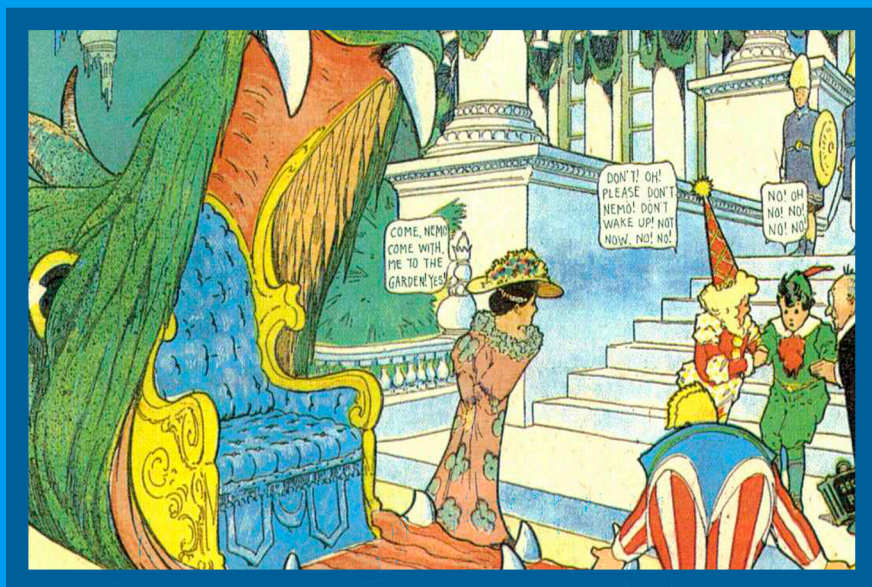




Enseñar con el cómic.

Investigación y aplicaciones

Francesc Rodrigo
Jerónimo Méndez
Dominika Fajkišová
Coords.

Dykinson, S.L.

**ENSEÑAR CON EL CÓMIC:
INVESTIGACIÓN Y APLICACIONES**

ENSEÑAR CON EL CÓMIC:
INVESTIGACIÓN Y APLICACIONES

Coords.

FRANCESC RODRIGO SEGURA
JERÓNIMO MÉNDEZ CABRERA
DOMINIKA FAJKIŠOVÁ

Dykinson, S.L.

2023

ENSEÑAR CON EL CÓMIC: INVESTIGACIÓN Y APLICACIONES

© de los textos: los autores

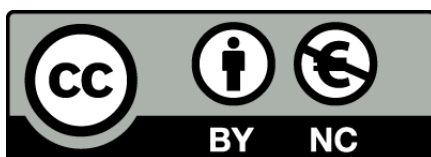
© de la presente edición: Dykinson S.L.

Madrid - 2023

1ª edición, 2023

ISBN: 978-84-1170-888-3

DOI: 10.14679/2795



Reconocimiento - No Comercial - Compartir Igual (by-nc-sa)

Esta licencia no permite un uso comercial de la obra original ni de las posibles obras derivadas.

*Además, la distribución de estas obras derivadas
se debe hacer con una licencia igual a la que regula la obra original*

Este volumen ha recibido subvención de la Conselleria de Innovación, Universidades, Ciencia y Sociedad Digital en el marco del Programa para la promoción de la investigación científica, el desarrollo tecnológico y la innovación en la Comunitat Valenciana, con la referencia CIAORG/2021/94.

NOTA EDITORIAL: Los puntos de vista, opiniones y contenidos expresados en esta obra son de exclusiva responsabilidad de sus respectivos autores. Dichas posturas y contenidos no reflejan necesariamente los puntos de vista de Dykinson S.L, ni de los editores o coordinadores de la obra. Los autores asumen la responsabilidad total y absoluta de garantizar que todo el contenido que aportan a la obra es original, no ha sido plagiado y no infringe los derechos de autor de terceros. Es responsabilidad de los autores obtener los permisos adecuados para incluir material previamente publicado en otro lugar. Dykinson S.L no asume ninguna responsabilidad por posibles infracciones a los derechos de autor, actos de plagio u otras formas de responsabilidad relacionadas con los contenidos de la obra. En caso de disputas legales que surjan debido a dichas infracciones, los autores serán los únicos responsables.

ÍNDICE

PRÓLOGO.....	9
JERÓNIMO MÉNDEZ	
FRANCESC RODRIGO	
DOMINIKA FAJKISOVÁ	

SECCIÓN I EL CÓMIC EN EL AULA

CAPÍTULO 1. CÓMIC Y DESARROLLO COMPETENCIAL Y SOSTENIBLE EN EDUCACIÓN PRIMARIA.....	15
SHEYLA ROS FENOLLOSA	

CAPÍTULO 2. EL CÓMIC COMO RECURSO DIDÁCTICO EN EDUCACIÓN SUPERIOR: FORMACIÓN Y USO EN EL PROFESORADO UNIVERSITARIO...	24
ELENA MASARAH, GERARDO VILCHES	

CAPÍTULO 3. LA INVESTIGACIÓN UNIVERSITARIA EN CÓMICS A TRAVÉS DE LAS TESIS DOCTORALES.....	40
JULIA HABA-OSCA	

CAPÍTULO 4. EL CÓMIC COMO TIPOLOGÍA TEXTUAL IDEAL PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA TRADUCTORA.....	55
BELÉN LOZANO SAÑUDO	

CAPÍTULO 5. EL MANGA COMO POSIBLE HERRAMIENTA PARA LOS ESTUDIOS AINU. EL CASO DE BRAVE DAN (1962) DE OSAMU TEZUKA.....	70
MARCOS CENTENO-MARTIN	

CAPÍTULO 6. EDUCACIÓN LITERARIA Y TRANSVERSALIDAD: EL CÓMIC Y EL ÁLBUM ILUSTRADO COMO HERRAMIENTAS PARA EL PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE.....	84
JOSEP M. RODRÍGUEZ CABRERA Y SERGIO ARLANDIS LÓPEZ	

CAPÍTULO 7. REESCRITURAS INFOGRÁFICAS DE CUENTOS LITERARIOS. EL CASO DE ISABEL GONZÁLEZ.....	100
--	-----

JOSÉ MANUEL TRABADO CABADO

CAPÍTULO 8. LOS PIONEROS DISCURSOS ACADÉMICOS ACERCA DEL CÓMIC: ENTRE SEMIOLOGÍA, HISTORIA CULTURAL Y ESTUDIOS SOBRE COMUNICACIÓN.....	119
--	-----

LUCAS R. BERONE

SECCIÓN II

EL CÓMIC EN LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

IDENTIDAD DE GÉNERO

CAPÍTULO 9. LAS ESTRATEGIAS DEL CÓMIC JUVENIL ACTUAL COMO INSTRUMENTO PARA LAS PEDAGOGÍAS QUEER ANÁLISIS DE TRES MUESTRAS PARA EL AULA DE 1º Y 2º DE ESO.....	130
---	-----

ANDRÉS GINER Y JOSEP BALLESTER-ROCA

CAPÍTULO 10. LA ADOLESCENCIA QUE NUNCA VIVIMOS: RELATOS LGBT+ EN EL CÓMIC COMO REFERENTES.....	151
--	-----

ÁNGELA MARÍA GARRIDO GARCÍA

CAPÍTULO 11. DE VIAJES Y TRÁNSITOS. LA REPRESENTACIÓN DE LAS REALIDADES TRANS* EN EL CÓMIC.....	168
---	-----

ROSA M. PARDO COY Y MIQUEL A. OLTRA-ALBIACH

MEDICINA GRÁFICA

CAPÍTULO 12. PROPICIAR SALUD Y BIENESTAR (ODS 3) MEDIANTE LA EDUCACIÓN DE CALIDAD (ODS 4). EL CÓMIC COMO INSTRUMENTO PARA ELABORAR LA EXPERIENCIA DE LA PANDEMIA EN EL AULA: EL MURCIÉLAGO SALE A POR BIRRAS (2020) DE ÁLVARO ORTIZ.....	183
--	-----

VERONICA ORAZI

CAPÍTULO 13. INFANCIA Y ADOLESCENCIA ANTE LA ENFERMEDAD Y LA DIVERSIDAD FUNCIONAL: FORMACIÓN DE LECTORES Y DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO A TRAVÉS DEL CÓMIC.....	197
---	-----

NOELIA IBARRA RIUS Y ÁLVARO M. PONS MORENO

DERECHOS HUMANOS

CAPÍTULO 14. ACERCAMIENTO A LOS FENÓMENOS MIGRATORIOS A TRAVÉS DEL CÓMIC. EXPERIENCIA DIDÁCTICA.....	213
--	-----

LORENA GARCÍA SAIZ

CAPÍTULO 15. TEACHING WITH COMICS FOR HUMAN RIGHTS.....	223
---	-----

ANDREA WEBB Y CHARLOTTE SCHALLIE

PRÓLOGO

JERÓNIMO MÉNDEZ
FRANCESC RODRIGO
DOMINIKA FAJKISOVÁ
Universitat de València

En la actualidad, el cómic ha demostrado ser un recurso educativo sumamente eficaz, al combinar elementos visuales y textuales de manera única. A nadie le debería sorprender ya el hecho de que la narrativa secuencial en viñetas facilita la comprensión de conceptos complejos. El tebeo como herramienta pedagógica no solo fomenta la alfabetización y el desarrollo de la competencia lecto-literaria, sino que también promueve el pensamiento crítico, al requerir que los lectores conecten elementos visuales y texto para extraer significado en un contexto sociocultural determinado, que puede implicar ciertas problemáticas y discusiones. Asimismo, los cómics suponen un medio versátil para abordar una amplia gama de temas, desde historia y ciencia hasta cuestiones sociales, lo que los convierte en un valioso aliado para docentes y educadores que buscan enriquecer el proceso de aprendizaje de manera multimodal, algo ciertamente atractivo para lectores de todas las edades.

En este monográfico *ENSEÑAR CON EL CÓMIC: INVESTIGACIÓN Y APLICACIONES* se presentan un total de quince aportaciones realizadas por docentes e investigadores de diversos países y universidades que inciden en las múltiples oportunidades que nos ofrece el medio de las viñetas para la enseñanza de materias y contenidos diversos. Asimismo, el volumen se divide en dos apartados: *EL CÓMIC EN EL AULA*, constituido por ocho capítulos, y *EL CÓMIC EN LA EDUCACIÓN INCLUSIVA* que, a su vez, se divide en tres subapartados: *Identidad de género*, *Medicina gráfica* y *Derechos humanos*.

Respecto al contenido del monográfico, en el primer apartado (*EL CÓMIC EN EL AULA*) aparecen reflexiones generales sobre la potencialidad del cómic como recurso pedagógico y, también, se exponen experiencias de aprendizaje concretas llevadas a cabo en las diversas etapas educativas, desde educación primaria hasta las aulas universitarias. Todas ellas tienen en común el uso del cómic como recurso educativo. Así, encontramos, aportaciones centradas en la etapa de educación primaria, como es el caso de la de Sheyla Ros Fenollosa (Universitat de València), que relaciona el tebeo con el desarrollo competencial y con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) en la escuela. Respecto a la Educación Secundaria y el Bachillerato, encontramos la colaboración de Josep M. Rodríguez Cabrera (Universitat de Lleida) y de Sergio Arlandis López (Universitat de València), que destacan el papel del cómic y del álbum ilustrado para la educación literaria y el fomento de la transversalidad en estas dos etapas.

En Educación Superior, encontramos las aportaciones de Elena Masarah y Gerardo Vilches (Universidad Europea de Madrid) quienes defienden el uso didáctico del cómic para la formación y la docencia en las aulas universitarias. En esta línea, cabe destacar la aportación de Julia Haba-Osca (Universitat de València), que analiza el uso del cómic en la investigación universitaria a través del estudio de las tesis doctorales. Cabe destacar también la aportación de José Manuel Trabado Cabado (Universidad de León) en que se analizan las reescrituras infográficas de cuentos literarios, a través de los ejemplos de Isabel González. También debemos destacar el capítulo de Belén Lozano Sañudo (Universitat de València), en el cual se defiende el enorme papel que la tipología textual del cómic tiene para el desarrollo de la competencia traductora en los primeros cursos de los grados de Traducción e Interpretación.

Otras contribuciones aportan reflexiones de carácter específico sobre la lectura y aprovechamiento investigador del cómic, como por ejemplo, la de Marcos Centeno-Martin, que describe el uso del manga, en concreto, el caso de *Brave Dan* (1962) de Osamu Tezuka, como herramienta para el estudio intercultural, analizando el ejemplo del pueblo Ainu en relación con la cultura hegemónica, en este caso, la japonesa. Finalmente, en el capítulo de Lucas R. Berone (Universidad Autónoma de Entre Ríos, Argentina) se reflexiona sobre las relaciones entre el cómic con la semiología, la historia cultural y los estudios sobre comunicación, para subrayar la variedad de usos del cómic y sus potencialidades pedagógicas.

Respecto al segundo apartado de este volumen, como hemos apuntado anteriormente, tiene como título *EL CÓMIC EN LA EDUCACIÓN INCLUSIVA*, y se divide en tres partes:

1. *Identidad de género*, con tres aportaciones: la primera es la de Andrés Giner y el catedrático Josep Ballester (Universitat de València) en la que se analizan las estrategias del cómic juvenil como instrumento para las pedagogías queer, a partir de tres muestras para las aulas de 1º y 2º de Educación Secundaria Obligatoria. La segunda aportación es la de Ángela María Garrido García (Universitat de València), mediante la cual la autora propone una serie de relatos LGBT+ en el cómic como referentes de lectura para adolescentes. Por último, Rosa M. Pardo Coy y Miquel A. Oltra-Albiach (Universitat de València), proponen un interesante trabajo donde reflexionan sobre la representación de las realidades *trans* en el cómic.

2. *Medicina gráfica*, es el apartado que contiene las aportaciones de la catedrática Verónica Orazi (Universidad de Turín), que parte de la obra *El murciélago sale a por birras* (2020) de Álvaro Ortiz para reflexionar sobre el cómic como instrumento para trabajar sobre la experiencia de la pandemia en el aula y como herramienta que puede contribuir a trabajar diferentes ODS. La segunda aportación es la de Noelia Ibarra y Álvaro Pons (Universitat de València); en su capítulo, los especialistas abordan la representación de la enfermedad infantil en las viñetas de las obras de medicina gráfica.

3. *Derechos humanos*, apartado que incluye dos contribuciones, la de Lorena García Saiz (docente en el IES El Grao de València) que plantea una experiencia didáctica en las aulas

de Secundaria para, a través del cómic, acercarnos a los fenómenos migratorios. Y, por último, contamos con el sugestivo trabajo de Andrea Webb (University of British Columbia) y Charlotte Schallie (University of Victoria), centrada en la lectura de los cómics para fomentar el trabajo sobre los derechos humanos.

Esperamos que los estudios, análisis y experiencias compendiados en el presente volumen puedan suponer para el lector especializado y el docente interesado la ampliación significativa de un mapa, cada vez mayor, que sirva para explorar las vastas posibilidades educativas que el cómic ofrece en la actualidad, indagando en su capacidad única para fomentar la comprensión lectora y discursiva, estimular la imaginación, presentar y divulgar contenidos científicos, y cultivar el pensamiento crítico. Al sumergirse en estas páginas, deseamos que el lector confirme fehacientemente que el cómic no es solo un medio de entretenimiento, sino un compañero vital en el viaje educativo, un tipo de lectura que supone un puente entre la creación artística y los procesos significativos de enseñanza y aprendizaje.

SECCIÓN I

EL CÓMIC EN EL AULA

CÓMIC Y DESARROLLO COMPETENCIAL Y SOSTENIBLE EN EDUCACIÓN PRIMARIA

SHEYLA ROS FENOLLOSA
Universitat de València

1. INTRODUCCIÓN

La Educación para el Desarrollo Sostenible y la Ciudadanía Global (EDyCG) se ha convertido en un tema de creciente importancia en el ámbito de la educación, ya que busca proporcionar a las generaciones futuras las habilidades, los conocimientos y los valores necesarios para enfrentar los desafíos ambientales, sociales y económicos actuales. En este contexto, el cómic ha surgido como una poderosa herramienta educativa que combina elementos visuales y narrativos para transmitir mensajes complejos de manera accesible y atractiva.

El presente artículo se centra en explorar la utilización del cómic como recurso pedagógico en el contexto de la Educación Primaria, analizando su potencial para fomentar tanto el desarrollo sostenible como el desarrollo competencial en los estudiantes. Cuando hablamos de desarrollo competencial nos referimos a la adquisición y el desarrollo de habilidades y competencias clave, como el pensamiento crítico, la comunicación efectiva, la colaboración y la resolución de problemas (Esteve, F., Adell, J., & Gisbert, M.; 2013), que son fundamentales en el mundo actual y para abordar los desafíos de la sostenibilidad.

En esta línea, diversos estudios han destacado la capacidad del cómic para captar la atención de los estudiantes, promover la comprensión de conceptos complejos, estimular la imaginación y la creatividad, así como fomentar la empatía y la conciencia social. Además, el cómic permite abordar temas complejos de manera visual y secuencial, lo que facilita la comprensión y el aprendizaje significativo de acuerdo con Baile López y Rovira Colado (2021).

En cuanto a la relación entre el cómic y la educación para el desarrollo sostenible y la ciudadanía global, se ha evidenciado que el cómic puede ser utilizado para abordar temas relacionados con el medio ambiente, la conservación de los recursos naturales, la justicia social y otros aspectos clave de la sostenibilidad (Hollman, 2012). Al presentar estos temas de manera atractiva y accesible, el cómic puede despertar el interés de los estudiantes y motivarlos a reflexionar sobre su papel y responsabilidad en la construcción de un futuro sostenible.

En resumen, este artículo tiene como objetivo analizar la utilización del cómic como recurso educativo en Educación Primaria, explorando su potencial para promover tanto el desarrollo sostenible como el desarrollo competencial en el alumnado. A través de una revisión de la literatura existente, se pretende proporcionar una visión integral sobre el papel que juega el cómic en la EDyCG y el desarrollo competencial, destacando sus beneficios y

posibles aplicaciones en el aula. Asimismo, se ofrece una propuesta de taller en el aula de 6º de Educación Primaria.

2. EL CÓMIC EN EDUCACIÓN PRIMARIA

En los últimos años, el género del cómic ha experimentado un extraordinario auge en el mercado, lo que ha dado lugar a un incremento significativo en el número de ediciones publicadas y de la atención institucional a los cómics según el Informe de Tebeosfera del año 2022. En línea con las tendencias actuales, resulta alentador observar cómo cada vez más maestras y maestros están incorporando el cómic como recurso educativo en sus prácticas pedagógicas. Este enfoque pedagógico innovador refleja una creciente inclinación del personal docente por alejarse de los métodos tradicionales de enseñanza, y en su lugar, diseñar actividades que fomenten la motivación y el entusiasmo del alumnado hacia el aprendizaje.

De manera simultánea, es posible constatar la existencia de una oferta cada vez más amplia de cómics que abordan temáticas de manera transversal, abarcando una diversidad de campos de conocimiento. Estas obras no solo entretienen, sino que también se convierten en herramientas pedagógicas efectivas para promover el aprendizaje de una forma interdisciplinaria. Además, cabe destacar que algunos cómics han adoptado los Objetivos de Desarrollo Sostenible como marco inspirador para sus historias, evidenciando así la importancia y la relevancia de abordar temas relacionados con la sostenibilidad y el bienestar global.

Por otro lado, la relación entre la imagen y el texto convierte al cómic en una herramienta poderosa para transmitir información y estimular la creatividad del alumnado (Barrero, 2002). La combinación de elementos visuales y narrativos que presenta, ayuda a comprender y retener el contenido de manera más significativa. Además, posee el potencial de fomentar la lectura y de convertirse en un recurso motivador del que hacer uso en las aulas. A las palabras de Ibarra y Ballester (2015) nos remitimos cuando afirman que el cómic “constituye un género esencial en la formación de lector competente, y por tanto, fundamental en la educación lectora y literaria”.

Siguiendo con este enfoque de reconocimiento hacia este género como recurso educativo, el nuevo decreto, LOMLOE, lo ha integrado en asignaturas como Educación Plástica y Visual, y Lengua y Valenciano, lo que permite aprovechar su potencial en el desarrollo de habilidades de expresión visual y escrita, así como en la promoción de competencias lingüísticas y culturales. En línea con lo anterior, algunos autores señalan los beneficios del cómic a la hora de enseñar el español como lengua extranjera. Algunas propuestas pueden ir desde enseñar historia y cultura hispánica (Catalá Carrasco, 2007), pasar por ordenar viñetas, componer viñetas intercaladas en una secuencia o crear su propio cómic (García, 2020).

En última instancia, podemos afirmar categóricamente que el cómic constituye un recurso pedagógico de gran valía en todos los niveles educativos. Su singular capacidad de combinar armoniosamente el lenguaje textual y visual posibilita que la trama se mantenga accesible incluso para aquellos individuos que enfrentan dificultades en la lectura o se encuentran limitados por barreras lingüísticas. Por tanto, el cómic se revela como una herramienta inclusiva que trasciende las limitaciones tradicionales de la comunicación escrita, ofreciendo múltiples vías de comprensión y participación.

2.1. COLECCIÓN CIENTÍFICOS DE JORDI BAYARRI: MARIE CURIE E HIPATIA

Jordi Bayarri, historietista español, presenta una serie de cómics en los que plasma la biografía de científicos y científicas de renombre. Nos hemos decantado por esta colección por diversas razones: (i) pertenecen al género del cómic (ii) dan visibilidad a mujeres cuyos trabajos revolucionaron la ciencia y, (iii) el interés y curiosidad que despierta la ciencia en la población joven, en concreto, en nuestro alumnado de tercer ciclo de Educación Primaria. En consecuencia, los cómics seleccionados han sido Marie Curie e Hipatia, como manera de fomentar, también, las asignaturas STEM entre los estudiantes.

El primer cómic elegido cuenta la vida de la famosa científica que descubrió el Radio, Marie Skłodowska-Curie. Sus ilustraciones gráficas nos muestran el paso desde que era una niña hasta que fundó fue reconocida por sus logros al igual que laureada de dos premios Nobel y por el descubrimiento de los elementos Polonio y Radio. Además, Curie no solo destacó como una científica excepcional, sino también por su perspectiva amplia sobre la importancia de la investigación. Su dedicación a la ciencia como medio para comprender el mundo y contribuir al bienestar de la humanidad, así como sus esfuerzos por promover la colaboración intelectual como vehículo de comunicación entre naciones, la elevan a un estatus más allá del de ser una de las científicas más destacadas de la historia.

