula debe formar parte de una estrategia didáctica, pudiendo ser usada en diferentes segmentos de la clase: para profundizar en la interpretación de un determinado proceso histórico, para elaborar textos explicativos a partir del análisis del material, para complementar y/o ilustrar textos narrativos, como disparador de determinadas problemáticas, para facilitar conclusiones, etc. Propicia un intercambio interactivo y dinámico que desarrolla las capacidades cognitivas del alumno⁽¹⁸⁾, apuntando a que en su aprendizaje despliegue

(16) “Para que haya verdaderos problemas, que obliguen al alumno a tomar decisiones, planificar y recurrir a su bagaje de conceptos y procedimientos adquiridos, es preciso que las tareas sean abiertas, diferentes unas de otras, o sea, imprevisibles. Un problema es siempre una situación en algún sentido sorprendente.” Pozo Muncio y Postigo Angón: “La solución de problemas como contenido procedimental de la Educación obligatoria”, en *La solución de problemas*, Santillana, Buenos Aires, 1997, p. 206.

(17) “(...) los problemas escolares son el instrumento más idóneo para transmitir al alumno cuáles son las preguntas que normalmente se hacen los geógrafos, historiadores, economistas, etc. y cuáles son las características particulares de sus respuestas: en otras palabras, la solución de problemas aparece como una vía muy apropiada para enseñar las formas particulares que adopta el conocimiento científico y racional en el ámbito de lo social. Por otra parte, de nuestro rápido análisis de las investigaciones sobre el aprendizaje parece desprenderse que la solución de problemas es una vía privilegiada para hacer más funcionales y significativos los aprendizajes: a través de ella los contenidos conceptuales pueden aplicarse y traducirse a casos y situaciones concretas, convirtiéndose de ese modo en ‘saber operativo’, mientras, por otra parte, los procedimientos se rodean de un contexto explicativo (conceptual) que los dota de sentido y orientación, evitando el riesgo de quedar convertidos en simple gimnasia intelectual” Domínguez Castillo, J., “La solución de problemas en ciencias sociales”, Op. cit. p. 178.

(18) En lo que refiere al desarrollo de capacidades cognitivas, Svarzman nos habla de: *comprender* la vida de los hombres, *respetar* otras culturas, *observar, analizar y reflexionar* sobre los cambios en la sociedad, *comprender* al conflicto como parte de la vida de los hombres, *sensibilizarse* ante los problemas sociales, *construir* una conciencia histórica. O como afirma Riekenberg, contribuyen al desarrollo de capacidades cognitivas del pensamiento. En relación con lo que señala esta autora, se nos ocurren las siguientes operaciones de pensamiento aplicables al trabajo con el humor gráfico: observar, clasificar, organizar, interpretar, comparar, contrastar, establecer relaciones, resumir, formular críticas e hipótesis, explicar, etc.

(19) Como señala Perkins "... el conocimiento es un estado de posesión, de modo que es fácil averiguar si los alumnos tienen o no un determinado conocimiento. La comprensión, en cambio, va más allá de la posesión. La persona que entiende es capaz de 'ir más allá de la información suministrada', para utilizar la frase elocuente de Jerome Bruner...".

Perkins, David, (1995): *La escuela inteligente*, Editorial Gedisa, Barcelona, p. 82

(20) Trabajar con el humor gráfico en el aula debería "...hacer actuar el pensamiento más creativo, el pensamiento divergente, que les permita reconocer o plantear los problemas, delimitar sus componentes, formular posibles explicaciones o conjeturas, recabar información, buscar en ella y en la propia 'lectura' la solución a las preguntas, ordenar el conjunto de las explicaciones y ver si tienen un ensamblaje coherente. En definitiva hay que cambiar la forma habitual en que los alumnos esperan conseguir sus conocimientos históricos en un aula" Maestro González, Pilar, *Una nueva concepción del aprendizaje de la historia. El marco teórico y las investigaciones empíricas*, p. 80.

actividades de comprensión, que trascienden la mera información histórica⁽¹⁹⁾.

Por otra parte, el humor favorece la identificación y la explicitación de opciones valorativas, que involucran al contexto socio-histórico tanto del conocimiento histórico enseñado como el del alumno que aprende; destacando fundamentalmente que este tipo de representaciones se construyen y cambian social y temporalmente. El debate y la discusión sobre determinados temas históricos, necesariamente, deben contemplar opiniones, posicionamientos que permitan realizar interacciones y explicitar tensiones entre diferentes formas de pensar. De lo que se trata, es de no adoctrinar a los alumnos, sino facilitar una formación autónoma y con actitud crítica.

Finalmente, consideramos que interpretar la historia con los recursos del humor brinda instancias para el desarrollo del pensamiento divergente y creativo⁽²⁰⁾, no unívoco, mecánico y lineal, desandando prácticas rutinarias que obturan el desarrollo de las capacidades de comprensión. En definitiva, recuperar el contenido disruptivo del humor, que apela a la inteligencia desde la sonrisa, constituye un verdadero desafío para docentes y alumnos al enseñar y aprender historia.

A continuación anexamos una historieta producida por los Profesores Julia Filipone y Jorge Sartor.