Por otro lado, el cómic referente a la primera mujer matemática, Hipatia, nos detalla su vida y logros a lo largo de sus 48 páginas. Hipatia fue una filósofa, astrónoma y matemática destacada de la antigua ciudad de Alejandría, Egipto, durante el siglo IV. Fue hija del matemático Teón de Alejandría y se convirtió en una figura prominente en el campo académico de su época. Su ciudad se encontraba sumida en el caos y la discordia, donde el conocimiento y el pensamiento se veían amenazados por el fanatismo. A pesar de esta adversidad, Hipatia sentía un ardiente deseo de transmitir sus conocimientos a sus alumnos y poner su sabiduría al servicio de la humanidad, sin dejarse intimidar. A través de la historia de Hipatia, se desvela el legado de la antigua Biblioteca de Alejandría y se muestra cómo era la vida de los jóvenes estudiantes de matemáticas y filosofía en la ciudad gobernada por Alejandro Magno. Hipatia anhelaba adquirir conocimientos y alcanzar la verdad, y para ella, las matemáticas eran el camino más idóneo para lograrlo.

3. DESARROLLO COMPETENCIAL

La Ley Educativa española ha ido adaptándose con el paso de los años a las demandas y cambios sociales que se han experimentado. La última de ellas, LOMLOE, busca un enfoque competencial basado en los desafíos del futuro (López, 2022, p.58). Así pues, la nueva ley aboga por una enseñanza basada en competencias que ofrezcan las habilidades necesarias a las personas para desenvolverse de manera eficiente en la sociedad. En otras palabras, son consideradas una combinación de conocimientos, capacidades y actitudes. De hecho, el informe *Key Competences for Lifelong Learning* (2019) de la Comisión Europea destaca que estas competencias son esenciales para enfrentar los desafíos de la sociedad contemporánea, fomentar la empleabilidad y promover la ciudadanía activa. Asimismo, en el informe *The Global Achievement Gap* (2008) de Wagner, se menciona que habilidades como el pensamiento crítico, la comunicación efectiva y la colaboración son cada vez más valoradas y son clave para tener éxito en el entorno laboral actual.

Así pues, las habilidades a las que nos venimos refiriendo se configuran en ocho competencias: competencia en comunicación lingüística, competencia plurilingüe, competencia matemática y competencia en ciencia, tecnología e ingeniería (STEM), competencia digital, competencia personal, social y de aprender a aprender, competencia ciudadana, competencia emprendedora y competencia en conciencia y expresión cultural.

Además, en este cambio de enseñanza en busca de una renovación más adaptada a la actualidad, esta nueva ley hace referencia directa al trabajo de los Objetivos para el Desarrollo Sostenible. De hecho, las editoriales han ligado el contenido con los ODS para trabajarlos de forma transversal. Por tanto, la relación entre LOMLOE y ODS es evidente, ya que ambos comparten el propósito de construir un futuro más justo, equitativo y sostenible. Ejemplo de ello es que la nueva Ley Educativa busca mejorar la calidad de la educación y garantizar la igualdad de oportunidades para todos los estudiantes, aboga por la igualdad de género en la educación, busca reducir las desigualdades sociales y económicas a través de una educación inclusiva, reconoce el papel que juega la educación en la lucha contra el cambio climático e impulsa la colaboración y la participación de todos los agente involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

No obstante, y a pesar del gran trabajo de las editoriales y claustros por ofrecer recursos, sigue habiendo maestros y maestras que se preguntan cómo introducir ambos, desarrollo competencial y Objetivos para el Desarrollo Sostenible, en las aulas y cómo trabajarlos de manera transversal. En este artículo ofrecemos una propuesta para 6º de Educación Primaria que esperamos que sirva de inspiración a otras personas para la creación de muchas más que sigan esta línea de trabajo.

4. EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO SOSTENIBLE Y LA CIUDADANÍA GLOBAL

Debido a las diferencias económicas, políticas y sociales alrededor del mundo, la Organización para las Naciones Unidas planteó un plan que permitiese a todas las personas aspirar a las mismas oportunidades y a tener las necesidades básicas cubiertas. Para ello, se creó la agenda 2030 compuesta por 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) como un plan de acción global con el fin de unir todos los países en la búsqueda de los mismos objetivos. En palabras de Haba-Osca (2023):

l'Educació per al Desenvolupament i la Ciutadania Global és una educació emancipadora que facilita la comprensió del món globalitzat, provoca una actitud crítica i compromesa amb la realitat, genera un compromís i una corresponsabilitat en una lluita contra la pobresa, fomenta actituds i valors en la ciutadania i gesta, en definitiva, una ciutadania global.

Siguiendo esta línea, la Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global (EDyCG) se preocupa por proporcionar conocimientos, herramientas y valores para abordar los desafíos actuales a nivel mundial, especialmente aquellos relacionados con la reducción de las desigualdades sociales y el fomento de una relación armoniosa con el medio ambiente. Así pues, cualquier contexto educativo resulta idóneo para formar individuos críticos y empoderados, por lo tanto, esta forma de educación debe considerarse como una parte esencial de una educación de calidad en su conjunto (Castelló-Cogollos, 2021).

En este sentido, durante los últimos años, y debido a la actual Ley, son muchas las actividades, los recursos y las ideas que se comparten para integrarlos en el día a día en el contexto escolar. Siguiendo este enfoque, estamos de acuerdo con Sterling (2004) cuando señala que la EDyCG busca "desarrollar la capacidad de las personas para enfrentar los desafíos complejos y multidimensionales del desarrollo sostenible". Es por ello por lo que la educación formal desempeña un papel fundamental en su promoción. Las instituciones educativas tienen la responsabilidad de proporcionar a los estudiantes los recursos y los conocimientos necesarios para comprender los problemas globales, como el cambio climático, la pérdida de biodiversidad y la desigualdad social, y fomentar actitudes y comportamientos que promuevan la sostenibilidad.

Así pues, la integración de la Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global en el currículo escolar implica un enfoque multidisciplinario que abarque diversas áreas del conocimiento, como la ciencia, la economía, la ética y la ciudadanía global. Además, requiere métodos pedagógicos participativos y basados en la resolución de problemas, que fomenten el pensamiento crítico, la creatividad y la colaboración entre los estudiantes. Según lo expresado por Barth et al. (2007), la EDyCG en la educación formal debe basarse en un enfoque interdisciplinario, participativo y crítico, y aprovechar las habilidades y el conocimiento de los docentes.

En definitiva, la Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global busca la formación integral del estudiantado y ofrecer el conocimiento de las situaciones reales que se viven en el mundo para frenarlas y proponer soluciones. Por ello, el aula es el lugar idóneo para llevar a cabo la transmisión de los sucesos y formar personas que puedan ser capaces de hacer frente a los desafíos. Mediante la integración de estos enfoques en la educación formal, estamos forjando un camino hacia un futuro más sostenible, donde los individuos estén preparados para enfrentar los desafíos globales y contribuir activamente al cambio positivo en sus comunidades y en el mundo en general. En consecuencia, como docentes debemos buscar la manera de dar a conocer los proyectos y ofrecerlos como herramientas de cambio social.

4.1. OBJETIVO 5: IGUALDAD DE GÉNERO

Durante las últimas décadas se han producido grandes progresos en cuanto a derechos de las niñas y mujeres se refiere. No obstante, todavía existen leyes y normas sociales generalizadas que dificultan seguir avanzando como sociedad y que impiden reducir las desigualdades de género. Por ejemplo, es preocupante observar cómo, aún en la actualidad, prevalece la presencia masculina en posiciones de poder y toma de decisiones, lo que limita la representación y participación de las mujeres en estos ámbitos clave o constatar que a diario se siguen reportando casos de maltrato y violencia contra mujeres y niñas. Esta triste realidad nos muestra que, a pesar de los avances, aún queda un largo camino por recorrer para erradicar estas conductas inaceptables y garantizar la seguridad y el bienestar de todas las mujeres, al igual que fomentar la igualdad de oportunidades y la diversidad de perspectivas necesarias para una sociedad inclusiva y justa.

Por los motivos mencionados, es fundamental reconocer la importancia de seguir luchando y promoviendo cambios significativos en nuestras leyes, instituciones y mentalidades para alcanzar la igualdad de género plena. Como sociedad, debemos desafiar las normas obsoletas, educar sobre la importancia del respeto mutuo y promover la participación activa de las mujeres en todos los ámbitos de la vida. Sin ir más lejos, si nos remitimos al informe de los Objetivos para el Desarrollo Sostenible y la Ciudadanía Global (2020) podemos encontrar datos sorprendentes respecto a la situación mundial:

“750 millones de mujeres y niñas se casaron antes de los 18, una de cada cinco mujeres y niñas han sufrido violencia física y/o sexual, en 18 países los esposos pueden impedir legalmente que sus esposas trabajen o solo el 52% de las mujeres casadas o en una unión toman libremente sus propias decisiones sobre relaciones sexuales”. (2020, p.34-35).

A todo ello hay que sumarle los efectos derivados de la pandemia de la COVID-19, que ha agravado las diferencias de género en ámbitos sociales, económicos y políticos.

Además, debido al confinamiento, muchas mujeres y niñas se han visto encerradas en casa con una pareja abusiva.

Así pues, es evidente la imperiosa necesidad de formar personas con capacidad crítica y con conocimiento de los derechos humanos con el fin de construir un mundo pacífico, próspero y sostenible. Por tanto, el aula es el lugar idóneo para empezar a fomentar actitudes respetuosas hacia todas las personas sin importar su nivel económico, género, raza, etc. A través de diversos agentes (escuela, familia, maestros), podemos ofrecer las herramientas necesarias y crear conciencia para luchar contra estas desigualdades. Sin embargo, a veces puede resultar complicado introducir y/o explicar este tipo de temas a la población joven. Por ello, hemos propuesto el cómic como recurso didáctico debido a su carácter dinámico y transversal, y como forma de promover el desarrollo competencial de nuestro alumnado.

5. NUESTRA PROPUESTA DE AULA

A continuación, proponemos actividades de escritura creativa a partir de los cómics *Marie Curie, la actividad del radio* (2014) e *Hipatia, la verdad en las matemáticas* (2018). Ambos forman parte de la colección científicos y científicas de Jordi Bayarri. La propuesta se ha llevado a cabo con estudiantes de 6º de Educación Primaria de un colegio privado de la Comunidad Valenciana.

Primeramente, llevamos a cabo una actividad de *brainstorming* para introducir a las científicas protagonistas de nuestros cómics. Mediante esta actividad, los estudiantes tuvieron la oportunidad de compartir sus conocimientos previos, plantear preguntas y despertar su curiosidad respecto a estas mujeres.

Posteriormente, realizamos una lectura conjunta en la que se fueron comentando y debatiendo las diferentes ilustraciones gráficas. Una vez terminada la lectura, dividimos a la clase en grupos y eligieron a otra mujer que hubiese sido influyente en la historia para, finalmente, representar su biografía en forma de cómic.

En esta propuesta abordamos cinco de las ocho competencias claves a las que nos hemos venido refiriendo. El estudiantado se ve envuelto en una actividad donde deben seleccionar información utilizando las nuevas tecnologías y donde ponen a prueba su capacidad lingüística. Además, desarrollan su conocimiento sobre otras mujeres importantes en el campo de las ciencias y las matemáticas, trabajan de forma colaborativa y desarrollan su empatía. Asimismo, aprenden a respetar las opiniones y los sentimientos de las demás personas, al igual que toman conciencia de que el arte y otras manifestaciones culturales pueden suponer una perspectiva única para observar el mundo que les rodea.

6. CONCLUSIONES

En conclusión, la implementación de la propuesta a través del cómic junto con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) con el fin de fomentar el desarrollo competencial, se presenta como una estrategia educativa prometedora, aunque se encuentre todavía en desarrollo y no se encuentre finalizada. No obstante, sí podemos destacar que, durante el proceso, observamos que el alumnado mostró dificultades al seleccionar la información pertinente, lo que llevó a la aplicación de rutinas de pensamiento para facilitar el proceso de aprendizaje. A pesar de estos desafíos, los estudiantes demostraron una actitud positiva y entusiasta frente al reto, lo que contribuyó a crear un ambiente distendido y propicio para el aprendizaje. Sin embargo, en este momento para poder afirmar de manera definitiva si el uso de cómics junto con los ODS ha permitido un desarrollo competencial en el alumnado, se requeriría de más tiempo de investigación y evaluación para determinar los resultados y el impacto a largo plazo de esta propuesta educativa en el desarrollo de habilidades y competencias.

7. BIBLIOGRAFÍA

- Baile López, E. y Rovira Colado, JM. (2021). Para una revisión bibliográfica sobre cómic y educación La historieta como el libro de texto del futuro. *Tebeosfera: Cultura Gráfica*. ISSN-e 1579-2811
- Barrero, M. (2002). Los cómics como herramientas pedagógicas en el aula. Conferencia impartida en las Jornadas sobre narrativa gráfica, 23 de febrero de 2002. Accesible en: <https://www.tebeosfera.com/1/Hecho/Festival/Jerez/ConferenciaJerez020223.pdf>
- Barth, Godemann, J., Rieckmann, M., & Stoltenberg, U. (2007). Developing key competencies for sustainable development in higher education. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 8(4), 416–430. <https://doi.org/10.1108/14676370710823582>
- Catalá Carrasco. (2007). El cómic en la enseñanza del español como lengua extranjera. *Foro de profesores de EL/E*, 3(3), 23–32.
- Esteve, F., Adell, J., & Gisbert, M. (2013). El laberinto de las competencias clave y sus implicaciones en la educación del siglo XXI. In *II Congreso Internacional multidisciplinar de investigación educativa (CIMIE 2013)*.
- García, E. . (2020). Comunicación verbal y no verbal en el cómic como recurso didáctico en la enseñanza del español como lengua extranjera. *Revista Inclusiones*, 29-37. Recuperado a partir de <https://www.revistainclusiones.org/index.php/inclu/article/view/1612>
- Haba Osa. (2023). *Literatura il·lustrada i objectius de desenvolupament sostenible* ([1a edició]). Tirant humanidades.
- Hollman, V.C (2012). Humor gráfico y la educación de la mirada ambiental. *Sociedad y naturaleza*, 24(2), 227-241.

- Ibarra-Rius, N., y Ballester-Roca, J. (2015). Cómics interculturales, educación literaria y productos políticamente correctos. *Tonos digital: Revista de estudios filológicos*, 28. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10201/42932>.
- Informe de la Asociación Cultural Tebeosfera (2022). Tebeosfera. Recuperado de: https://tebeosfera.com/anexos/informe_tebeosfera_2022.pdf
- Comisión Europea, Dirección General de Educación, Juventud, Deporte y Cultura, (2019). *Key competences for lifelong learning*, Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/569540>
- López Rupérez. (2022). El enfoque del currículo por competencias. Un análisis de la LOMLOE. *Revista Española de Pedagogía*, 80(281). <https://doi.org/10.22550/REP80-1-2022-05>
- Montero Caro. (2021). Educación, Gobierno Abierto y progreso: los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) en el ámbito educativo. Una visión crítica de la LOMLOE. *Revista de Educación y Derecho*, 23(23). <https://doi.org/10.1344/REYD2021.23.34443>
- Naciones Unidas (2020). *Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible*. United Nations Publications.
- Ortega, M. L. (2007). *Estrategia de Educación para el Desarrollo de la Cooperación Española*. Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación. En: [http://www.maec.es/es/MenuPpal/CooperacionInternacional/Publicacionesydocumentacion/Documents/DES Educación para el Desarrollo.pdf](http://www.maec.es/es/MenuPpal/CooperacionInternacional/Publicacionesydocumentacion/Documents/DES_Educación_para_el_Desarrollo.pdf)
- Sterling, S. Higher Education, Sustainability and the Role of Systemic Learning, en *Higher Education and the Challenge of Sustainability*, op. cit. Págs. 49-70, 2004.
- Wagner, T. (2008). *The Global Achievement Gap*. Filadelfia: Basic Books.

7.1. Bibliografía Literaria

- Bayarri, J. (2014). *Marie Curie, la actividad del radio*.
- Bayarri, J. (2018). *Hipatia, la verdad en las matemáticas*.

EL CÓMIC COMO RECURSO DIDÁCTICO EN EDUCACIÓN SUPERIOR: FORMACIÓN Y USO EN EL PROFESORADO UNIVERSITARIO

ELENA MASARAH

GERARDO VILCHES

Universidad Europea de Madrid

1. CONTEXTUALIZACIÓN

A pesar de que el cómic sigue avanzando en su implementación en las aulas de las distintas etapas educativas, la percepción general es que en el ámbito de la educación superior sigue infrautilizado como recurso didáctico para el desarrollo del pensamiento crítico y otras competencias. Aunque son muchos los avances recientes en esta línea, buena parte del profesorado universitario no lo usa o lo usa sin seguir una metodología lo suficientemente apropiada, acorde a las especificidades de este medio. A tenor de esta situación, se plantea un proyecto de investigación-acción, en el marco del Proyecto InnD 2021/12 “Ciencias y Sociales: buscando el impacto social a través del desarrollo del pensamiento crítico en las titulaciones de la Facultad de Ciencias Sociales y Comunicación de la Universidad Europea”. Dicho proyecto tiene por objetivo desarrollar las competencias necesarias para emplear el cómic como recurso didáctico en la educación superior, con especial atención en el área de Educación, ya que es el espacio donde se forman los futuros docentes de Educación Infantil, Primaria, Secundaria y Bachillerato, que podrán, a su vez, implementar el uso de este recurso en dichos niveles. En el presente capítulo, se presenta la primera fase del citado proyecto, consistente en un diagnóstico del estado actual de los conocimientos y usos del cómic por parte del profesorado universitario, mediante el diseño y la implementación de un cuestionario.

2. MARCO TEÓRICO

El potencial educativo del cómic reside en su propia naturaleza visual y textual, sin que eso implique que pueda considerarse una mera yuxtaposición de ambas. Existe una «doble articulación verbo-icónica del cómic», y «resulta imposible disociar el guion de la técnica gráfica que lo ilustra sobre el papel. Ambos conforman un todo narrativo» (Varillas, 2009: 23-57). La imagen puede resultar menos árida que el texto, pero, además, el componente narrativo animará a seguir leyendo los textos contenidos en los bocadillos o cartuchos. Es lo que Groensteen ha denominado «principio de solidaridad icónica»: «imágenes interdependientes que, participando en una serie, presentan la doble característica de estar

tanto separadas como vinculadas plástica y semánticamente por el hecho de coexistir in praesentia» (cit. en Bordes, 2017: 29).

Esta condición del cómic mejora la eficacia del proceso de comprensión y aprendizaje cuando se aplica al ámbito educativo (Murakami y Bryce., 2009: 50). Según la teoría de la codificación dual, de acuerdo con Paivio, nuestro sistema cognitivo consta de dos partes: el sistema verbal y el no verbal. Ambos se procesan por «diferentes canales» (1986, cit. en Murakami y Bryce, 2009: 50), de modo que, cuando recibimos información por ambos, esta permanece en la memoria de un modo más sólido y duradero. Murakami y Bryce también citan, entre otros, a Larkin y Simon (1987), quienes subrayan que, según algunos estudios cognitivos, el procesamiento de la información se ve potenciado cuando el texto se acompaña de imágenes (Mayer et al. cit. en Jee et al., 2012: 199).

No obstante, el cómic no es un recurso educativo novedoso: su utilización con valor pedagógico se rastrea desde los años cuarenta en Estados Unidos (Saitua, 2018), con los cómics educativos de la editorial EC, entre otras. Por su parte, a finales de la década de los setenta, Elisabeth K. Baur (1978) publicó una obra pionera sobre los usos didácticos de este medio, titulada *La historieta como experiencia didáctica*. Si nos centramos en el caso español, pueden encontrarse algunos esfuerzos teóricos tempranos. Una de las primeras monografías data de 1988: se trata de la obra de Gutiérrez Diéguez, titulada *El comic y su utilización didáctica. Los tebeos en la enseñanza*. En 1989, la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid publicó *El comic y la fotonovela en el aula*, de Roberto Aparici, un proyecto enfocado a la realización de historietas y fotonovelas en el ámbito educativo, con el fin de fomentar la creatividad del alumnado.

En los últimos años, y de forma paralela a la legitimación social y cultural del cómic (García, 2010), su utilización como recurso en las aulas ha recibido un cierto impulso, especialmente en el ámbito de las humanidades (Baile, Rovira y Rovira-Collado, 2021). Concretamente, en el caso de la Historia se ha detectado un desarrollo muy significativo (Decker y Castro, 2012; Becerra Romero y Jorge Godoy, 2014; Blay Martí, 2022).

Además de estas cuestiones, han sido varios los estudios que han abordado el valor del cómic en las aulas de los diferentes niveles educativos, entre los que pueden citarse los de Ortiz Gutiérrez (2009) en el ámbito de la Educación Primaria, Valle Larrea (2014) y García Martínez (2015) en el campo de la enseñanza del Español como Lengua Extranjera o la aproximación más general de Gutiérrez Párraga (2006). Sin embargo, cuando nos referimos a la educación superior, no son tantos los proyectos y estudios que se encuentran, entre los que destacan los numerosos proyectos desarrollados en la Universidad de Alicante, desde la organización de las Jornadas Unicómic al Aula de Cómic, pasando por el proyecto para generar un canon del cómic para las aulas (Baile López et. al., 2020).

Blanes Mora, Ponsola López de Atalaya y Ortuño Martínez (2021) han estudiado la percepción del cómic como recurso educativo en la enseñanza de la Historia entre el alumnado del Grado de Maestro/a en Educación Primaria de la Universidad de Alicante, mientras que Gavaldón, Gerbolés y Saez de Adana (2020) se han centrado en su uso para el

desarrollo de competencias multimodales en el alumnado de Magisterio de Educación Infantil. Ambos artículos obtuvieron buenos resultados en sus investigaciones en lo que se refiere al alumnado universitario. Sin embargo, no hay apenas estudios que se centren en las competencias de los docentes de este nivel educativo, lo cual resulta paradójico, ya que hay una obvia relación entre los conocimientos metodológicos del profesorado sobre la utilización didáctica del cómic y las posibilidades de desarrollo de las competencias y actitudes por parte del alumnado.

3. METODOLOGÍA

La presente investigación cuantitativa, con un diseño de tipo exploratorio (Field, 2009, cit. en Arévalo-Chávez et al. 2020: 26) forma parte de un proyecto más amplio, cuya hipótesis de partida es que el potencial didáctico del cómic no se extrae de manera eficaz dada la carencia en muchos docentes universitarios de aquellas herramientas necesarias para analizar su lenguaje icono-textual. Su objetivo principal es mejorar e incentivar el uso del cómic como recurso didáctico en las aulas de las facultades de Educación. Sus fases serán las siguientes:

- I. Confección de un cuestionario para la posterior recogida de datos
- II. Análisis de resultados
- III. Diseño del curso de formación para profesorado universitario
- IV. Implementación del curso de formación
- V. Evaluación de los resultados y seguimiento

Como puede apreciarse, se presentan en este artículo las dos primeras fases, relativas al diseño y la implementación del cuestionario, cuyos resultados se analizan siguiendo una metodología cuantitativa. Los objetivos específicos de estas fases son:

1. Realizar un diagnóstico de los hábitos de lectura de cómic, frecuencia de uso en el aula y metodologías empleadas por parte de los profesores universitarios.
2. Detectar carencias y necesidades a mejorar mediante el subsiguiente curso de formación.

3.1. DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA

La muestra, de tipo no probabilístico y elaborada mediante la técnica de bola de nieve (los individuos seleccionados para ser estudiados reclutan a nuevos participantes entre sus conocidos) se compone de 82 docentes pertenecientes a departamentos de Educación de diferentes universidades. Los docentes pertenecen a 13 universidades diferentes, aunque la mayoría de ellos (82,9%) provienen de solo 4, las más representadas: la Universidad de Valladolid (25), la Universidad Europea de Madrid (18), la Universidad de Zaragoza (13) y la Universidad de Alicante (12). Del resto, 7 docentes (8,5%) pertenecen a otras universidades españolas, mientras que 4 (4,9%) lo hacen a universidades extranjeras. 3

docentes no indicaron su filiación profesional. La mayoría de los informantes eran mujeres (65,9%), frente a una minoría de hombres (34,1%). La muestra se distribuye de un modo desigual por franjas de edad, de modo que la mayoría se agrupa en las franjas medias, y escasean en las extremas: un 46,3% está entre los 40 y los 49 años, mientras que el 24,4% se sitúa por encima de los 50 años, y el 29,3% por debajo de 40. La muestra refleja la gran variedad de niveles que componen el profesorado universitario español, desde catedrático hasta becario predoctoral, si bien las categorías más numerosas son las de contratado doctor (20), profesor adjunto (16) y profesor de universidad privada (16). La figura 1 refleja la composición de la muestra porcentualmente.

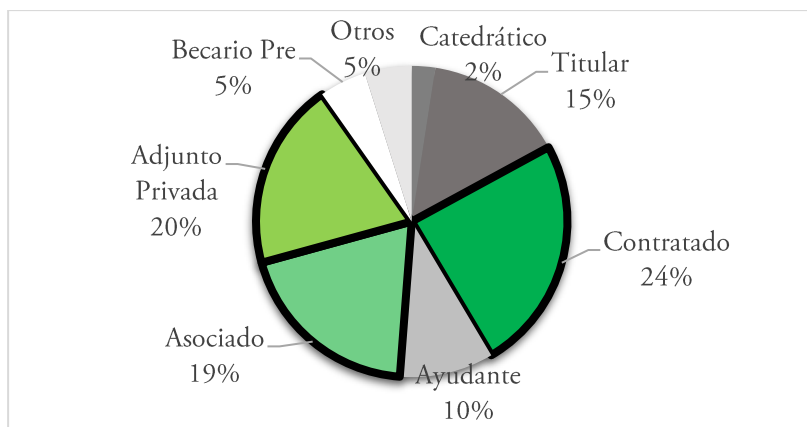


Figura 1. Distribución del profesorado por nivel profesional

3.2. DESCRIPCIÓN DEL CUESTIONARIO

El cuestionario ha sido diseñado mediante la plataforma Google Forms, y consta de una serie de preguntas indagatorias, que combinan las respuestas múltiples con las de escala ordinal. Presenta dos itinerarios divergentes, en función de si el informante ha utilizado o no el cómic como recurso didáctico. En el primer caso, el cuestionario se dirige a las metodologías empleadas y su frecuencia, mientras que, en el segundo, se intentan esclarecer las causas por las que no se ha usado. A continuación se describen las preguntas cuyos resultados se presentarán después.

3.1.1. Primera parte: frecuencia de lectura y de uso en el aula

Las dos primeras preguntas planteadas resultan claves para comenzar a indagar en la cuestión del estudio, ya que se refieren a la frecuencia de lectura y a la de uso del cómic en el aula. Ambas preguntas son de opción múltiple y respuesta única, y tratan de indagar en la

frecuencia aproximada con la que cada informante lee cómics a lo largo del año y lo usa como recurso didáctico.

La primera pregunta es: “¿Con qué frecuencia aproximada lee usted cómic? Marque la opción que más se ajuste a sus hábitos”. Y las respuestas posibles planteaban diferentes frecuencias de lectura: Nunca, casi nunca (1-2 obras), ocasionalmente (3-5 obras), bastantes veces (6-10 obras) y habitualmente (más de 10 obras).

La segunda pregunta es: “¿Ha empleado usted el cómic como recurso didáctico en sus clases universitarias?”, y las respuestas posibles son: Nunca; alguna vez, de forma puntual; bastantes veces, de forma esporádica; muchas veces, de forma habitual.

Para los informantes que marquen la opción de “Nunca” en la pregunta anterior, existe una adicional en la que se les interroga por los motivos para ello. Se trataba de una pregunta de múltiple opción, con las siguientes posibilidades: Nunca me lo había planteado, no conozco el recurso lo suficiente, no tengo formación para ello, no lo considero un recurso adecuado para el contenido de mis asignaturas, no lo considero un recurso adecuado para el nivel universitario pero sí para otros niveles educativos y no lo considero un recurso adecuado para ningún nivel educativo. Se añade la posibilidad de responder de manera abierta para incluir opciones no contempladas.

3.1.2. Segunda parte: metodologías y actividades

Al comienzo de esta sección del cuestionario, se plantea una segunda batería de preguntas en las que se indaga sobre las actividades y metodologías que se implementan en el aula. Son preguntas de opción múltiple, de forma que los informantes pueden marcar cuantas opciones deseen. Las respuestas posibles en el caso de las actividades son: Apoyo visual en clase magistral, lectura y comentario de un cómic completo o de un fragmento, debates, exposiciones y grabaciones de podcasts y vídeos, análisis de páginas o viñetas, elaboración de un cómic y elaboración de material didáctico propio. Se incluye, además, una opción de respuesta abierta para añadir otras actividades diferentes.

En el caso de las metodologías, se ofrece un abanico de respuestas posibles muy amplio, centrado en la innovación educativa, pero también se incluye la clase magistral. Era posible marcar tantas respuestas como se deseara, y añadir opciones no presentes. Las opciones son: Aprendizaje cooperativo/colaborativo, clase magistral, aprendizaje basado en proyectos, gamificación, aprendizaje basado en problemas, método del caso, flipped classroom y aprendizaje-servicio, más una respuesta abierta para añadir lo que se desee.

Por último, se interroga a los docentes universitarios acerca de “su grado medio de satisfacción con las actividades que ha realizado utilizando el cómic como recurso didáctico”, ítem que se valora mediante una escala numérica del 0 al 10. Se trata de un criterio subjetivo, ya que no se indica qué variables deben contemplar para valorar esa satisfacción: simplemente, se busca indagar sobre su sensación general con respecto al cómic.

3.1.3. Tercera parte: valoración subjetiva

Finalmente, se propone una batería de preguntas con el fin de analizar la percepción personal de todos los informantes —tanto si han usado el cómic como si no— sobre una serie de cuestiones, con el fin de analizar necesidades y puntos débiles a trabajar durante la formación que se diseñará tras la implementación del cuestionario.

En primer lugar, se plantea una pregunta sobre las áreas de conocimiento en las que el cómic podía resultar más útil como recurso didáctico. Se daban cinco opciones —Arte y Humanidades, Ciencias sociales y jurídicas, Ciencias, Ciencias de la salud e Ingeniería y arquitectura— y los informantes pueden marcar todas las opciones que quisieran.

En una segunda pregunta, se consulta sobre el nivel educativo en el que se considera que el cómic puede ser más útil. Las opciones posibles son: Estudios universitarios de posgrado, estudios universitarios de grado, Bachillerato, educación secundaria, educación primaria, educación infantil, educación no reglada y ninguna de las anteriores.

Finalmente, se propone una serie de afirmaciones que los informantes deben valorar en una escala del 0 al 10. A continuación se ofrece la lista:

1. “El cómic es un recurso didáctico igual de válido que la literatura.”
2. “Hace falta formación específica para usar el cómic como recurso didáctico.”
3. “Para usar el cómic como recurso didáctico es necesario tener conocimientos sobre la historia del cómic.”
4. “Para usar el cómic como recurso didáctico es necesario tener conocimientos sobre su mercado editorial.”
5. “Para usar el cómic como recurso didáctico es necesario tener conocimientos sobre el lenguaje específico del cómic.”
6. “Para usar el cómic como recurso didáctico es necesario tener conocimientos sobre el análisis de la imagen.”
7. “Si recibiera formación específica, usaría más el cómic como recurso didáctico.”
8. “Cualquier cómic puede ser susceptible de ser empleado como recurso didáctico en el área adecuada.”

4. RESULTADOS DEL ESTUDIO

4.1. PRIMERA PARTE: FRECUENCIA DE LECTURA Y DE USO EN EL AULA

Primera pregunta: “¿Con qué frecuencia aproximada lee usted cómic? Marque la opción que más se ajuste a sus hábitos”. Los resultados se plasman en la figura 2.

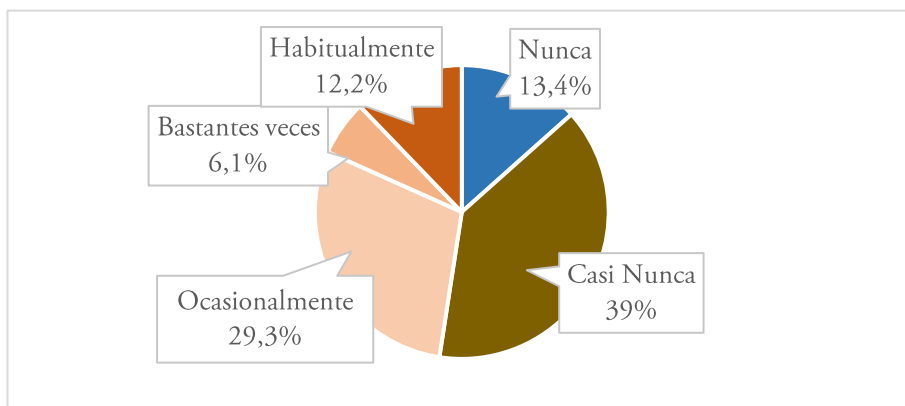


Figura 2. Frecuencia de lectura

Como puede observarse, un 42,4% de la muestra manifiesta no leer cómics nunca o casi nunca, aunque es también destacable que la mayoría, un 57,6%, lee al menos ocasionalmente. Contrasta significativamente con los datos que la Federación de Gremios de Libreros de España aporta en el informe de *Hábitos de Lectura y Compra de Libros en España* (2022) en el que se refleja que solo un 10,2% de lectores leen cómics. Podemos inferir que toda nuestra muestra se puede calificar de lectora en términos generales, por su condición de profesorado universitario, de modo que el porcentaje de lectores de cómic está muy por encima de la media. Tal anomalía podría deberse al efecto que conlleva el tipo de muestreo seleccionado (bola de nieve) y al hecho de que los profesores lectores de cómic han podido sentirse más interesados en contestar el formulario, a pesar del hecho de que se insistía en que no era necesario ser lector o usar el cómic en el aula para poder completarlo.

Segunda pregunta: “¿Ha empleado usted el cómic como recurso didáctico en sus clases universitarias?”. La figura 3 representa las respuestas obtenidas.

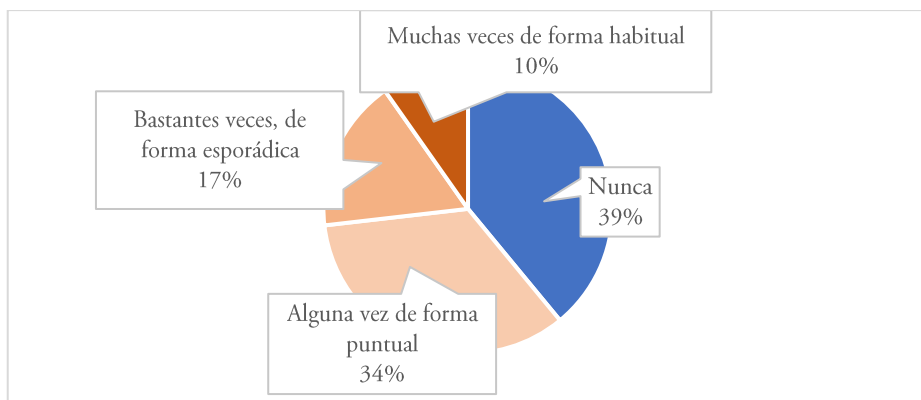


Figura 3. Frecuencia de uso del cómic en el aula

Se aprecia que la respuesta mayoritaria (39%) es la no utilización del cómic en el aula, seguida de un 34% que manifiesta haberlo usado de forma puntual. Solo un 27% afirma usarlo de forma esporádica o habitual. Sin embargo, estos porcentajes varían si cruzamos la frecuencia de lectura con la frecuencia de uso del cómic como recurso en el aula, como puede verse en la figura 4.

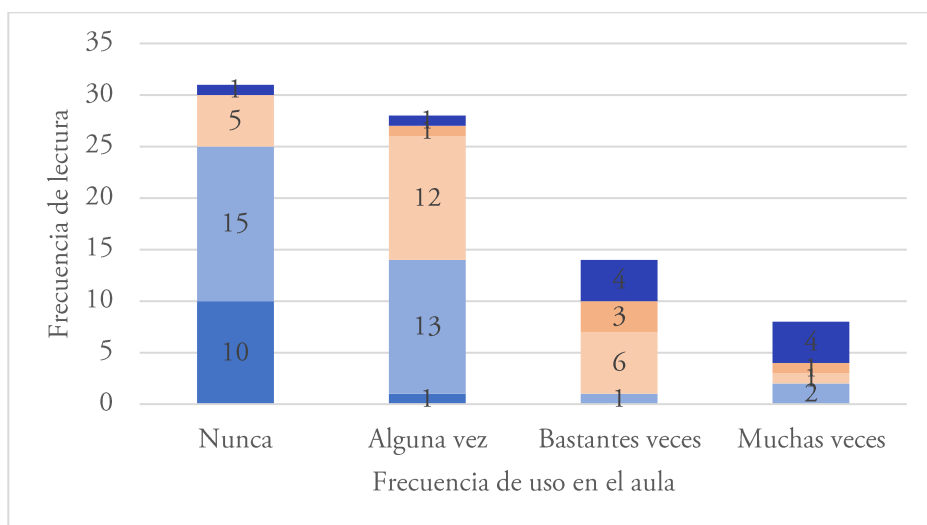


Figura 4. Frecuencia de lectura en relación con la frecuencia de uso en el aula

Entre las personas que nunca han empleado el cómic como recurso didáctico la gran mayoría manifiestan no leerlo nunca o casi nunca. Entre los que lo han usado alguna vez, el

porcentaje disminuye y encontramos más lectores ocasionales. Sin embargo, entre aquellos que afirman usar el cómic bastantes o muchas veces, son mayoría quienes leen, al menos, ocasionalmente, y se aprecian los porcentajes más altos de lectores habituales o muy frecuentes. Por ello, podemos inferir que existe una clara correlación entre la frecuencia de lectura y la de uso en el aula en nuestra muestra.

Tercera pregunta: (solo para quienes nunca han contestado “nunca” en la pregunta anterior) “¿Cuáles son los motivos por los que nunca ha empleado el cómic como recurso didáctico?” Las respuestas se concentraron en pocas opciones: la mitad de los 32 informantes que nunca han usado el cómic marcaron la opción “No conozco el recurso lo suficiente”, mientras que las siguientes opciones más escogidas, con 12 respuestas cada una, fueron “Nunca me lo había planteado” y “No tengo formación para ello”. El resto de las respuestas obtuvieron unos resultados totalmente marginales y anecdóticos: 7 de ellos respondieron las 3 respuestas mayoritarias.

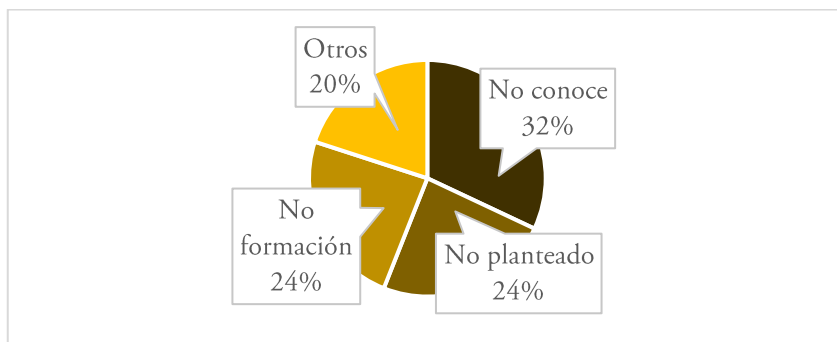


Figura 5. Causas para no usar el cómic en el aula

4.2. SEGUNDA PARTE: METODOLOGÍAS Y ACTIVIDADES

Primera pregunta: “Cuando ha empleado el cómic como recurso didáctico, ¿qué tipo de actividades ha realizado? Al ser una pregunta que permitía marcar varias respuestas, existe una gran dispersión en ellas, ya que gran parte de los 50 informantes que han empleado el cómic como recurso didáctico manifiestan haberlo hecho en más de un tipo de actividad. Para intentar analizar estos datos de un modo más preciso, se han agrupado las diferentes actividades en niveles que se inspiran en la taxonomía de Bloom, y que reflejan procesos cognitivos progresivamente más complejos. La siguiente tabla organiza las diferentes actividades según 5 niveles cognitivos.

Nivel	Taxonomía Bloom	Actividades	N.º docentes	Porcentaje
1	Recordar	Apoyo visual en clase magistral	23	46%
2	Comprender	Lectura y comentario de un cómic completo/de un fragmento	31	62%
3	Aplicar	Debate/exposiciones y grabaciones de podcasts y vídeos	26	52%
4	Analizar	Análisis de páginas o viñetas	25	50%
5	Crear	Elaboración de un cómic/elaboración de material didáctico propio	32	64%

Tabla I. Actividades realizadas con el cómic como recurso

Segunda pregunta: “Cuando ha empleado el cómic como recurso didáctico, ¿mediante qué metodologías lo ha hecho? La figura 7 resume los resultados obtenidos.

Metodologías	N.º docentes	Porcentaje
Aprendizaje cooperativo/colaborativo	31	62%
Clase magistral	24	48%
Aprendizaje Basado en Proyectos	19	38%
Gamificación	10	20%
Aprendizaje Basado en Problemas	8	16%
Método del caso	8	16%
<i>Flipped Classroom</i>	6	12%
Aprendizaje-servicio	6	12%
Otros	4	8%

Tabla II. Metodologías desarrolladas con el cómic como recurso

En este caso, sí se aprecia la preeminencia de algunas metodologías con respecto a otras. En concreto, las más asociadas con el uso del cómic son: el aprendizaje cooperativo o colaborativo (62%), la clase magistral (48%) y el aprendizaje basado en proyectos (38%).

Tercera pregunta: grado medio de satisfacción con las actividades que ha realizado utilizando el cómic como recurso didáctico. Los resultados fueron muy favorables, con un alto grado de satisfacción: el 72% lo valoró con un 8 o más, mientras que solo dos informantes valoraron por debajo del 5. La media de satisfacción de los 50 docentes que usan el cómic en el aula es de 8,04, y la moda es de 8. Llama la atención también que un 22% califique con un 10 su grado de satisfacción.

4.3. TERCERA PARTE: VALORACIÓN SUBJETIVA

Finalmente, se proponía una batería de preguntas con el fin de analizar la percepción personal de todos los comunicantes —tanto si han usado el cómic como si no— sobre una serie de cuestiones, con el fin de analizar necesidades y puntos débiles a trabajar durante la formación que se diseñará tras la implementación del cuestionario.

Primera pregunta: “Señale en cuáles de las siguientes áreas de conocimiento cree que puede ser más útil el cómic como recurso didáctico”. La figura 6 recoge los resultados:

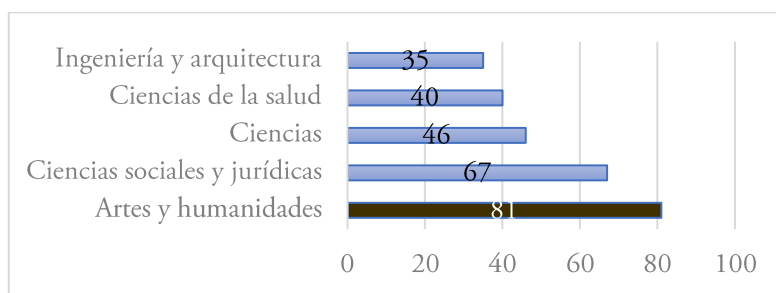


Figura 6. Áreas de conocimiento donde mayor utilidad tiene el cómic como recurso

Como puede observarse, todos menos uno de los encuestados consideró que el área de Artes y humanidades era una de aquellas en las que el cómic podía resultar más útil. Ciencias sociales y jurídicas es la segunda área más votada, mientras que las tres relacionadas con las ciencias experimentales obtienen resultados bastante más bajos. En líneas generales, parece que el uso del cómic se asocia con las humanidades y las ciencias sociales principalmente, a pesar de la existencia de cómics sobre todo tipo de temáticas e incluso de la corriente denominada “medicina gráfica”, que no parece ser muy conocida o tenida en cuenta por nuestra muestra, ya que menos de un 50% considera útil el cómic para el área de ciencias de

la salud. Se trata de una disciplina que estudia y desarrolla tanto cómics de no ficción relacionados con la salud como obras elaboradas con el objetivo de difundir información médico-sanitaria (Mayor Serrano, 2018).

Segunda pregunta: “Señale en qué niveles educativos puede ser más útil el cómic como recurso didáctico”. En la figura 7 se observan los resultados.

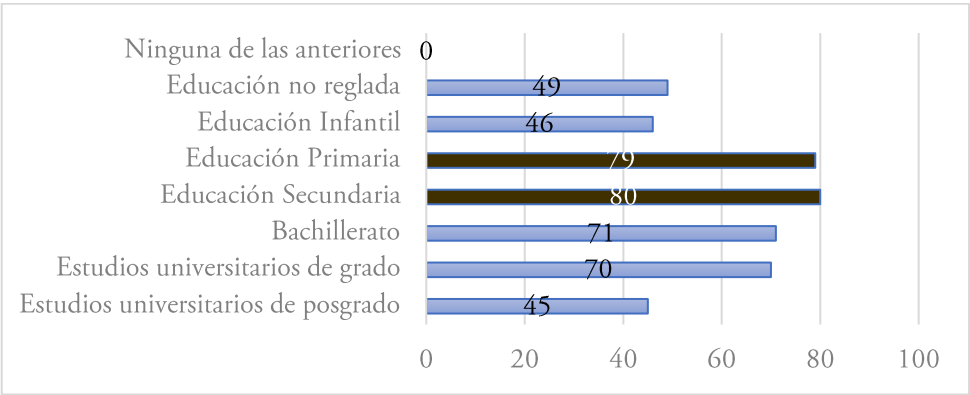


Figura 7. Niveles educativos donde la utilidad del cómic como recurso didáctico es mayor.

La práctica totalidad de los encuestados seleccionaron las opciones de Educación Primaria y Secundaria, mientras que el porcentaje desciende en el resto de los niveles educativos, con el más bajo en el nivel de posgrado (54,9%) y Educación Infantil (56,1%).

Tercera pregunta: “Indique su grado de acuerdo o desacuerdo con las siguientes afirmaciones, siendo 0 nada de acuerdo y 10 totalmente de acuerdo”.

- “El cómic es un recurso didáctico igual de válido que la literatura.”

El grado de acuerdo con esta afirmación fue muy elevado: un 93,8% de respuestas se situaban en los valores 7-10, de los que un 54,9% lo valoraron con un 10.

- “Hace falta formación específica para usar el cómic como recurso didáctico.”

En este caso hay una mayor dispersión, aunque un 73,2% escogió los valores de 7-10, de los cuales un 25,6% valoró con un 10. Sin embargo, la media es inferior al anterior ítem: 7,39.

- “Para usar el cómic como recurso didáctico es necesario tener conocimientos sobre la historia del cómic.”

En esta cuestión se observa un mayor disenso, como indica la media de 5,41. La moda es de 7 y el segundo valor más repetido es 6, pero encontramos una regularidad en el resto de los valores que indica una clara falta de opinión mayoritaria.

- “Para usar el cómic como recurso didáctico es necesario tener conocimientos sobre su mercado editorial.”

En esta afirmación persiste una dispersión similar a la anterior, con una media de 5,13 y una moda de 8. Hasta 31 informantes responden con valores inferiores al 5 (37,8%).

- “Para usar el cómic como recurso didáctico es necesario tener conocimientos sobre el lenguaje específico del cómic.”

Con una media de 8,05, de nuevo encontramos un cierto consenso en el elevado grado de acuerdo con esta afirmación. Solo dos informantes valoran su acuerdo por debajo de 5, y un 79,3% se sitúa en valores 7-10, con una moda de 10.

- “Para usar el cómic como recurso didáctico es necesario tener conocimientos sobre el análisis de la imagen.”

De nuevo se mantiene un elevado grado de acuerdo, con una media de 7,96, una moda de 10 y un 81,3% de respuestas en los valores 7-10.

- “Si recibiera formación específica, usaría más el cómic como recurso didáctico.”

Nuevamente, hay un alto grado de acuerdo en el conjunto de respuestas, con una media de 7,95, una moda de 10 (37,8% de respuestas) y un 79,3% de respuestas en los valores 7-10.

- “Cualquier cómic puede ser susceptible de ser empleado como recurso didáctico en el área adecuada.”

En este caso, aunque hay una mayoría de informantes que se muestra muy de acuerdo con la afirmación, hay también un número apreciable de informantes que disienten en algún grado. La media es de 6,84, la moda es de 10 (aunque solo con un 26,8% de las respuestas) y se observa una mayor dispersión de las respuestas, con un 19,6% que valoran por debajo del 5 y solo un 59,8% que lo hace en los valores 7-10.

A la luz de estos resultados, el informante promedio está convencido de la validez del cómic como recurso didáctico, especialmente en el área de Humanidades, y considera muy importante recibir formación específica —que lo llevaría a usarlo más—, así como los conocimientos sobre el lenguaje del medio y el análisis de la imagen, pero no así sobre el mercado editorial o la historia del cómic, que se consideran menos importantes.

5. CONCLUSIONES Y REFLEXIONES FINALES

Puede concluirse que existe una buena disposición hacia el cómic como medio cultural y, concretamente, como recurso didáctico. Un número anormalmente alto de lectores de cómic en nuestra muestra parece concienciado de ello, si bien un porcentaje bajo lo ha usado de manera regular en el aula. Los motivos de ello son, fundamentalmente, la falta de formación y de conocimientos específicos, algo que los docentes encuestados demandan, mayoritariamente, para mejorar su uso.

Existe una clara relación entre frecuencia de lectura y frecuencia de uso del cómic en el aula. Los docentes que son lectores habituales tienden a usar el cómic de forma más frecuente en sus clases, mientras que entre los no lectores es mayoritaria la ausencia de este como recurso. Solo uno de los docentes que afirman no leer nunca cómics lo ha empleado en el aula, un dato significativo que termina de evidenciar el fuerte vínculo que existe entre leer cómics y usarlos como recurso didáctico.

Los docentes que emplean el cómic lo hacen en una amplia variedad de actividades y metodologías, según declaran los participantes, y aunque se aprecia un leve aumento de esa variedad en algunos de ellos asociada a la mayor frecuencia de lectura, no parece ser un factor determinante.

La mayor parte de los docentes encuestados asocian el cómic con las áreas de Humanidades y Ciencias Sociales. Están, asimismo, convencidos de la necesidad de formación y conocimientos sobre el lenguaje del cómic, pero no tanto sobre mercado editorial e historia del medio.

Debido al tipo de muestreo, es bastante probable que los datos recabados se hayan visto alterados por la existencia de un alto número de docentes universitarios interesados, en mayor o menor medida, en la lectura y el uso del cómic. El dato de la frecuencia de lectura en la muestra (57,6% lee al menos ocasionalmente) es muy superior a la media que arroja el citado informe de Hábitos de Lectura de la Federación de Gremios de Libreros (10,2%).

Una de las posibilidades de mejora para completar los datos recabados sería realizar técnicas cualitativas, como el *focus group* (entre 8 y 10 profesores seleccionados de la Facultad de Ciencias Sociales y Comunicación en la Universidad Europea), que permitiría tener un mayor acceso a ideas y opiniones significativas en torno al uso (o no) del cómic en las aulas.

Asimismo, algunos ítems del cuestionario podrían revisarse con el fin de mejorar su comprensión por parte de los informantes: este es el caso del grado de satisfacción con el uso del cómic, donde no se ofrece ningún tipo de parámetro para su valoración, por lo que la calificación numérica aportada por los informantes adolece de cierta arbitrariedad.

Entre las posibilidades de ampliación del estudio, sin duda la más importante es aumentar la muestra a un mayor número de docentes de más universidades públicas y privadas de todo el país, tanto del ámbito de la Educación como de otras especialidades, con el fin de obtener un mapa más claro y riguroso del uso de este recurso en las aulas universitarias españolas. Igualmente, la formación propuesta se podrá perfilar mejor a medida que se pueda implementar en diferentes facultades, aumentando el número de horas y los contenidos en función de las posibilidades que se ofrezcan.

6. BIBLIOGRAFÍA

Aparici, R. (1989). *El comic y la fotonovela en el aula*. Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid.

- Arévalo Chávez, P., Cruz Cárdenas, J., Guevara Maldonado, C., Palacio Fierro, A., Bonilla Bedoya, S., Estrella Bastidas, A., Guadalupe Lanas, J., Zapata Rodríguez, M., Jadán Guerrero, J., Arias Flores, H. y Ramos Galarza, C. (2020). *Actualización en metodología de la investigación científica*. Universidad Indoamérica.
- Baile, E., Eovira, J. M. y Rovira-Collado, J. (2021). «Para una revisión bibliográfica sobre cómic y educación: la historieta como el libro de texto del futuro». *Tebeosfera*, 18 (3). https://revista.tebeosfera.com/documentos/para_una_revision_bibliografica_sobre_comic_y_educacion_la_historieta_como_el_libro_de_texto_del_futuro.html
- Baile López, E., Asión Suñer, A., Bartual Moreno, R., Gallo-León, J. P., Gracia Lana, J., Ortiz Hernández, F. J., Pomares Puig, M. P., Pons Moreno, Á. M., Porras Sánchez, M., Sáez de Adana, F., Rovira-Collado, J., Sánchez Jiménez, J. A., Sánchez Verdú, R., Soler-Quílez, G. y Vilches Fuentes, G. (2020). «Coneixement del cànon artístic del còmic a les aules universitàries: possibilitats didàctiques. Anàlisi comparada de diverses univeritats». Repositorio Institucional de la Universidad de Alicante. <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/111279>
- Baur, E. K. (1978). *La historieta como experiencia didáctica*. Nueva Imagen.
- Becerra Romero, D. y Jorge Godoy, S. (2014). «Un acercamiento didáctico a la primera mitad del siglo XX a través de los cómics». *Espacio, tiempo y forma. Serie V Historia Contemporánea*, 26, 15-40.
- Blanes Mora, R., Ponsola López de Atalaya, S. y Ortuño Martínez, B. (2021). «Análisis de la percepción sobre el uso del cómic como recurso para la enseñanza-aprendizaje de la Historia por parte del futuro profesorado de Educación Primaria». *Redes de Investigación e Innovación en Docencia Universitaria*, 2021.
- Blay Martí, J. M. (2022). «El cómic como recurso didáctico en la clase de historia». *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 107, 20-26.
- Bordes, E. (2017). *Cómic, arquitectura narrativa*. Cátedra.
- Decker, A. C. y Castro, M. (2012). «Teaching History with Comic Books: A Case Study of Violence, War, and the Graphic Novel». *The History Teacher*, 45 (2), 169-187.
- Federación del Gremio de Libreros de España (2022). *Hábitos de lectura y compra de libros en España, 2022*. Ministerio de Cultura y Deporte. <https://www.federacioneditores.org/lectura-y-compra-de-libros-2021.pdf>
- Field, A. (2009). *Discovering Statistics using SPSS*. SAGE.
- Gabaldón, G., Gerbolés, A. M. y Saez de Adana, F. (2020). «Aprender a comunicar con imágenes. Uso del cómic en la educación superior como vehículo para el desarrollo de competencias multimodales». *Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación*. Ensayos, 89. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1853-35232020001200142

- García, S. (2010). *La novela gráfica*. Astiberri.
- García Martínez, I. (2015). «El aprovechamiento del cómic como herramienta didáctica desde el enfoque comunicativo». *Foro de profesores de E/LE*, 11 (0), 111-120.
- Gutiérrez Diéguez, J. L. (1988). *El comic y su utilización didáctica. Los tebeos en la enseñanza*. Editorial Gustavo Gili.
- Gutiérrez Párraga, T. (2006). «El cómic en los adolescentes. Estudio y práctica en el aula. Una propuesta de evaluación». *Arte, Individuo y Sociedad*, 18, 29-56.
- Jee, B. D. y Anggoro, F. K. (2012). «Comic Cognition: Exploring the Potencial Cognitive Impacts of Science Comics». *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 11 (2), 196-208.
- Larkin, J. H. y Simon, H. A. (1987). «Why a Diagram Is (Sometimes) Worth Ten Thousand Words». *Cognitive Science: Incorporating the Journal Cognition and Brain Theory: A Multidisciplinary Journal*, 11, 65-99.
- Mayer, R. E. (2003). «The promise of multimedia learning: Using the same instructional design methods across different media». *Learning and Instruction*, 13(2), 125–139.
- Mayor Serrano, B. (2018). «Qué es la medicina gráfica». *Tebeosfera*, 9 (3). https://revista.tebeosfera.com/documentos/que_es_la_medicina_grafica.html#ftnref4
- Murakami, S. y Bryce, M. (2009). «Manga as an Educational Medium». *The International Journal of the Humanities*, 7 (10), 47-55.
- Ortiz Gutiérrez, J. (2009). «El cómic como recurso didáctico en la educación primaria». *Temas para la Educación. Revista digital para profesionales de la enseñanza*, 5. <https://bit.ly/3oogiFb>
- Saitua, I. (2018). «La enseñanza de la historia a través de la novela gráfica: una estrategia de aprendizaje emergente». *Revistas de Didácticas Específicas*, 18, 65-87.
- Varillas, R. (2009). *La arquitectura de las viñetas. Texto y discurso en el cómic*. Viaje a Bizancio.
- Valle Larrea, T. P. (2014). «El noveno arte en el aula de ELE: El cómic como recurso en la enseñanza y el aprendizaje de idiomas». *Actas de las VI Jornadas de Formación para profesores de español*, 6-13.

LA INVESTIGACIÓN UNIVERSITARIA EN CÓMICS A TRAVÉS DE LAS TESIS DOCTORALES

JULIA HABA-OSCA
Universitat de València

1. INTRODUCCIÓN

El cómic, que es un medio relativamente reciente por su reproducción masiva de origen industrial pero que, al mismo tiempo, remite a una iteración de las narrativas gráficas con las que el ser humano ha tratado de explicar el mundo desde sus orígenes (Bartual, 2013), se revela como un campo óptimo para implementar fronteras simbólicas y análisis interdisciplinares. De hecho, el estudio del cómic y el uso instrumental de este formato híbrido se encuentra en proceso de consolidación académica gracias a la formación crítico-literaria de una masa equiparable a otras disciplinas tradicionales, como se desprende de la celebración de congresos internacionales, seminarios y jornadas (Baile-López, 2012). También derivado de la notable proliferación del número de trabajos especializados publicados a nivel internacional, en volúmenes monográficos o revistas indexadas (Besette, 2018, 2020). Inclusive más recientemente, a lo largo del desarrollo de la pedagogía del cómic como metodología de innovación educativa (Frangos, 2021). Igualmente se da el caso de que el cómic en el espacio de la educación superior esté en boga debido a la difusión del término novela gráfica (Murel, 2018) y/o a los usos beneficiosos probados y demostrados desde la medicina y la biblioterapia, especialmente tras la crisis derivada del COVID-19 (Priego y Farthing, 2020; Haba-Osca y González-Sala, 2022). En cualquier caso, en la actualidad el cómic está siendo empleado en las aulas universitarias gracias a los diversos prismas y a la naturaleza multimodal del lenguaje intrínseco a este medio artístico-literario de comunicación y divulgación (Muro-Munilla, 2004; Varillas, 2009; Hatfield, 2013).

Así, algunos teóricos la han abordado según los parámetros de áreas de conocimiento tan diversos como la filosofía (Ceri y Ceri, 2022); la historia (Moreno-Vera, de Atalaya y Blanes-Mora, 2021); la geografía (von Reumont y Budkem 2021); el diseño gráfico (de Sousa Pacheco y Mazzarello, 2022); la química (Testoni *et al.*, 2021); la biología (da Silva y Vieira, 2022); las ciencias naturales (Santos y García, 2022); la educación física (Trevisan, González y Borges, 2020); el periodismo (Vasileva y Golubev, 2019); o, la comunicación (Robin, Leblanc y Dumais, 2021). Mientras que otras aportaciones científicas hacen hincapié en la narrativa (McGarr *et al.*, 2020; dos Santos y Neves, 2022), o incluso en factores sociológicos (Ilhan y Oruc, 2019). Asimismo, es frecuente establecer una perspectiva comparativa entre el cómic y otros medios comunicativos y artísticos, o analizar sus posibilidades didácticas. Incluso podríamos añadir la traductología (Sánchez, 2021); los estudios de género (Abbott, 2020); la teoría *queer* (Vuorinne y Kauranen, 2022) o la

ecocrítica (Racevskis, 2021), por lo que, ciertamente, las posibilidades del cómic como campo de estudio son absolutamente infinitas. Este hecho ha repercutido en que en los últimos años se hayan realizado numerosos trabajos científicos sobre cómics, entre los cuales se encuentran las tesis doctorales, consideradas como uno de los principales indicadores de la investigación universitaria. Una tesis doctoral es un trabajo original de investigación sobre una materia relacionada con el campo científico, técnico o artístico propio del programa de doctorado llevado a término por el/la candidata/a en las universidades, con la finalidad de formación especializada de nuevas investigaciones en un campo científico, técnico o artístico determinado, y con objetivos prioritarios de impulsar la formación del profesorado universitario investigador y docente y perfeccionar el desarrollo profesional de titulados superiores (Civera y Tortosa, 2001). Las tesis doctorales representan, generalmente, el primer trabajo consistente de investigación y que en cierta forma responde al interés de la agenda de la comunidad científica. Además representa el estado evolutivo de la disciplina, en cuanto a temática y metodología. La tesis no es un trabajo en solitario dado que el/la doctorando/a recibe el apoyo de uno o más directores que le orienta conectándole con el mundo de la investigación.

El estudio de las tesis doctorales como objeto de análisis es enormemente provechoso, ya que estas constituyen uno de los mejores espejos donde se reflejan las líneas, tendencias y potencialidades de la investigación de las universidades. Asimismo, es un medio idóneo para conocer la estructura social de la investigación, ya que permite analizar no sólo la evolución científica de una disciplina o área completa de estudio sino también identificar cuáles son sus principales protagonistas y cómo se relacionan entre sí (Repiso, Torres, y Delgado, 2011). Por ello, se han publicado numerosos trabajos dedicados al estudio de las tesis doctorales lo que viene a confirmar la importancia que estas tienen ya que se han constituido, en si mismas, en un objeto de investigación (Osca-Lluch *et al.*, 2013). El objetivo de este trabajo es identificar y representar la estructura social que generan las tesis realizadas en España sobre cómics con el fin de conocer a los protagonistas, y detectar la existencia de redes académicas en el seno de la universidad española en este tipo de literatura.

2. METODOLOGÍA

El presente trabajo es un estudio descriptivo longitudinal retrospectivo de las tesis doctorales sobre cómics leídas en las universidades españolas. Para localizar las tesis doctorales se ha utilizado como fuente de información la base de datos TESEO dado que se trata de la web del fichero central de tesis doctorales en España. Esta base de datos, recoge y permite recuperar información de las tesis doctorales leídas y consideradas aptas en las Universidades españolas desde 1976 y se encuentra disponible en la página web del Ministerio de Universidades. La base de datos TESEO contiene los siguientes ocho campos: autor/a, título, resumen, director/a, universidad, departamento, curso académico y palabras clave. Para recuperar los documentos pertinentes se aplicó la siguiente estrategia de investigación: en el campo título y resumen se buscaron todas aquellas tesis doctorales que

incluyeran los conceptos “ cómic”, “ cómics”, “literatura ilustrada”, “historietas” y/o “tebeos”. La fecha en que se ejecutó la búsqueda fue durante el mes de enero de 2023 y posteriormente se realizó una actualización de los datos en febrero. El resultado de la búsqueda fue de 195 documentos que, una vez eliminados los no pertinentes, quedaron reducidos a 71. Los documentos obtenidos se incluyeron en una base de datos *ad hoc* creada en Access para su posterior tratamiento y realización de este trabajo.

3. RESULTADOS

3.1. EVOLUCIÓN EN LA PRODUCCIÓN DE TESIS

El número total de tesis producidas sobre cómics en las universidades españolas recogidas en la base de datos TESEO es de 71. El análisis de la evolución productiva (figura 1) muestra que la primera tesis sobre el tema objeto de estudio recogida en la base de datos TESEO se realizó en el año 2000 y no es hasta seis años más tarde cuando aparece una segunda tesis sobre cómics. Hasta el año 2009 apenas se realizaron tesis sobre cómics, sin embargo en ese año hubo un crecimiento en el número de tesis realizadas sobre esta temática. Destacan los años 2015, 2016 y 2017 por ser los años en que se defendieron un mayor número de tesis sobre cómics y, aunque disminuye su número en los años siguientes, se observa un ligero aumento en el número de tesis durante los años 2019 y 2022.

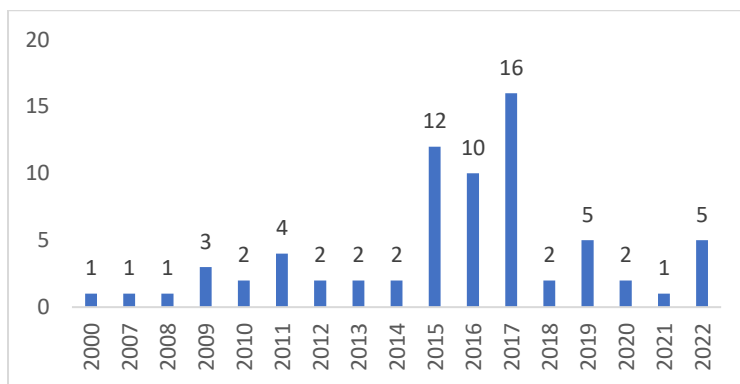


Figura 1. Evolución del número de tesis defendidas sobre cómics

3.2. UNIVERSIDADES DE LECTURA

Las tesis producidas se han realizado en un total de 30 universidades (ver tabla 1). No obstante son 8 las universidades que concentran más del 60% de las tesis realizadas sobre cómics. La Universidad donde más tesis se han realizado es la Universidad de Málaga (11 tesis, 15,49%), seguida de la Universidad Complutense de Madrid (10 tesis, 14,08%) y la Universidad de Sevilla (5 tesis, 7,04%).

Rango	Universidades	Nº tesis	%
1	Universidad de Málaga	11	15,49
2	Universidad Complutense de Madrid	10	14,08
3	Universidad de Sevilla	5	7,04
4	Universidad de Granada	4	5,63
5	Universidad de Vigo	4	5,63
6	Universidad Autónoma de Barcelona	3	4,23
7	Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea	3	4,23
8	Universitat de València (Estudi General)	3	4,23
9	Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir	2	2,82
10	Universidad de Castilla-La Mancha	2	2,82
11	Universidad de Córdoba	2	2,82
12	Universidad Politécnica de Madrid	2	2,82
13	Universidad Pompeu Fabra	2	2,82
14	Universidad Rey Juan Carlos	2	2,82
15	Universidad Autónoma de Madrid	1	1,41
16	Universidad Camilo José Cela	1	1,41
17	Universidad Carlos III de Madrid	1	1,41
18	Universidad de Barcelona	1	1,41
19	Universidad de Burgos	1	1,41
20	Universidad de Cádiz	1	1,41
21	Universidad de Cantabria	1	1,41
22	Universidad de Huelva	1	1,41
23	Universidad de la Rioja	1	1,41
24	Universidad de León	1	1,41
25	Universidad de Salamanca	1	1,41
26	Universidad de Zaragoza	1	1,41
27	Universidad Politécnica de Cataluña	1	1,41
28	Universidad Pontificia de Salamanca	1	1,41
29	Universidad Ramón Llull	1	1,41
30	Universidad San Jorge	1	1,41
Total		71	100

Tabla 1. Número y porcentajes de tesis defendidas en universidades españolas

Cuando se analiza la evolución del número de defendidas en las diferentes universidades (véase tabla 2) se observa que la primera tesis sobre cómics se defendió en el año 2000 en la Universidad de Málaga, en el Departamento de Traducción e Interpretación y no fue hasta el año 2007 cuando se defendió la segunda tesis realizada sobre cómics, que fue realizada en la Universidad de Sevilla, en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar y Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Posteriormente, en el año 2008 se realizó la tercera, en el Departamento de Comunicación de la Universidad Camilo José Cela. El análisis de las tesis por facultades y departamentos de realización, pone de manifiesto el carácter multidisciplinar de este tipo de literatura que puede servir como instrumento de aprendizaje y aplicarse a diversos campos de conocimiento. Se han realizado mayoritariamente tesis sobre cómics en las facultades de filología, pero también en las de historia, educación, traducción e interpretación, arquitectura o bellas artes, por mencionar algunas de ellas, y en concreto en los departamentos de filología inglesa y alemana, comunicación audiovisual, proyectos arquitectónicos, dibujo y didáctica de la lengua y literatura.

Universidad	2000	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022
UAB						1			1			1					
UAM					1												
UCJC			1														
UC3M																	1
UCV												2					
UCM						1				2	2	3		1			1
UB												1					
UBU																	1
UCA									1								
UNICAN										1							
UCLM										1			1				
UCO				1								1					
UGR										1		2		1			
UHU										1							
UNIRIOJA												1					
UNILEON										1							
UMA	1			1			1	1		1	2	1	1	1	1		
USAL																	1
US		1		1						1	1			1			

UVIGO	1	1	1	1
UNIZAR				1
UPV-EHU			1	2
UPC	1			
UPM	1		1	
UPF		2		
UPSA			1	
URLL	1			
URJC			1	1
USJ			1	
UVEG	1	1		1

Tabla 2. Evolución del número de tesis por universidades

3.3. DIRECCIÓN DE TESIS DOCTORALES Y PARTICIPACIÓN EN TRIBUNALES

Las tesis analizadas han sido dirigidas por un total de 91 investigadores: 59 hombres y 32 mujeres. Un total de 49 tesis (69.01%) han sido realizadas bajo la dirección de un director, 21 tesis (29,58%) co-dirigidas por dos investigadores y 1 tesis (141%) co-dirigida por tres directores.

La figura del director de la tesis es clave no sólo para el éxito de la empresa que significa la tesis doctoral sino para la formación de futuras escuelas científicas. Independientemente de que en el acto de la elección de director de tesis se dan cita diversos factores motivacionales, no cabe duda de que puede ser tomado como una emisión de juicio de valor en el sentido de identificar a aquellos investigadores de mayor prestigio percibido en el entorno universitario. Aunque el director de tesis debería ser elegido fundamentalmente por su competencia en el conocimiento sobre el tema de investigación, no es menos cierto que también es muy valorado su poder académico, cimentado básicamente en el prestigio y la reputación, y que se traduce en su actividad científica como investigador y director de grupos y redes de investigación, en sus múltiples relaciones personales con otros científicos (Delgado, Torres-Salinas, Jiménez-Contreras y Ruiz-Pérez, 2006).

El director de tesis de cómic que destaca por ser el que más tesis sobre cómics ha dirigido (4 tesis) es Sergio García Sánchez, profesor del departamento de dibujo de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Granada, cuya actividad profesional se desarrolla en el cómic, la ilustración editorial y la ilustración infantil, el resto de directores han dirigido una sola tesis sobre esta temática.

Respecto al número de directores por universidades de lectura se observa, tal como se muestra en la tabla 3, que la universidad donde hay un mayor número de investigadores que

han dirigido tesis sobre cómics es la de Málaga (15), la segunda posición la ocupa la Universidad Complutense de Madrid con 11 profesores y el tercer puesto lo ocupan la Universidad Autónoma de Barcelona y la Universidad de Sevilla, con 6 directores cada una de ellas.

Universidad de lectura	Abrev.	Nº directores/as
Universidad de Málaga	UMA	15
Universidad Complutense de Madrid	UCM	11
Universidad Autónoma de Barcelona	UAB	6
Universidad de Sevilla	US	6
Universidad Rey Juan Carlos	URJC	5
Universidad de Vigo	UVIGO	4
Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea	UPV-EHU	4
Universitat de València (Estudi General)	UV	4
Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir	UCV	3
Universidad de Castilla-La Mancha	UCLM	3
Universidad de Córdoba	UCO	3
Universidad Pompeu Fabra	UPF	3
Universidad Carlos III de Madrid	UC3M	2
Universidad de Barcelona	UB	2
Universidad de Cantabria	UNICAN	2
Universidad de la Rioja	UNIRIOJA	2
Universidad de Zaragoza	UNIZAR	2
Universidad Politécnica de Catalunya	UPC	2
Universidad Politécnica de Madrid	UPM	2
Universidad de Cádiz	UCA	2
Universidad Pontificia de Salamanca	USAL	2
Universidad de Granada	UGR	1
Universidad Autónoma de Madrid	UAM	1
Universidad Camilo José Cela	UCJC	1
Universidad de Huelva	UHU	1
Universidad de León	UNILEON	1
Universidad Ramón Llull	URLL	1
Universidad San Jorge	USJ	1

Tabla 3. Número de directores/las de tesis por universidad de lectura

El número total de académicos que han sido seleccionados para juzgar y evaluar las tesis es de 252. En la tabla 4 se muestra la relación de profesores que han sido seleccionados un mayor número de ocasiones para evaluar las tesis analizadas. El investigador que ha participado como miembro de tribunales en un mayor número de ocasiones es Antonio Altarriba Ordoñez (10 participaciones), catedrático de literatura francesa en la Universidad del País Vasco y escritor, guionista de historietas y también teórico, destacando en los tres campos desde los años ochenta. Otros profesores que destacan por su gran participación en tribunales de tesis son: Manuel Álvarez Junco, profesor de la Universidad Complutense de Madrid, diseñador gráfico y director del departamento de Diseño y Artes de la Imagen hasta ser nombrado Vicerrector de Cultura y Deporte de la UCM y Director de los Cursos de Verano; José Manuel Trabado Cobado, profesor titular de teoría de la literatura y literatura comparada de la Universidad de León; Sergio García Sánchez, profesor en el departamento de Dibujo en la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Granada y experto historietista y teórico de la historieta, que ha dirigido varias tesis doctorales sobre cómics; y, Asunción Jodar Miñarro, catedrática del departamento de departamento de Dibujo en la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Granada y experta en investigación por medio del dibujo sobre el patrimonio arqueológico.

Investigadores/as	Nº tribunales
Altarriba Ordoñez, Antonio	10
Álvarez Junco, Juan Manuel	4
Trabado Cabado, José Manuel	4
García Sanchez, Sergio	3
Jodar Miñarro, Asunción	3
Alary, Viviane	2
Camporesi Lami, Valeria	2
Campos López, Raúl	2
Carretero González, Margarita	2
Chavete Rodriguez, José	2
De Aguilera Moyano, Miguel	2
Fernández Colorado, Luis	2
García Fernández, Emilio Carlos	2
Gómez Alonso, Rafael	2
González López, Jesús Ángel	2
Gubern Garriga-Nogués, Roman	2
Lloret Ferrándiz, M. Carmen	2

Marin Viadel, Ricardo	2
Merino Norberto, Ana	2
Nuez Sánchez-Cascado, Paloma de la	2
Pons Moreno, Álvaro Máximo	2
Talens Carmona, Jenaro	2
Torras Francés, Meri	2

Tabla 4. Profesores/as con mayor presencia en los tribunales de tesis

3.4. REDES DE COLABORACIÓN ENTRE MIEMBROS DE LOS TRIBUNALES

Una vez detectados los distintos actores que forman parte de los tribunales de tesis sobre cómic se ha considerado interesante la representación gráfica a través de la técnica de análisis de redes sociales de los miembros que han formado parte de algún tribunal de tesis sobre cómics. A efectos de hacer más legibles las relaciones la construcción de la red y la representación gráfica se ha realizado seleccionando los profesores que han formado parte en algún tribunal en dos o más ocasiones. En la figura 2 esta representada la red de estos miembros de tribunal, siendo 21 en total los profesores que han participado en más de un tribunal de tesis sobre cómics.

Se observa que el grupo más numeroso está formado por 10 investigadores, en el que se encuentran 3 de los autores que han participado en un mayor número de tribunales y que han coincidido en varios de ellos conjuntamente y que son el formado por Antonio Altarriba, catedrático en la Universidad del País Vasco (UPV-EHU), Juan Manuel Álvarez Junco, profesor titular de la Universidad Complutense de Madrid (UCM), y Sergio García Sánchez, profesor titular del departamento de dibujo de la Universidad de Granada (UGR). Hay que destacar que Antonio Altarriba, guionista de cómic, ensayista y narrador, es el único investigador que ha formado parte en diferentes tribunales de tesis con todos los investigadores que conforman ese grupo.

Un segundo grupo es el formado por cuatro profesores, entre los que se encuentra: Jenaro Talens Carmona, catedrático emérito de la Universidad de Ginebra y Catedrático de Comunicación Audiovisual en el departamento de Teoría de los Lenguajes y Ciencias de la Comunicación de la Universitat de València (UV), que también ha dirigido una tesis sobre cómic; Ana Merino Norberto, escritora y teórica sobre cómic, Catedrática y fundadora del MFA de escritura en español de la Universidad de Iowa (Estados Unidos); Meri Torras, profesora del departamento de Filología Española de la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB) y Álvaro M. Pons Moreno, profesor del departamento de Óptica y Optometría y Ciencias de la Visión de la Universitat de València (UV) que desarrolla una intensa y muy amplia actividad en el campo del cómic, tanto como investigador como divulgador.

El tercer grupo esta formado por tres miembros: Emilio Carlos García Fernández, catedrático de Comunicación Audiovisual y Publicidad en la Facultad de Ciencias de la Información de la Universidad Complutense de Madrid (UCM), Luis Fernández Colorado, profesor de Historia y Teoría del Arte en la Universidad Autónoma de Madrid (UAM) y Rafael Gómez Alonso, profesor de Comunicación Audiovisual y Publicidad de la Universidad Rey Juan Carlos de Madrid (URJC). Por último, hay que indicar que hay 4 investigadores que aunque han estado formando parte en más de una ocasión en tribunales de tesis sobre cómics, no están representados en la red, por no haber coincidido con otros investigadores que cumplan con el requisito.

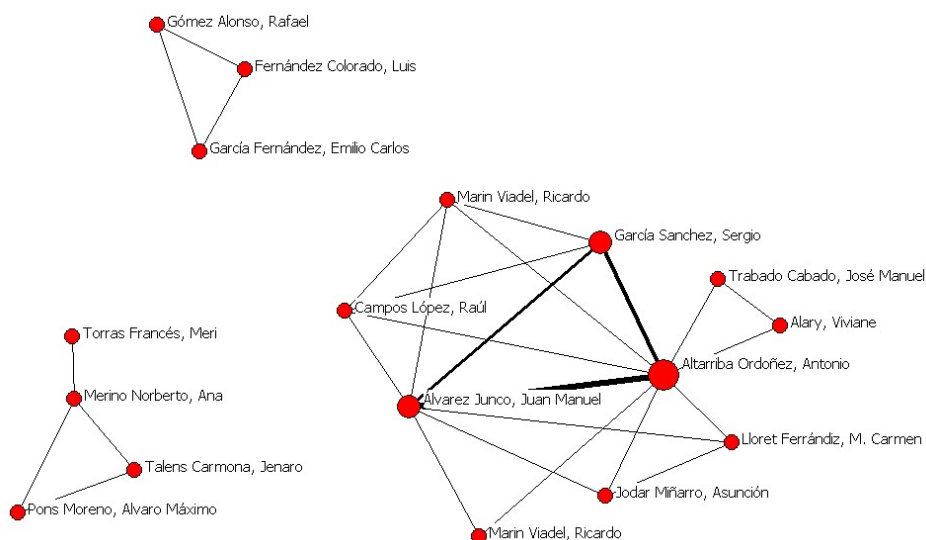


Figura 2 .Red de miembros de tribunales de tesis

4. CONCLUSIÓN

Dado el carácter dinámico de la ciencia y de los grupos de investigación, es interesante identificar los diversos autores que conforman grupos consolidados que pueden considerarse al frente de investigación de una determinada disciplina científica. Las tesis doctorales, desde la perspectiva de la investigación, son buenos documentos para caracterizar la investigación original en un campo y demuestran ser un buen medio para conocer tanto los focos de generación de investigación como las escuelas científicas en que se concretan (López Yepes,

2002; Osca-Lluch et al., 2013). Como indicadores resultan útiles para calibrar el potencial de formación de nuevos investigadores de un sistema, así como la productividad científica de los directores (Moyano, Delgado y Buela-Casal, 2006).

En esta investigación en concreto, la primera tesis identificada en cómics dentro de este estudio es del año 2000. Se observa un incremento en la producción de tesis doctorales sobre esta temática, si bien este aumento no es constante en el tiempo, sino que presenta fluctuaciones. Se alcanza la máxima producción en los años 2017 y 2015. A partir de esos años, se observa una disminución en el número de tesis realizadas, sobre todo en los años que coincide con la pandemia, aunque se observa un aumento en el número de tesis defendidas durante el año 2022.

La Universidad de Málaga (UMA) es la mayor productora de tesis doctorales sobre cómics, seguida de la Universidad Complutense de Madrid (UCM) y la Universidad de Sevilla (US). Entre las tres instituciones de educación superior han producido más del 38% de las tesis doctorales sobre cómics de este estudio. En la responsabilidad de la dirección de las tesis doctorales sobre cómics en España han participado 91 profesores: 59 hombres y 32 mujeres. El profesor Sergio García Sánchez, que trabaja en departamento de dibujo de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Granada (UGR) es el que ha dirigido un mayor número de tesis sobre cómics, mientras que el resto de los directores de tesis solo han participado en la dirección de una sola tesis sobre esta temática. En los tribunales encargados de evaluar las 71 tesis participaron 252 profesores o investigadores de 30 universidades españolas distintas. Entre el cómputo total, hay 21 profesores que han formado parte de dos o más tribunales de tesis sobre cómics, destacando a Antonio Altarriba Ordoñez, José Manuel Trabado Cabado, Juan Manuel Álvarez Junco, Sergio García Sánchez y Asunción Jodar Miñarro, por ser los que han formado parte de un mayor número de tribunales de tesis sobre cómics. Además, hay que destacar que tanto Sergio García Sánchez como Juan Manuel Álvarez Junco han sido también directores de tesis sobre cómics.

Este estudio ha permitido identificar algunos patrones en la dirección de las tesis sobre cómics y en los tribunales que las han juzgado, facilitando la obtención de una visión global de que el cómic es un género literario que ha logrado adentrarse en el mundo académico pese a que ha existido siempre una resistencia a introducir determinados productos enmarcados bajo el paradigma de la cultura popular y masiva. Seguramente la clave sea que no existe un ámbito disciplinar claramente marcado desde el que acometer la investigación en cómic, por el contrario, hemos hallado tesis doctorales producidas en espacios tan diversos como las Bellas Artes, los Estudios de Comunicación, la Filología, el Periodismo o la Historia. Vinculado a la multidisciplinariedad debe contemplarse el hecho de que el cómic es un medio lexicpictográfico, es decir, resultado de la hibridación entre el texto y la imagen. Tradicionalmente, las palabras y las ilustraciones han sido estudiadas por separado, pero en

el caso del cómic, esta relación suele ser equitativa y palabra escrita e imagen se conjugan, lo que requiere de los investigadores la generación de metodologías específicas y adecuadas al lenguaje que el medio propone. Por ende, la historieta constituye un ámbito de estudio singular, además de relativamente reciente de gran potencial expresivo que seguirá aportando grandes tesis doctorales en el futuro.

5. BIBLIOGRAFÍA

- Abbott, L. (2020). "Tires, Cigarettes, Tampons, and the Gendering of Instructional comics", *Technical Communication Quarterly*, 29(3), 240-254.
- Bartual, R. (2013). *Narraciones gráficas. Del códice medieval al cómic*. Madrid: Factor Crítico.
- Baile-López, E. (2012). "Presentació al dossier «Còmic i Literatura»", Ítaca: *Revista de Filologia*, 3, 15-33.
- Bessette, L. S. (2018). "We're All YA Now: A Review of Graphic Novels for Children and Young Adults". *The comics Grid: Journal of comics Scholarship*, 8(2).
- Bessette, L. S. (2020) "Teaching comics/Teaching with comics: A Review of With Great Power Comes Great Pedagogy: Teaching, Learning, and comic Books", *The comics Grid: Journal of comics Scholarship*, 10(1), 2.
- Ceri, H. y Ceri, E. (2022). A comicsophy approach to teaching philosophy, *Childhood and Philosophy*, 18.
- Civera, C., y Tortosa, F. (2001). Estado de la investigación psicológica en España: el grado de doctor y la investigación académica (1976-1998). *Papeles del Psicólogo*, 79, 42-52
- da Silva, V. R. & Vieira, M. L. (2022). "Evaluation of student engagement through knowledge elaboration and the use of comics in Microbiology education", *Fems Microbiology Letters*, 369(1).
- Das, A.; Handfield, R. (1997): A Meta-Analysis of Doctoral Dissertations in Purchasing. *Journal of Operations Management*, 15 (2), 101-12
- De Souza Pacheco, A. y Mazarelo, K. (2022). Mafalda i Mònica: dues xiquetes il·lustrades i frontereres a SudAmèrica. En Martínez-Carrasco y Haba-Osca (Eds.) *Gèneres a la frontera del cànon. Una aproximació a la literatura il·lustrada i la seua traducció*. Benicarló: Onada Edicions, pp. 69-80.
- Delgado López-Cózar, E., Torres-Salinas, D., Jiménez-Contreras, E., y Ruiz-Pérez, R. (2006). Análisis bibliométrico y de redes sociales aplicado a las tesis bibliométricas defendidas en España (1976-2002): temas, escuelas científicas y redes académicas. *Revista Española de Documentación Científica*, 29(4), 493-524.

- Fernández-Cano, A., Torralbo, M., y Vallejo, M. (2008): Revisión y prospectiva de la producción española en tesis doctorales de Pedagogía (1976-2006). *Revista de Investigación Educativa*, 26(1), 191-208
- Frangos, M. C. (2021). “Swedish Norm-Critical comics and the cómics Pedagogy of Lynda Barry”, *The comics Grid: Journal of comics Scholarship*, 11(1).
- Fuentes, E., y Argimbau, L. (2010). Las tesis doctorales en España (1997-2008): análisis, estadísticas y repositorios cooperativos. *Revista Española de Documentación Científica*, 33(1), 63- 89.
- Haba-Osca, J. y González-Sala (2022). “Medicina gráfica y salud mental”. *Mètode: Revista de difusió de la Investigació*, ISSN 2171-911X, Vol. 4, Nº. 115, 36-41
- Haba, J., Osca-Lluch, J., y Muñoz, J. (2000). *La investigación en cardiología de la Comunidad Valenciana vista a través de las tesis doctorales*. Valencia: Instituto Cardiovascular Clínica Quirón.
- Hatfield, CH. “Comix, tiendas de cómics y el auge de los cómics alternativos después de 1968”, en Trabado Cabado J. M. (coord.). *La novela gráfica. Poéticas y modelos narrativos*, Arco/Libros S. L., Madrid, 2013, pp. 101-167.
- Ilhan, G. O. & Oruc, S. (2019). “Comic Books Use in Social Studies Lesson: Texas History”, *Eğitim ve Bilim - Education and Science*, 44(198), 327–341.
- López Yepes, J. (2002). Focos de investigación y escuelas científicas en documentación a través de la realización y dirección de tesis doctorales. El caso del Departamento de Biblioteconomía y Documentación de la Universidad Complutense de Madrid (1983-2001). *Documentación de las Ciencias de la Información*, 25, 19-54
- Martínez, M.J. (2011b): La investigación universitaria en Publicidad: producción y temática de las tesis doctorales (1971-2001). *Documentación de las Ciencias de la Información*, 34, 119-156.
- McGarr, O., Gavaldon, G. & de Adana, F. S. (2020). “Using autobiographical comics to explore life stories and school experiences of pre-service early childhood educators”, *British Educational Research Journal*, 46(5), pp. 1152-1170.
- Moreno-Vera, J. R., de Atalaya, S. P. L., & Blanes-Mora, R. (2021). “By Toutatis! Trainee Teachers’ Motivation When Using comics to Learn History”, *Frontiers in Psychology*, 12:778792.
- Moyano, M., Delgado, C., y Buela-Casal, G. (2006). Análisis de la productividad científica de la psiquiatría española a través de las tesis doctorales en la base de datos Teseo (1993- 2002). *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 6(1), 111-120
- Munilla, M. A. M. (2004). *Análisis e interpretación del cómic: ensayo de metodología semiótica* (Vol. 35). Universidad de La Rioja Servicio de Publicaciones.

- Murel, J. (2018). "On the Significance of the Graphic Novel to Contemporary Literary Studies: A Review of The Cambridge Companion to the Graphic Novel", *The comics Grid Journal of cómics Scholarship*, 8(1).
- Musi-Lechuga, B., Olivas-Ávila, J. A., y Castro, A. (2011). Productividad en tesis de los programas de doctorado en Psicología con mención de calidad. *Revista Mexicana de Psicología*, 28, 93-100.
- Olivas-Ávila, J. A., y Musi-Lechuga, B. (2010). Producción en tesis doctorales de los profesores funcionarios de Psicología en España más productivos en la Web of Science. *Psicothema*, 22, 917-923.
- Ortega, E.; Rodríguez, B.; Cobo, F. (2003): La investigación del turismo a través de las tesis doctorales. Un análisis comparativo entre España, Estados Unidos y Francia, en Ortega, E. (Coord.), *Investigación y Estrategias turísticas*. Thomson, Madrid, 65-89.
- Ortega, E., y Rodríguez, B. (2004): *La investigación turística a través de tesis doctorales. Un análisis comparativo entre España y Francia*. *Estudios Turísticos*, nº 159, 5-27.
- Ortega, E. (2010). La investigación en marketing a través de las tesis doctorales españolas. *Investigaciones Europeas de Dirección y Economía de la Empresa*, 16(1), 127-147.
- Ortiz-Sánchez, S., y Martín-Moreno, C. (2011): Las tesis doctorales como instrumento para conocer la evolución de la producción en biblioteconomía y documentación: el caso del departamento de Biblioteconomía y Documentación de la Universidad Carlos III. *Investigación Bibliotecológica*, 25 (55), 151-174
- Osca-Lluch, J., Haba, J., Fonseca, S., Civera, C. y Tortosa, F. (2013). Tesis doctorales españolas sobre análisis bibliométrico en psicología. *Aula Abierta*, 41 (2), 99-110.
- Peña Sánchez, A.R., Jiménez García, M., Ruiz Chico, J. y Pontón Aricha, T. (2019). La producción científica en el "Sector de Hostelería y Turismo": *Un análisis bibliométrico de las tesis doctorales españolas en el periodo 1978-2018*. *Investigaciones Turísticas* (18), pp. 71-94.
- Priego, E. & Farthing, A. (2020). "Barriers Remain: Perceptions and Uses of comics by Mental Health and Social Care Library Users", *Open Library of Humanities*, 6(2), 4.
- Racevskis, R. (2015). "Cyrano's Posthuman Moon: cómic Inversions and Animist Relations", *Symposium: A Quaterly Journal in Modern Literatures*, 69(4).
- Robin, O.; Leblanc, B. & Dumais, N. (2021). "Teaching Science Communication with comics with Postgraduate Students", *Frontiers in Communication*, 6.
- Rodríguez-Faneca, C., Maz-Machado, A. y Gutiérrez-Rubio, D. (2021). Análisis de la composición de los tribunales de tesis doctorales españolas en Traducción e Interpretación. *Revista Española de Documentación Científica*, 44 (3), e303.
- Sánchez, M. P. (2021). "Los territorios comunes del cómic y la traducción: leer, interpretar, traducir, adaptar", *Estudios de Traducción*, 11, 1-10.

- Santos, V. J. D. M. & García, R. N. (2019). “Comics: a brief history, concepts and use in the teaching of Natural Sciences”, *Cadernos Educacao Tecnologia e Sociedade*, 12(2), pp. 90-100.
- Testoni, L. A.; Locatelli, S. W.; Martorano, S. A. D. & dos Santos, M. A. (2021). “Comics and Chemistry Teaching: Teaching perception of an inquiry proposal”, *Comunicacoes*, 28(1), pp. 261-277.
- Trevisan, K. I.; González, F. J. & Borges, R. M. (2020). “*Comics as a methodological resource a possibility in Physical Education classes*”, Movimento.
- Varillas, R. (2009). *La arquitectura de las viñetas*. Sevilla, Viaje a Bizancio Ediciones.
- Vasileva, P. & Golubev, V. (2019). “Eco-cómic as an educational tool for teaching environmental journalism and ESP”, *Journal of Teaching English for Specific and Academic Purposes*, 7(4), 431-442.
- Von Reumont, F. & Budke, A. (2021) “Spatial Thinking with comics in Geography Education”, *Frontiers in Education*, 6:702738.
- Vuorinne, A. & Kauranen, R. (2022). “Visions of Queer Places Migration and Utopia in Finnish Queer comics”, *European comic Art*, 15 (1), 26-45.

EL CÓMIC COMO TIPOLOGÍA TEXTUAL IDEAL PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA TRADUCTORA

BELÉN LOZANO SAÑUDO

Universitat de València

1. INTRODUCCIÓN

En mi trayectoria como docente de traducción he observado que algunos de los errores que cometen los discentes no están relacionados, o al menos no únicamente, con el nivel de conocimientos lingüísticos y socioculturales de la lengua/cultura origen ni con la falta de dominio de su propia lengua materna. Furuhashi-Turner (2013, 80) señala algunas diferencias que ha detectado en el procedimiento translativo entre traductores profesionales y estudiantes de traducción, que concuerdan plenamente con mi experiencia en las aulas, y que provocan este tipo de errores.

La anteriormente mencionada autora apunta a que, si bien los traductores profesionales prestan mayor atención al análisis del texto a nivel discursivo y suelen editar la traducción varias veces hasta entregar el producto final, los discentes a menudo no leen el original entero antes de acometer su labor, se centran en unidades de traducción más pequeñas y apenas revisan el texto meta, ni durante el proceso, ni al finalizar. Así mismo subraya la mayor tendencia de los estudiantes hacia la traducción literal y su reticencia a apartarse del original.

Es comprensible que esto sea así durante las primeras etapas de su proceso formativo como futuros traductores, ya que con toda probabilidad la única exposición consciente a la traducción que hayan tenido en su recorrido educativo hasta el momento en que comienzan el grado de traducción sea la traducción pedagógica en las asignaturas de lengua extranjera.

No obstante, a lo largo del grado, docentes y discentes hemos de trabajar conjuntamente para vencer estas dificultades iniciales y conseguir que los egresados abandonen las aulas universitarias habiendo adquirido la capacidad de producir traducciones que funcionen como actos comunicativos en la cultura/sociedad de destino satisfaciendo, en la medida de lo posible, las expectativas de los clientes. Elena (1996, 65) define la competencia traductora de la siguiente manera:

[...] ofrecer a los estudiantes los conocimientos necesarios para que al finalizar sus estudios puedan traducir, incluso en circunstancias desfavorables, textos difíciles adecuándose a la función con la lealtad hacia el contenido, la elegancia expresiva y la rapidez requeridas en el mercado de trabajo.

Otro de los escollos con el que nos topamos con demasiada frecuencia es la frustración y falta de motivación de un alumnado cuyos deficientes conocimientos de las lenguas de trabajo, su falta de hábitos lectores y su escasa capacidad de razonamiento crítico, entre otros

factores, le lleva a tirar la toalla, con el consiguiente crecimiento de la tasa de abandono de los estudios.

La realidad que se impone es que los alumnos llegan a las aulas universitarias en nuestro país con un nivel de su primera lengua extranjera en muchos casos insuficiente para abordar los textos periodísticos con los se les confronta en muchas facultades de traducción en la asignatura de Traducción General, que es su primer contacto con la traducción profesional.

Además en el caso del Grado en Traducción de Alemán, para la mayoría de los discentes este idioma no es su primera lengua extranjera sino que lo es el inglés y un porcentaje significativo de los mismos empieza el grado sin conocimientos previos de su lengua B. Si tenemos en cuenta las horas que el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas prevé, tanto lectivas, como de estudio autónomo, para alcanzar el nivel deseable, y las demás asignaturas que los estudiantes han de cursar, no podremos sorprendernos de que la desmotivación se extienda pronto entre el alumnado.

No obstante, es labor del docente, además de impartir contenidos y entrenar para la adquisición de destrezas, saber motivar a los discentes. Si en el aula de traducción les transmitimos la idea de que no son capaces de traducir bien y que no aportan buenas ideas más pronto que tarde dejarán de intentarlo. Es cierto que sin el nivel exigible de lengua no podrán producir traducciones que satisfagan plenamente las exigencias del mercado, pero también lo es que no es lo que se espera de un alumno de primer curso.

Hay toda una serie de pasos, destrezas y estrategias que los alumnos ya pueden empezar a abordar mientras siguen desarrollando su nivel de dominio del idioma extranjero en las asignaturas de lengua. Nord (2002, 133) explica cómo se puede comenzar a desarrollar la competencia traslativa de los estudiantes sin tener que esperar a que hayan adquirido un nivel lingüístico suficiente para elaborar traducciones profesionales y presenta toda una serie de actividades con este fin. A este respecto escribe:

Die Übersetzungskompetenz ist jedoch eine eigene Fähigkeit, die nicht automatisch mit der Sprachbeherrschung verbunden ist. Daher sind bei der Bewertung einer Übersetzungsleistung richtige Lösungswege zu honorieren, auch wenn das Resultat (noch) nicht optimal ausgefallen ist. Damit der Lösungsweg erkennbar wird, könnte ein Teil der Leistungskontrolle in der Veteidigung oder Kommentierung der Übersetzung bestehen.

No obstante, por un lado, con el fin de determinar qué pasos, destrezas y estrategias se pueden ir trabajando en estas fases iniciales de la formación, hemos de determinar cuáles son las competencias que han de adquirir los traductores más allá de un dominio profundo de sus lenguas y culturas de trabajo y un conocimiento suficiente del tema tratado en el texto que se proponen traducir.

Por otro lado, el determinar estas destrezas y habilidades nos permitirá establecer una relación entre ellas y los problemas, entendidos según la terminología de Nord (2009, 233), que presenta el género textual cómic, lo que nos permitirá sustentar nuestra hipótesis inicial

de que los cómics son la tipología textual ideal para el desarrollo de la competencia traductora o traslativa.

Este trabajo presenta la siguiente estructura: en los dos primeros apartados que siguen, el 2 y el 2.1, nos centraremos en las capacidades y destrezas que deberían adquirir los futuros traductores. Para ello primero, en el apartado 2, trataremos de delimitar las subcompetencias que conforman la competencia traductora o traslativa. A continuación, en el 2.1, explicaremos por qué para los traductores dentro de la subcompetencia lingüística no es suficiente con tener competencia comunicativa en sus lenguas de trabajo, sino que además deben contar con sólidos conocimientos sobre la estructura y funcionamiento de las mismas.

En el apartado 3 expondremos las características de la traducción de cómics y los retos que representa tanto para estudiantes como para traductores profesionales. En el apartado 4 pondremos algunos ejemplos prácticos de viñetas traducidas interesantes para desarrollar la competencia traslativa y comentaremos las traducciones ofrecidas. Concluiremos recopilando las ventajas de esta tipología textual para el aula de traducción.

1. LA COMPETENCIA TRADUCTORA O TRASLATIVA

En la actualidad está ampliamente aceptado que no es suficiente con que una persona hable dos lenguas a un nivel alto (C1-C2 del Marco Europeo de Referencia para las Lenguas) para que pueda realizar las labores de un traductor profesional, sino que además debe haber desarrollado otras habilidades, competencias o destrezas.

Así mismo, tal y como escribe Elena (1996, 65), se observa un consenso bastante generalizado, aunque no muy clarificador en torno a lo que debería ser el objetivo de la didáctica de la traducción. En palabras de la anteriormente mencionada autora: “sería la formación de traductores profesionales, para lo que es imprescindible desarrollar en el alumno durante su período de aprendizaje las diversas capacidades que componen la «competencia traductora o traslativa»”.

No obstante Elena (1996, 65) concluye que si bien la teoría de la traducción lleva décadas intentando definir, delimitar y desglosar los componentes de la “competencia traslativa”: “[...] lo cierto es que la descripción sistemática de los elementos, factores o características que integran dicha competencia no resulta fácil [...]”.

De la explicación de Nord (2009, 233) en la que distingue dificultades y problemas de traducción podemos inferir qué es para esta autora la competencia traslativa.

Las dificultades de traducción son subjetivas, individuales, e interrumpen el proceso hasta que sean superadas mediante las herramientas adecuadas, mientras que los problemas de traducción son inter-subjetivos, generales, y han de ser solucionados mediante procedimientos traslativos que forman parte de la competencia traductora.

Dentro de las dificultades de traducción Nord (2009, 233) distingue entre dificultades textuales (complejidad de la sintaxis, mala calidad de la reproducción del texto etc.),

competencias profesionales (el encargo de traducción está poco definido o es imposible contactar con el cliente), las técnicas (el plazo es muy corto o el traductor no cuenta con los diccionarios necesarios, entre otras) y las competencias.

A su vez Nord desglosa las dificultades competenciales, que define como aquellas que radican en la persona que traduce en tres: dificultades relacionadas con una falta de dominio suficiente del par de lenguas y culturas de trabajo, dificultades por carencia de los conocimientos necesarios sobre el tema o la terminología específica y, por último, aquellas que se deben a que su competencia traslativa todavía no se halla suficientemente desarrollada para abordar la tarea de traducción que se le encomienda.

De las reflexiones anteriores podemos inferir que un traductor profesional debe poseer un dominio elevado de sus lenguas y culturas de trabajo, un conocimiento suficiente del tema, o ser capaz de suplir la falta de este último sabiendo manejar los recursos de documentación a su alcance y conocimientos informáticos que le permitan, entre otras cosas, entregar al cliente el texto final en el formato que se le solicite. Además, necesitará haber desarrollado “competencia traslativa”.

Ahora bien, seguimos sin contar con una definición de “competencia traductora o traslativa”. Hurtado Albir, coordinadora del grupo PACTE (Proceso de Adquisición de la Competencia Traductora y Evaluación) de la Universitat Autònoma de Barcelona, propone el siguiente esquema, que adoptaremos por considerar el más completo, Hurtado Albir (2001, 397):

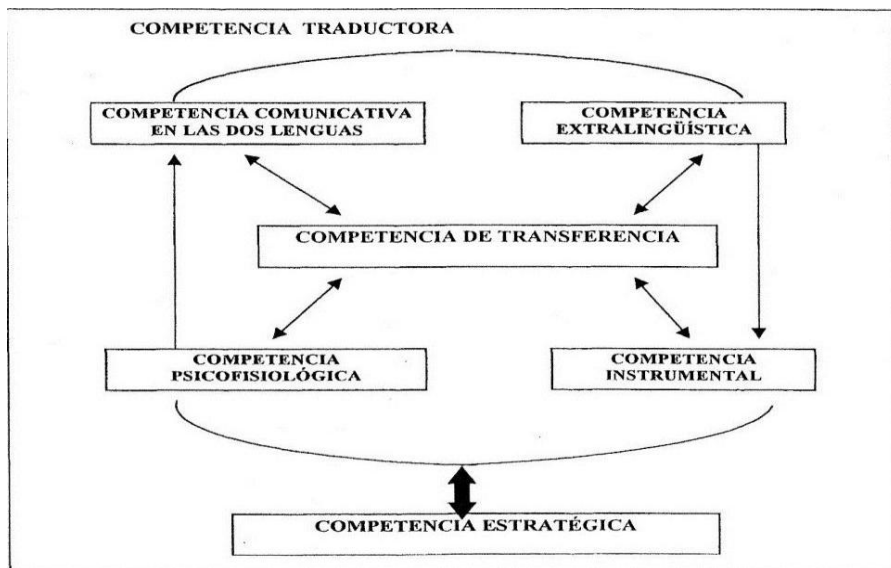


Figura 1. Competencia traductora

Dentro de este esquema la competencia traductora abarca la competencia comunicativa en las dos lenguas, la competencia extralingüística, que está formada por conocimientos enciclopédicos y específicos sobre el tema del texto, la competencia psicofisiológica, que incluye el espíritu crítico, la creatividad, razonamiento lógico etc., y la instrumental, compuesta por la habilidad para emplear fuentes de documentación, nuevas tecnologías, conocimiento del mercado y ética de traducción.

2.1. LA COMPETENCIA COMUNICATIVA: LENGUA EXTRANJERA PARA TRADUCTORES

Hasta los años 60-70 el método que se empleó oficialmente en las clases de lengua extranjera de nuestro país fue el de gramática y traducción, que tomaba como modelo la enseñanza de las lenguas clásicas. Se basaba en el aprendizaje de palabras y reglas gramaticales y, tal y como apunta Alcalde (2011, 12), es un enfoque deductivo, su unidad básica es la oración y la lengua extranjera se enseña a través de la primera lengua de los discentes.

Este método ha sido objeto de muchas críticas que aluden principalmente al hecho de que se centra casi exclusivamente en la forma escrita de la lengua, sobre todo literaria, apenas presta atención a aspectos como la prosodia y, en palabras de Alcalde (2011, 12), excluye “[...] asimismo cualquier atisbo de aspecto comunicativo”.

Estas objeciones hicieron que se desterrara durante décadas, al menos oficialmente, la traducción del aula de lengua y que este método diera paso a otros como el audio-lingual, el audiovisual, el enfoque comunicativo o el de respuesta física total. Actualmente a la luz de los avances en el campo de la traductología, se están publicando numerosos trabajos que vuelven a reivindicar un lugar para la traducción en las aulas de adquisición de lenguas extranjeras.

Los argumentos que llevaron a considerar la traducción como una actividad prohibida y perjudicial en la clase de lengua no han tenido en cuenta no obstante que no todos los grupos que aprenden una lengua lo hacen con el mismo fin. Entendemos que el público general, que aprende la lengua extranjera para satisfacer unas necesidades comunicativas básicas y cotidianas, no tenga necesidad de conocer cómo funciona una lengua a nivel morfológico o sintáctico en profundidad, ni le sea de utilidad adquirir el metalenguaje necesario para analizar los textos con la precisión exigible a un lingüista.

No obstante, los filólogos y los traductores son expertos en lengua y comunicación y sí debería exigírseles un sólido conocimiento estructural y funcional de sus lenguas de trabajo. Neuner (1989, 147) compara la concepción de la lengua en el método gramática-traducción con un edificio y escribe: [Sprache] wird dabei als ein “Gebäude” gesehen, das aus “Sprachbausteinen” systematisch gefügt und nach logischen Regeln aufgebaut ist“. Para este autor en el método gramática-traducción “Sprachbeherrschung” bedeutet “Sprachwissen”, es decir, el dominio de una lengua significa el conocimiento de la misma.

Este tipo de traducción pedagógica utilizada en el método gramática-traducción para la didáctica de lenguas extranjeras es uno de los subtipos dentro de lo que Nord denomina traducción documento en contraposición a la traducción instrumento. Nord (2009, 227) escribe que la traducción instrumento es aquella que consiste en:

[...]producir, en lengua meta, un instrumento para una nueva interacción comunicativa entre el emisor de la cultura base y su público localizado en la cultura meta, bajo las condiciones de la cultura meta, basándose en la oferta de información del texto base.

Por el contrario, en la traducción documento el enfoque está en las estructuras léxicas y gramaticales de la lengua base, la función de la traducción es metatextual, es decir servir de objeto de reflexión sobre la propia lengua, y es la que se utiliza en la gramática contrastiva.

De las reflexiones contenidas en este apartado quisiéramos extraer tres conclusiones básicas que nos ayudarán a sustentar nuestra hipótesis inicial de la conveniencia e idoneidad de utilizar comics en las aulas de traducción. Por un lado antes de comenzar el Grado de Traducción, los alumnos tienen la visión de la traducción que se utiliza en el método gramática-traducción para el aprendizaje de lenguas extranjeras, es decir, la traducción pedagógica como operación más o menos mecánica que se limita al transvase interlingüístico.

Esta simplificación del proceso es responsable de que los estudiantes se adhieran en exceso al texto original, pasando por alto que las traducciones son realidades principalmente de la cultura que las acoge y es dentro de ella donde han de cumplir con el objetivo que se les atribuye (Toury, 1995, 29).

Por otro, al haber utilizado la traducción dentro del marco del método gramática-traducción para analizar el texto de partida a nivel morfológico y sintáctico, los discentes tienden a trasladar el mensaje de manera secuencial con segmentos lingüísticos pequeños, en el mejor de los casos oraciones, aislándolos del texto, del cotexto y el contexto, de un modo muy similar a como funcionan los motores de traducción automática.

Por último la traducción documento interlinear, base de la gramática contrastiva, puede resultar desmotivante para el público general que acuda a las aulas de lengua extranjera para adquirir una competencia comunicativa básica en la lengua objeto de estudio, es decir para ser capaz de utilizarla en situaciones comunicativas de su vida real, tales como hacerse entender en un viaje.

No obstante estos ejercicios de traducción son fundamentales para que los futuros traductores e intérpretes, además de su competencia práctica de uso de la lengua, adquieran los conocimientos estructurales y funcionales de la misma que les permitan anticiparse y superar los problemas de anisofrormismo entre los diferentes sistemas lingüísticos, desarrollando su capacidad de razonamiento crítico y dotándoles de herramientas para la reflexión metalingüística.

Además, estos conocimientos sobre el funcionamiento de las lenguas le serán imprescindibles para desempeñar con éxito otras labores del traductor profesional, como la

postedición de textos traducidos mediante traducción automática, o la preedición de los mismos, anticipándose a los problemas a los que la máquina no se puede enfrentar por su falta de capacidad de razonamiento crítico y sobre el funcionamiento de las lenguas.

3. LA TRADUCCIÓN DE LOS CÓMICS

La traducción de los cómics presenta unas características que la diferencian de otros tipos de traducción y que vienen determinadas principalmente por tres factores. En primer lugar, tradicionalmente, aunque esto está cambiando en los últimos años, los cómics y tebeos se han englobado junto la literatura infantojuvenil dentro de lo que se ha etiquetado como literatura marginal, lo que da a los reescritores, en este caso los traductores y las editoriales, un mayor margen de manipulación que en el caso de la literatura canónica.

En segundo lugar, se trata de traducción subordinada, ya que el código lingüístico convive con un código visual, las viñetas, con el que mantiene algún tipo de relación. El código lingüístico puede completar el mensaje que se transmite mediante el código visual, reforzarlo o contraponerse a él, con el consiguiente efecto humorístico.

Así mismo tanto en los denominados “bocadillos” como en los textos al pie de las viñetas el espacio para insertar la traducción es limitado, lo que representa un reto adicional para el traductor, especialmente en lenguas como el alemán, que se caracteriza por palabras largas y en que las traducciones ocupan de media alrededor de un 30% más de espacio que el texto original en lenguas romances. Sobre la condición de la traducción de los cómics de traducción subordinada Valero (2000, 77) escribe:

En general la traducción subordinada impone dos tipos de restricciones específicas fundamentales de carácter cuantitativo y cualitativo. Por un lado, el espacio (existe un espacio máximo que dificulta e incluso impide las perifrasis, explicaciones etc.) y, por otro lado, el margen de desviación (si el lector está al mismo tiempo oyendo el texto en lengua original o si hay alguna imagen que describe una situación concreta, disminuyen las posibilidades de realizar traducciones que incluyan por ejemplo algún tipo de adaptación cultural).

En tercer y último lugar, a pesar de tratarse de un texto escrito, reproduce la lengua oral, lo que a su vez representa retos específicos para el traductor, que deberá dominar el registro coloquial, tendrá que buscar equivalentes para las onomatopeyas, interjecciones y se verá ante la situación de tener que lidiar con problemas complejos propios de la traducción literaria como el del lenguaje marcado (Albadalejo 2012), entre otros. Cáceres (1995, pp. 537-538) enumera las competencias que deben reunir los traductores de cómics:

1. *Gran dominio del lenguaje coloquial en ambas lenguas de modismos, refranes, insultos lenguaje infantil, etc.*

2. *Conocimiento profundo de las dos culturas al plantearse las llamadas Kulturspielereien, sobre todo de la realidad actual, pues el cómic a menudo utiliza, personajes de la vida pública, hechos recientes, acontecimientos en la vida pública del país, lugares, comidas, trajes, dialectos autóctonos, etc.*

3. Ser capaz de «desverbalizar» según el concepto de la ESIT. Es decir, reformular el sentido —entendiendo por sentido la suma de información, significación, estilo, intencionalidad, connotación— en su propia lengua y que no resulte extraña al lector, aun a expensas de traicionar la información real que se da. [...]

4. Creatividad e imaginación.

3.1. POTENCIAL MOTIVADOR DEL COMIC COMO TIPOLOGÍA TEXTUAL

La motivación es clave para la adquisición de conocimiento y competencias. De hecho, la neurociencia cada vez aporta más evidencias que sustentan el argumento de que las emociones desempeñan un papel fundamental en el proceso de aprendizaje, argumento que, por otro lado, ya esgrimió Platón, quien afirmó que “todo aprendizaje tiene una base emocional”.

Tal y como explican Elizondo, Rodríguez & Rodríguez (2018, 4) “...parece que emoción y cognición están vinculadas a nivel biológico”. Estos autores continúan explicando íbidem (2018, 5) que los estados emocionales negativos que provocan situaciones de estrés o miedo propician la activación de la amígdala, lo que resulta en la liberación de adrenalina, noradrenalina y corticoides.

Si bien un cierto nivel de estrés es necesario para activar la atención puesto que “es esencial para una adaptación óptima a los desafíos ambientales y puede favorecer el rendimiento cognitivo en la medida que provoca una elevación general del nivel de alerta [...]” (íbidem 2018, 5), un nivel demasiado elevado de las hormonas mencionadas en el párrafo anterior interferiría con el proceso cognitivo llegando incluso a bloquearlo.

Es por ello que resulta fundamental crear una atmósfera distendida en el aula, a lo que sin duda contribuirá la selección de materiales didácticos atractivos y el planteamiento de objetivos asequibles.

En el caso de la asignatura de Traducción General 1, primera asignatura de traducción propiamente dicha que han de cursar los estudiantes del grado de traducción, la falta del nivel de lengua origen necesario tiene como consecuencia que determinados textos, que a menudo se emplean para impartirla, resulten intimidatorios.

En el caso de los cómics, elementos como el código visual que acompaña al texto, o el hecho de que reproducen la lengua oral, con oraciones más cortas y un registro por lo general más coloquial, pueden contribuir sustancialmente a ayudar a los discentes a descifrar el mensaje.

Además, el componente humorístico de muchos cómics contribuirá sin duda a relajar el ambiente creando un entorno en que los alumnos dejen de lado sus miedos y se atrevan a participar de forma mucho más activa.

Finalmente cabe mencionar que en la era digital, en que el ocio y la comunicación están mucho más centrados en la imagen, el género cómic está viviendo un gran momento de expansión en nuestro país. Según el informe de la Fundación Germán Sánchez Rupérez, la

publicación de comics se ha incrementado en gran medida en las últimas dos décadas, pasando de 1.617 en 2001 a 3.884 en 2018.

Si bien es cierto que este mismo informe refleja que el buen momento que atraviesa el sector no implica un aumento del número de lectores, también lo es que refleja que un 18,1 de la población de entre 14 y 24 años, grupo al que pertenece nuestro alumnado, es consumidor habitual de comics.

Si tenemos en cuenta el status al que tradicionalmente se ha venido relegando este tipo de literatura tildándola en muchos casos como “literatura de segunda”, con el consiguiente impacto en la consideración de una parte del público hacia ella, y el papel de los reescritores en el sentido que le da Lefevre (1997, 16) podemos presuponer que este último porcentaje presenta un gran potencial de crecimiento.

A la luz del cambio que está experimentando el género cómic, abandonando progresivamente la posición marginal y ganando en prestigio, cabe esperar que bibliotecarios, docentes, críticos literarios y demás reescritores, contribuyan a fomentar la lectura de cómics.

Otra importante ventaja de la utilización de cómics en el aula de traducción es que la longitud de las historias permite trabajar un cómic entero en un curso de un semestre, incluso si se trabajan paralelamente otros tipos de texto. Esto presenta dos ventajas principales, por un lado los alumnos pueden traducir el texto entero y esto les llevará a volver a plantearse algunas decisiones de traducción a lo largo del proceso.

Por otro tienen la motivación extra de ver acabada la obra, incluso se puede plantear enviarla a una editorial como propuesta de traducción, lo que haría que el encargo de traducción fuera más realista.

4. ALGUNOS EJEMPLOS PRÁCTICOS

A continuación, presentaremos algunos ejemplos extraídos de la comparación empírico descriptiva del original del número de Mortadelo y Filemón *El sulfato atómico* y su traducción al alemán *Keine Angst, wir retten die Welt*. En este número los conocidísimos detectives creados por Ibañez viajan a la República de Tirania con el fin de recuperar un frasco de sulfato atómico que ha sido robado por agentes al servicio del dictador Bruteztrausen y que representa una grave amenaza para la humanidad.

Además de las desautomatizaciones de unidades fraseológicas, relaciones de contradicción irónica entre lo expresado en el código lingüístico y lo representado en el código visual, situaciones absurdas y demás elementos de los que se sirve el autor original para crear el efecto humorístico propio de Mortadelo y Filemón, el traductor se enfrenta al hecho de que Ibañez ha creado un mundo paródico en el que Tirania evoca claramente a Alemania.

Esta alusión se basa en estereotipos (soldados altos y rubios con uniformes con el águila de Weimar) y en la reproducción satírica de rasgos lingüísticos, principalmente fonéticos del alemán. Veamos un ejemplo:

Original en Español	Traducción al alemán	Traducción literal al español de la traducción alemana
¡AAAALTEN! GESUND-HEITSPOLIZEI! ¡SANIDAD! ¡ARTIKEL TRRREINTA Y TRRRES! ASNEN, MULEN UND CABALLEN, VACUNA ANTI-GLOSOPEDEN DA!	HAAAALT! GESUND-HEITSPOLIZEI! MACHEN SIE BITTE DEN RÜCKEN FREI!!! NACH ARTIKEL 33, ABSATZ 4 DER VETERINÄRORDNUNG MÜSSEN PFERDE, ESEL, HAUSSCHWEINE UND GOLDFISCHE GEGEN TOLLWUT, MILZBRAND, KEUCHHUSTEN UND RADIOKATIVEN BEFALL GEIMPFT WERDEN!	¡AAAALTO! ¡POLICÍA SANITARIA! ¡¡¡DESCÚBRASE LA ESPALDA!!! ¡SEGÚN LO DISPUESTO EN EL ARTÍCULO 33, PÁRRAFO 4 DEL REGLAMENTO VETERINARIO, TODOS LOS CABALLOS, ASNOS, CERDOS DOMÉSTICOS Y CARPAS DORADAS DEBERÁN VACUNARSE CONTRA LA RABIA, EL CARBUNCO, LA TOS FERINA Y LAS PLAGAS RADIOACTIVAS!

Tabla 1. Compensación con otros estereotipos y situaciones absurdas

Ibañez ha creado las palabras “AAALTEN, ASNEN, MULEN, CABALLEN Y ANTI-GLOSOPEDEN” a partir de un lexema español añadiéndole una desinencia o sufijo alemán. Esta terminación en “-en” es muy frecuente en el idioma germano, ya que tanto la mayor parte de los infinitivos y varias personas conjugadas, como gran parte de sustantivos en plural, acaban en “en”. Así mismo el grupo consonántico “trrr” evoca mentalmente la pronunciación paródica que tenemos de un alemán hablando español.

A lo largo del número Ibañez intercalará así mismo de tanto en tanto vocablos alemanes, o bien conocidos para el público español, o bien en lugares donde la no comprensión de los mismos no represente un escollo para el lector meta y lo importante sea que este los asocie con el idioma alemán y todas las evocaciones mentales que esto le sugiera.

A pesar de la creencia generalizada en nuestra cultura de que los alemanes carecen de sentido del humor, que ha quedado cristalizada en nuestra lengua en expresiones como “chiste alemán”, que viene definido en el DRAE como aquel que “no produce risa”, el pueblo germano sí sabe reírse de sí mismo. Prueba de ello es que el traductor también echa mano de autoestereotipos, como el excesivo gusto de los teutones por las normas, la burocracia y la disciplina, para compensar la caricatura basada en el acento alemán, que se pierde inevitablemente en la traducción.

Además, para mantener el efecto humorístico al mismo nivel compensando las pérdidas, la traducción incluye elementos absurdos como pedir al asno que se descubra la

espalda y la idea de vacunar a las carpas doradas o la de la vacuna contra los ataques radioactivos inexistentes en el original.

Original en Español	Traducción al alemán	Traducción literal al español de la traducción alemana
¿CÓMO SE DICE „ABAJO“ EN TIRANIANO? ¿ABAJO? PUES “HERUNTER”... ¿POR QUÉ? ¡JE, JE! AHORA VERÁ...	REVOLUTION IS DER KREIG DER FREIHEIT GEGEN IHRE FEINDE! WAS ZUM HENKER REDEST DU DA? NICHT ICH! ROBESPIERRE!	¡LA REVOLUCIÓN ES LA GUERRA DE LA LIBERTAD CONTRA SUS ENEMIGOS! ¿PEERO QUÉ DEMINIOS ESTÁS DICIENDO? ¡NO LO DIGO YO! ¡LO DICE ROBESPIERRE!

Tabla 2. *Compensación con intertextualidad*

En el siguiente ejemplo el juego humorístico está basado en el idioma que se habla en Tirania, el tiraniano. Como hemos comentado en el original Ibañez crea este pseudoidioma añadiendo desinencias y morfemas típicos del alemán a lexemas españoles e intercala estas palabras inventadas con vocablos directamente en alemán para parodiar el idioma germano.

En el texto meta no puede mantener este juego en alemán, entre otras cosas porque el lector alemán no entendería el texto, ya que la mayor parte de la carga semántica de la palabra reside en los lexemas. Además, muy probablemente no reconocería la mofa hacia su idioma y en caso de que lo hiciera no la aceptaría de tan buen grado como el público español.

El traductor se ve por tanto en la necesidad de recurrir a grandes dosis de creatividad para mantener el efecto humorístico del original echando mano de otras estrategias. En este caso la compensación está basada en la intertextualidad incluyendo una cita de Robespierre que no aparece en el original.

Como último ejemplo comentaremos la traducción de los nombres propios, para lo que incluimos la siguiente tabla donde recogemos los más representativos.

Español	Alemán
Dictador Bruteztrausen	Diktator Brutalovic
General Bombassen	General Brüllberger
Hongoatomikenstrasse	Raketenallee
Batallenpromenade	Atompilstrasse
Conflagracionplaz	Platz der Rollendenköpfe
Coronel Metrallausen	Omisión
Teniente Bazooken	Omisión

Por votación popular, ha sido elegido nuevo presidente de tiranía el ciudadano Rompetechen, del que se dice que posee una gran visión para los asuntos de Estado.	Bei seinen Auftritten in der Öffentlichkeit herrscht ausgelassene Heiterkeit. Lachende Gesichter überall – Wann hat man das in diesem Land zuletzt gesehen? Begrüßenswertes erst Amtshandlung: Terroria wurde in Friedolien umbenannt. En su primera comparecencia pública la alegría y el buen humor dominan el ambiente. Caras sonrientes por todos lados. ¿Cuándo fue la última vez que se vio algo así en este país? En su primer acto oficial cambia el nombre de Terroria por Fridolien. [Mi traducción]
--	--

Tabla 3. Traducción de nombres propios

El nombre del Dictador Bruteztrausen, con la combinación consonántica “ztr” y la terminación en “ausen” de nuevo alude a lo alemán y el lexema “brut” de “bruto” juega con el estereotipo de los alemanes, reforzado por la Segunda Guerra Mundial y el reflejo de esta en las producciones de Hollywood.

Si bien es cierto que el tema de la Segunda Guerra Mundial y la Dictadura de Hitler están siendo abordados en los últimos años en producciones alemanas de tono humorístico satírico como la película *Er ist wieder da* del año 2015 y dirigida por David Wnendt, también lo es que todavía es un tema delicado. Es por ello que el traductor sustituye los saludos que aparecen en el original de “Heil” que los españoles asociamos inmediatamente al modo en que en el Tercer Reich se dirigían a Hitler por “Zu Befehl”, que significa sencillamente “A la orden”.

Por este motivo el traductor decide reemplazar Bruteztrausen por Brotalovic, cuya terminación nos hace pensar en los habitantes de los antiguos países de la Unión Soviética, a menudo retratados en el cine y en la literatura como villanos y también bajo el mando de un férreo dictador, Stalin.

En el caso del nombre del General Bombasen el original de nuevo juega con el lexema de “bomba” que ayuda a dibujar el ambiente bélico y a reflejar la brutalidad del ejército de Tiranía y la terminación en “en” para sistematizar su creación de este “pseudoalemán”.

Ante la imposibilidad de parodiar el alemán en alemán, el traductor opta por General Brüllberger, que es una palabra compuesta, muy comunes en lengua alemana, por el verbo “brüllen” que significa “bramar” y el patronímico “berger”, muy extendido tanto en Francia como en los países de habla alemana.

En lo que a los nombres de calles, plazas y avenidas se refiere observamos que el original recurre a compuestos de un lexema bélico en castellano con terminación en “en” con “Strasse”, “Promenade” y “Platz”, “calle”, “paseo” y “plaza” respectivamente en alemán. Calca la estructura alemana que funciona con compuestos de dos palabras en que la primera es el nombre y la segunda el tipo de vía reforzando la evocación al idioma germano.

El traductor opta por “Raketenallee”, “Atompilzstrasse”, “Platz der Rollendenköpfe”. En todas ellas se pierde la sátira contra los alemanes, pues es obvio que, aunque no carezcan de sentido del humor, no les parece tan hilarante recrearse en la brutalidad con que se les representan en el arte y el cine y los estereotipos forjados sobre ellos en otras culturas a raíz de la Segunda Guerra Mundial. Mantienen el juego con el campo semántico de los conflictos bélicos pero se pierde la parodia. El traductor recupera un poco del efecto humorístico no transmitido mediante una nueva alusión a la Revolución Francesa con la “Platz der Rollendenköpfe” (Plaza de las cabezas rodantes), que será más fácil de activar en el receptor si este logra establecer una conexión mental con la mención a Robespierre.

En el original los nombres de los personajes contribuyen a crear el mundo paródico. “Coronel Metrallausen” y “Teniente Bazooken” siguen esta línea, lexemas que retratan la brutalidad y terminaciones y combinaciones ortográficas como las dos “o” de “Bazooken” que persiguen mantener la relación con lo alemán.

En este caso el traductor ha optado por omitir ambos nombres, ya que los personajes no desempeñan ningún papel en el desarrollo de la historia y simplemente contribuyen a crear el mundo paródico. Para mantener el efecto humorístico global del texto se verá obligado a introducir chistes o elementos graciosos en otros lugares en que el original sea neutro.

En el último de los ejemplos escogidos se omite así mismo el nombre propio “Rompetechen” que resulta de añadir la terminación “en” al personaje “Rompetechos” creado por Ibáñez, que aparecía inicialmente en una serie de historietas propias y posteriormente en “cameos” en la serie de “Mortadelo y Filemón”. Este personaje se caracteriza por su mala visión, lo que genera numerosas situaciones cómicas.

En español el efecto cómico resulta de la combinación de varios factores. Por un lado, añadiendo “en” seguimos con la parodia de los alemanes, por otro resulta chocante que un hombre bajito y moreno lidere esa nación de hombres altos, robustos y rubios que vemos representada en el código visual. Por último, los seguidores de Ibáñez reconocerán sin duda el juego de palabras y chiste del absurdo basado en que un personaje que se caracteriza por su mala visión haya sido elegido por su “[...] gran visión para los asuntos de Estado”.

El personaje Rompetechos no es conocido en Alemania, por lo que el traductor decide dejar de lado esta referencia intertextual, lo que compensa parcialmente haciendo un juego de palabras al crear el nuevo nombre por el que se conocerá el país “Friedolien”. Este topónimo inventado procede de la palabra “Frieden” que en alemán significa “paz” y la terminación “ien” muy frecuente entre los topónimos alemanes que hacen referencia a países (Spanien, Italien, etc.).

5. CONCLUSIONES

A lo largo de estas páginas hemos expuesto los motivos por los que consideramos el cómic un género textual ideal para la formación de futuros traductores. Por un lado, al ser un género que cada vez goza de más popularidad entre el público de la misma franja etaria que nuestros alumnos, resulta ideal para potenciar y mantener la motivación de los mismos, esencial para favorecer el aprendizaje y adquisición de competencias.

Por otro, el código visual que acompaña al material lingüístico, y que sin duda contribuye a captar la atención de los lectores nacidos en la era de la imagen, puede ayudar a paliar las carencias de conocimientos lingüísticos necesarios con los que nos encontramos sobre todo en los primeros cursos del grado, especialmente en el caso del alemán que se halla muy escasamente representado en los planes de estudios de los institutos de secundaria.

Así mismo, los cómics son un recurso muy útil porque no sólo resultan ideales para desarrollar las competencias lingüísticas y adquirir los conocimientos metalingüísticos necesarios mediante ejercicios de gramática y pragmática contrastivas, sino que ayudan a potenciar las demás subcompetencias que integran la competencia traslativa.

En el caso del desarrollo de las competencias lingüísticas y la adquisición de conocimientos metalingüísticos su carácter oral resulta esencial. Son textos escritos, pero reproducen el habla por lo que constituyen el complemento ideal para los textos que tradicionalmente se usaban en el método de gramática-traducción.

Además de permitir estudiar otros aspectos como la fonética, con la que en ocasiones se juega para crear efectos humorísticos, o la proxémica y el lenguaje corporal, al menos en parte, ya que se trata de imágenes estáticas, permite abordar cuestiones de gran importancia también para la traducción literaria como la traducción del lenguaje marcado.

Así mismo, la imposibilidad de traducir de manera secuencial, atendiendo a unidades de traducción más o menos largas, asemejándose a la forma de funcionamiento de los motores de traducción automática, empuja a los discentes a desarrollar su creatividad al máximo para tratar de compensar las pérdidas y mantener el efecto cómico global.

Por último, el hecho de que los discentes sean conscientes de primera mano de que su labor requiere de una gran creatividad y capacidad de toma de decisiones hará que valoren más la profesión, ganen en autoestima y aprendan a luchar por alcanzar las condiciones sociolaborales que merecen.

6. BIBLIOGRAFÍA

Albaladejo Martínez, J. A. (2012). La literatura marcada: problemas de traducción y recepción ejemplificados a través del teatro popular vienés. Vertere. *Monográficos*

de la Revista *Hermeneus* 14. Publicaciones de la Excma. Diputación Provincial de Soria.

- Alcalde Mateo, N. (2011). Principales Métodos de la Enseñanza de Lenguas Extranjeras en Alemania. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, 6, 9-23. DOI: <https://doi.org/10.4995/rlyla.2011.878>
- Cáceres Würsig, I (1995). Un ejemplo perfecto de traducción cultural: la historieta gráfica en Martin-Gaitero R. (Coord.), *V Encuentros Complutenses en torno a la Traducción*. Editorial Complutense.
- Elena García, P. (1996). Metodología de la Enseñanza de la Traducción. *Hieronymus Complutensis*, 4-5, 65-70.
https://cvc.cervantes.es/lengua/hieronymus/pdf/04_05/04_05_065.pdf
- Elizondo Moreno, A., Rodríguez Rodríguez, V. & Rodríguez Rodríguez, I. (2018). La importancia de la emoción en el aprendizaje: Propuestas para mejorar la motivación de los estudiantes. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 15-29, 3-11.
- Fundación Germán Sánchez Ruipérez (2019). *El buen momento el cómic en España*. <https://fundaciongsr.org/wp-content/uploads/2019/05/El-buen-momento-del-c%C3%B3mic-en-Espa%C3%B1a.pdf>
- Furuhata-Turner, H. (2013). Use of Comics Manga as a Learning Tool to Teach Translation of Japanese. *The Journal of Language Teaching and Learning*, 2, 72-83.
<http://dergipark.org.tr/en/pub/jltl/issue/22505/240601>
- Hurtado Albir, A. (2001). *Traducción y Traductología. Introducción a la Traductología*. Ediciones Cátedra.
- Lefevere, A. (1997). *Traducción, Reescritura y la Manipulación del Canon Literario*. Ediciones Colegio de España.
- Neuner, G. (1989). Methodik und Methoden: Überblick en K.R. Bausch, H. Christ, W. Hüllen & H.J. Krumm (Eds.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (145-153) A. Francke.
- Nord, C. (2002). *Fertigkeit Übersetzen. Ein Selbstlernkurs zum Übersetzenlernen und Übersetzenlehren*. Editorial Club Universitario.
- Nord, C. (2009). El funcionalismo en la enseñanza de traducción. *Mutatis Mutandis*, 2 (2), 209-243. DOI: <https://doi.org/10.17533/udea.mut.2397>
- Toury, G. (1995). *Descriptive Translation Studies and Beyond*. John Benjamins.
- Valero Garcés, C. (2000). La traducción del cómic: retos, estrategias y resultados. *TRANS*, 4, 75-88. DOI: <https://doi.org/10.24310/TRANS.2000.v0i4.2518>.

EL MANGA COMO POSIBLE HERRAMIENTA PARA LOS ESTUDIOS AINU. EL CASO DE *BRAVE DAN* (1962) DE OSAMU TEZUKA

MARCOS CENTENO-MARTIN

Universitat de València

1. INTRODUCCIÓN

Parece que el pueblo ainu ha recibido un renovado interés en Japón y en el extranjero desde que la Dieta, el parlamento japonés, les reconociera como “pueblo indígena de Japón” en 2008, que ocurrió un año después que se aprobara en la ONU la Declaración de los Derechos de los Pueblos Indígenas (UNDRIP por sus siglas en inglés) en 2007. El reconocimiento político de 2008 se convirtió en un reconocimiento legal como “pueblo indígena de Japón” en 2019, cuando por fin se aprobó la nueva “Ley de Promoción Ainu”. Ese mismo año, el British Museum organizó en Londres su primera exhibición de manga japonés en cuyo poster promocional aparecía Asirpa, una niña ainu, protagonista de la serie *Golden Kamuy* (Satoru Noda, 2014-2022). En este contexto, se anunció en Japón la creación de un Museo Nacional Ainu, que finalmente se inauguró en julio de 2020, con vistas a los Juegos Olímpicos de Tokio que empezarían el mes siguiente. El nuevo museo se creó en Shiraoi, Hokkaido, reemplazando el anterior museo al aire libre ainu que allí existía, llamado Poroto Kotan.

En los últimos años, personajes ainu han aparecido en series de manga como Okuru in *Samurai Champloo* (2004-2005) y la familia de Usui Pirica en *Shaman King* (1998-2004) y su versión animada (Mizushima Seiji, 2001-2002). Sin embargo, ha sido la popularidad de la mencionada serie *Golden Kamuy* (2014-2022), la que más significativamente ha disparado el interés por la cultura ainu a nivel global. La historia sigue a Saichi Sugimoto, un veterano de la Guerra Ruso-Japonesa (1904-1905) en su búsqueda para encontrar un tesoro ainu, acompañado por la joven ainu Asirpa. El manga ganó el premio Manga Taishō en 2016 y el Premio de Cultura Osamu Tezuka en 2018. Después de convertirse en un best-seller con más de 24 millones de copias vendidas (para marzo de 2023), se adoptó en una serie de anime para televisión cuya emisión empezó en diciembre de 2018, dirigida por Hitoshi Nanba. Hasta el momento lleva cuatro temporadas con traducciones disponibles por todo el mundo en varias lenguas, lo que ha supuesto una popularización sin precedentes de la cuestión ainu en la cultura popular global. No obstante, este retrato del pueblo ainu en el manga no es un fenómeno nuevo. Los ainu aparecen representados por primera vez en el comic japonés por el maestro del manga moderno Osamu en su serie *Brave Dan* (Yūsa Dan, 1962), quien volvería a retratar a los ainu una década más tarde en su serie *Shumari* (1974-76). En este contexto de renovado interés internacional por el pueblo ainu, traducciones de ambas obras han sido publicadas recientemente fuera de Japón. Una edición en inglés de *Brave Dan* apareció en 2014 (Digital Manga Guild Publication) y recientemente otra en

italiano de 2021 (Edizioni BD). De *Shumari* se publicó una traducción francesa en 2008 (editorial Tonkam) y otra italiana en 2019 (001 Edizioni).

El objetivo de este texto es examinar la primera representación del pueblo ainu en el comic japonés a partir de la obra de Tezuka Brave Dan y evaluar su validez como herramienta docente para el conocimiento del pueblo ainu. Esta investigación propone por primera vez poner en relación al maestro del manga Osamu Tezuka con la cultura ainu, algo todavía no abordado por la literatura existente. Para arrojar luz sobre estos objetos de la cultura popular, el análisis se mueve en un marco teórico procedentes de la antropología visual, estudios indígenas y transculturalidad. ¿Cuál es el valor de esta serie manga para los estudios ainu? ¿Qué potencial y limitaciones tiene el manga para enseñar cultura ainu en educación superior? ¿Cómo se relacionan estas series con el contexto en que fue publicadas, inicios de 1960s? ¿Cómo se representada la realidad social de los ainu a lo largo de la historia moderna? El estudio de esta obra de Osamu Tezuka tratará de arrojar luz sobre estas preguntas.

2. APROXIMACIÓN METODOLÓGICA: DE ETNIA A CULTURA EN EVOLUCIÓN

Pese al reconocimiento oficial y popular como “pueblo indígena” la aproximación étnica al pueblo ainu es problemática. En la actualidad, el concepto de minoría “étnica” es cuestionado e inestable (Hudson, Lewallen y Watson 2014: 181). La perspectiva “étnica” en el caso de los ainu a menudo ha demostrado ser problemática, ya que los límites socioculturales no están bien definidos y se enfatizan artificialmente. Ni siquiera el gobierno de Hokkaido otorga prioridad absoluta a la etnicidad al definir la identidad ainu: solo el 5,7% de las personas identificadas como ainu en 2008 eran descendientes ainus de abuelos maternos y paternos, mientras que un tercio (32,2%) de las personas autoidentificadas como ainu dijeron que sus padres biológicos no eran ainu, y el 35% de los encuestados dijo que no conocía la herencia ainu (Onai 2010: 23). Un informe oficial mostró que la población ainu en Hokkaido constaba de 23.782 personas en 2006 y la encuesta definió a los ainu como personas que “se consideraban a sí mismos ainu” y aquellos que residen con personas ainu debido al matrimonio y la adopción (Onai 2010). Como consecuencia, incluso la estadística oficial ha tendido a utilizar la “autodefinición” como criterio de definición identitaria. La mezcla cultural y el grado de asimilación, así como las adaptaciones de los estilos de vida japoneses son históricamente antiguos, pero necesitan nuevos marcos teóricos.

En este sentido, pese a la aceptación popular de los ainu como “pueblo indígena”, es más preciso hablar de los ainu como una minoría social, económica o demográfica que ha sido expuesta a procesos de estigmatización, exclusión y pobreza en la época moderna. Los primeros viajeros y aventureros que llegaron a Hokkaido y Sur de Sajalín con la apertura de Japón en el periodo Meiji (1868-1912), pensaron que los ainu eran un pueblo aislado y primitivo, generando el mito que descendían de pueblos caucásicos, dadas sus singularidades físicas (Centeno-Martin 2022). Pero lo cierto es que el pueblo ainu y su cultura nunca estuvieron asiladas, de hecho hoy los antropólogos reconocen que no hay ningún pueblo con

estas características (Berreman 1999: 457-462). Debemos tener en cuenta que el término “ainu” no se refiere originalmente a un “pueblo étnico” sino a una cultura. La cultura ainu que surgió alrededor del siglo XV como resultado de la hibridación y la evolución de culturas como la Satsumon (siglos VII-XIV), la Cultura de Ojotsk del norte de Hokkaido, islas Kuriles, Sajalín y Kamchatka, además de los intercambios con China y los pueblos de Siberia (Kikuchi; Yamaura 1999). La cultura ainu también es fruto de los intercambios con los colonos y mercaderes japoneses, que se asientan al sur de Hokkaido desde el siglo XV bajo la autoridad del Clan Matsumae. Esta presencia y gradual dominación japonesa no se desarrolló sin tensiones. Hay documentados grandes levantamientos ainu, inicialmente contra el monopolio comercial que imponía el clan Matsumae sobre cualquier negocio de los ainu con Japón, que resultaron en el levantamiento de Koshamain de 1456 y el levantamiento de Shakushain de 1669-1672. Más tarde contra las condiciones laborales bajo el dominio japonés en el levantamiento de Kunashir-Menashi de 1789. La cultura ainu no permaneció inalterada durante todo este periodo, sino que fue incorporando elementos de los colonos japoneses, que gradualmente se impondrían como cultura dominante. Por ejemplo, el jinbaori, prenda de la clase samurái de la época, fue incorporada a la vestimenta tradicional ainu. Esto sirve para ilustrar como los ainu, como cualquier otro pueblo del mundo, nunca han estado aislados sino que han estado involucrado en intercambios con pueblos vecinos durante siglos. No obstante, el fenómeno de intercambio cultural con la Japón (que ocurrió en ambas direcciones, de los japoneses a los ainu y viceversa) fue sustituido por un proceso diferente a finales del siglo XIX. Bajo el proyecto modernizador “civilización e ilustración” (*bunmei kaika*) del gobierno Meiji, la “Ley para la Protección de los Antiguos Aborígenes de Hokkaido” (*Hokkaidō kyū dojin hogo-hō kōfu*) de 1899, que no fue abolida hasta 1997, promovió una política activa de asimilación de los ainu a la sociedad y cultura japonesa, que en realidad sirvió para confiscar tierras y prohibir su cultura tradicional.

3. OSAMU Y LA REVOLUCIÓN DEL MANGA

La representación de los ainu en los manga de Osamu Tezuka *Osamu Brave Dan* y *Shumari* no están exentos de estos problemas a lo que los estudios etnográficos e indígenas se han enfrentando durante décadas. Tezuka no fue el fundador de manga ni la animación japonesa, que existían tiempo antes que él, pero revolucionó la industria al crear formas de expresión cinematográficas a través de sus viñetas. Como consecuencia, también se bautizó a Tezuka como el “Walt Disney de Japón”, con diseños que incluyen primeros planos, panorámicas o cambio de iluminación según el tono, todo un abanico de recursos visuales avanzados a tu tiempo, lo cual también ocasionó problemas técnicos a la hora de animarlos para televisión (McCarthy 2013: 81).

Las obras en las que Tezuka retrata a los ainu, *Brave Dan* y *Shumari*, han sido ignoradas hasta el momento por la literatura existente. Aunque fuera de Japón sus series *Astro Boy* y *Kimba the White Lion* se exportaron con cierto éxito, Tezuka no tuvo la fama internacional

de otros autores como Hayao Miyazaki o Katsuhiro Otomo. Sin embargo, fue el responsable en Japón del boom del manga después de la Segunda Guerra Mundial y la subsiguiente aparición de la industria de animación televisiva. Mientras todavía era estudiante, Tezuka dibujó unas viñetas para el *Maichini School Chilcren's Newspaper*, cuya primera tira se publicó en año nuevo de 1946. Tras el éxito y animado por sus amigos se unió al Club de Arsitas de Comic de Kansai en agosto de 1946, donde publicó su primer título *New Treasure Island* (*Shin Takarajima*, 1947). EL manga fue un éxito y se considera el más influyente manga de la época, llamado *akahon* (“libro rojo”, por sus portadas rojas de papel barato, que se publicaban por las editoriales de Osaka). *New Treasure Island* estaba ambientada en África y giraba en torno a la unidad de los humanos y la necesidad de respetar la naturaleza y el planeta tomando un león, Leo. Aunque inicialmente era un libro, lo adaptó para ser una serie titulada *Jungle Emperor* (Jungle Taite) publicada entre 1950 y 1954 (después reeditado 16 veces en Japón, adaptado a la gran pantalla en varias ocasiones y sirviendo de inspiración para el film de Disney, El rey león).

El final de esta serie en 1954 coincidió con el inicio de la retransmisión televisiva en Japón. Aunque en ese momento sólo existían 866 televisores en todo el país, Tezuka tuvo su propio programa en 1955 y *Astro Boy* aparece en Tokyo TV en 1957. Su éxito fue tal que la nueva cadena Fuji TV lanza una versión de Astro Boy con personajes reales en marzo de 1959, para entonces ya había 2 millones de televisores¹. De este modo, su éxito está íntimamente ligado al desarrollo de la televisión. Por tanto, la importancia de *Brave Dan* y *Shumari* no se debe sólo al hecho de ser los primeros manga modernos en retratar a los ainu sino también al impacto que pudieron tener para aumentar la visibilidad e interés por los ainu entre el público japonés, dado el peso que Tezuka tuvo en la cultura popular de posguerra.

4. BRAVE DAN (YŪSA DAN) EN LA ICONOGRAFÍA AINU DE PRINCIPIOS DE LOS 1960S

Brave Dan es una breve serie compuesta por tres episodios originalmente publicados entre junio y diciembre de 1962 en la revista *Weekly Shonen Sunday*. El primer episodio (“Las tres llaves”), nos presenta a una familia ainu, en la que el padre trabaja como leñador mientras sufre vejaciones por su capataz japonés, a quien acaba matando en el transcurso de una pelea. En la huida con su mujer e hijo, provoca un incendio que hace caer los árboles a la vía del tren, que hacen descarrillar a un ferrocarril liberando a un tigre, el “valiente Dan”, que estaba siendo transportado hacia un zoológico. La familia ainu salva al tigre de las llamas y éste les ayuda a escapar de los humanos que les persiguen con una jauría de perros.

¹ *Jungle Emperor*, antes de inspirar a los productores de Disney para realizar *El rey león* (Rob Minkoff y Roger Allers, 1994), llegó a Occidente como *Kimba the White Lion* en una serie televisada en 1965-66 producida por Mushi, a la que le siguió una secuela en Japón, *New Jungle Emperor* 1966-67). Mushi produciría otra serie de animación años más tarde *The New Adventures of Kimba* (1989-90), y en 1997 se estrenó la película *Jungle Emperor Leo: the Movie* producida por Tezuka Production y Shochiku.



Imagen 1. La familia ainu de Kotan en Brave Dan

Lo interesante aquí es que la familia ainu aparece integrada en la sociedad japonesa. El padre trabaja en la explotación de los recursos naturales gestionada por los japoneses y ningún miembro de la familia ni viste ropa tradicional ni ningún elemento que los identifique como étnicamente como ainu. La colonización de Hokkaido y explotación de sus recursos naturales vuelve a aparecer más tarde en *Shumari*, que a diferencia de *Brave Dan*, está ubicada en un periodo histórico, desde 1869, inicio del periodo Meiji hasta casi el final de esta época con la guerra Ruso-Japonesa. En *Shumari*, Tezuka hace referencia a la colonización y la Comisión de Desarrollo de Hokkaido de 1869, retratando a los colonos japoneses, la construcción de edificios modernos de ladrillo rojo en Sapporo, el desarrollo del ferrocarril y la transformación de los bosques en tierra agrícola. A lo largo de sus cuatro volúmenes se puede ver la modernización de la isla, que también incluye la expansión del cristianismo y la adopción de moda occidental. El protagonista, pese a tener un nombre en lengua ainu (*Shumari* significa “zorro” en ainu) y vestir ropas con diseños tradicionales, no es ainu. Sin embargo, *Shumari* funciona como metáfora del pueblo ainu: vive en los márgenes de la sociedad japonesa adopta al bebé de una mujer ainu asesinada, se enfrenta a villanos como el presidente de una mina de carbón y es engañado por los japoneses al comprar unas tierras infestadas de ratas.

En este sentido, *Shumari* parece inspirado en el padre de familia que Tezuka ya había dibujado en *Brave Dan*, pues ambos experimentan los mismos problemas comunes a la población ainu. Sin embargo, en el caso de *Brave Dan*, no se revela el hecho que los protagonistas son ainu hasta la página 23, en el que el padre se lo explica a su hijo Kotan (“pueblo” en ainu). Esta forma de presentar a los ainu se aleja de la tendencia extendida en la cultura popular de la época de retratarlos como pueblo primitivo, aislado y anclado en su cultura tradicional. Desde la segunda mitad de los años cincuenta, las agencias turísticas japonesas habían contribuido a fomentar esta iconografía de un “pseudo-ainu” (*giji ainu*), una imagen irrealista alejada de su realidad cotidiana pero dirigida a proyectar una imagen exótica que atrajera a los visitantes a Hokkaido (Yoshino 1997: 38). De alguna manera, el retrato ainu que Tezuka ofrece en *Brave Dan* funciona como contrapunto a la visión proyectada poco antes a través del documental *Ainu Clothes* (*Ainu no yosooi*, Sakuzaemon

Kodama, 1960) y sobre todo de *The Rambler Rides Again* (Daisogen no wataridori, Takeichi Saitō, 1960). El primero fue realizado por el profesor Sakuzaemon Kodama de la Universidad de Tokyo, y describe sus trajes tradicionales en donde los ainu no tienen prácticamente control sobre la representación (Okada 1999: 191). El segundo es una película de entretenimiento del género *mukokuseki eiga* (“películas sin nacionalidad”) que reproducen la iconografía en Japón del western hollywoodiense. Hokkaido aparece como un “salvaje oeste” en el que los ainu encarnan la visión romántica de los nativos americanos. A diferencia de la mayoría de los westerns, *The Rambler Rides Again* adapta el punto de vista de los nativos, no de los colonos, y el héroe, interpretado por Akira Kobayashi, es una suerte de llanero solitario que se une a los ainu en su lucha contra la explotación japonesa de sus tierras. Aún así, aunque la presencia de un oso en la aldea hace referencia al conocido *iyomante rimse* (la ceremonia del oso ainu), la escena de la danza alrededor de una hoguera recuerda más a imágenes de nativos americanos que a un festival ainu (Centeno-Martin 2017).

En estos años se produce una revitalización de festivales y costumbres ancestrales pero a su vez aparecen voces crítica contra la explotación turística y la comercialización de su patrimonio cultural (Sugawara 1966; Siddle 1996). Tezuka reconocía la necesidad de añadir al manga una conciencia social y perspectivas más amplias, en un momento en que la cultura popular norteamericana dominaba Japón (McCarthy 2013: 6). Su postura se inscribe en la tendencia a representar a los ainu con una mayor preocupación social, que se había iniciado el año anterior con dos películas: primero, el documental *La gente del kotan*. *Minoría étnica de Japón* (*Kotan no hitotachi. Nihon no shōzuminzoku*, NHK, 30 de agosto de 1959), episodio de la serie *Nihon no Sugao* (1957 – 1964) donde no se presenta la identidad étnica ainu como otro distinto del japonés, sino precisamente como un pueblo asimilado, que ya no habla su lengua ni es capaz de transmitir su cultura. Se muestra que para los ainu, la motivación de su lucha no es una diferencia identitaria sino una lucha por la igualdad con los japoneses y por mejorar sus condiciones de vida. Segundo, el film de Miko Naruse, *El silbido del Kotan* (*Kotan no kuchibue*, 1959), basado en la novela homónima de Nobuo Ishimori de 1957, muestra los problemas comunes de la comunidad ainu: el acoso que los niños que padecen en la escuela, el rechazo de otros japoneses a casarse con ainu por considerarlos de clase social inferior, las duras condiciones de trabajo y bajos salarios y el alcoholismo que aparece reflejado en la figura del padre de los protagonistas. Además, retrata a los ainu como asimilados pero discriminados en la sociedad japonesa, y desinteresados por la identidad étnica, cuyos protagonistas también ven como mera explotación comercial, Tezuka también alude al problema de la explotación turística a través de las palabras del padre ainu, quien explica a su hijo Kotan que ahora que el antiguo estilo de vida de la aldea ya sólo se mantiene para atraer el dinero de los turistas.



Imagen 2. *Brave Dan* (Osamu Tezuka, 1960, pág. 23)

5. LOS RECURSOS NARRATIVOS DE TEZUKA EN *BRAVE DAN*

Poco después, los padres de Kotan en el primer episodio de *Brave Dan* desaparecen, probablemente capturados por los japoneses, y el tigre decide ayudar a buscarles. A partir de aquí, el manga entra en el terreno de la fantasía. Kotan se encuentra con misterioso hombre viejo llamado Upopo (“baile” en ainu) que va encapuchado inicialmente pero que al descubrirse afirma ser ainu (ya se adivinaba por los bordados con las figuras geométricas de su ropa). Upopo explica que sus ancestros construyeron el templo oculto y que han estado esperando al “elegido” para redescubrir su tesoro perdido. Después de tres años, Kotan aparece mimetizado con el tigre, vistiendo un gorro a rayas similar a la piel del animal. Al completar la última prueba, Upopo explica que un antepasado escondió el tesoro en una cueva y hay tres llaves dispersas para mostrar el camino al templo. El argumento del tesoro ainu escondido lo reutiliza Tezuka en *Shumari* y años después también ha servido de inspiración para *Golden Kamuy*, donde los protagonistas deben completar un mapa segmentado en distintos lugares para llegar a un antiguo tesoro ainu.

Una de las llaves la saca Upopo de dentro de su brazo antes de morir. Pronto se descubre que la segunda llave la tiene un villano, el malévolo profesor Zogel, que también está buscando el tesoro. Hacia el final del segundo episodio, titulado “Kōsetsukoku”, Kotan y el tigre Dan se encuentran con el profesor Hanamaru, un médico que le salva de las heridas sufridas en una pelea contra Kōsetsukoku, uno de los matones de Zogel. El profesor Hanamaru explica que él tiene la tercera llave y reconoce que él también es ainu por parte de madre, y que llegó a Hokkaido para investigar los lagos de aguas termales. El retrato de este personaje parece hacer referencia a un médico escocés Neil Gordon Munro, quien vivió en una aldea ainu entre 1930 y 1942, y aportó alguno de los escritos más importantes sobre cultura ainu, además de fotografías y documentales (Centeno-Martin 2018). Es posible que Tezuka conociera el trabajo de Munro aunque no hay evidencias para demostrarlo. En cualquier caso, los médicos son recurrentes en la obra de Tezuka. Él mismo, que venía de una familia de médicos, había estudiado y se había doctorado en medicina justo cuando empezaba su carrera como dibujante. Además, el protagonista siendo salvado por un médico es un recurso repetido posiblemente marcado por su propia experiencia viendo morir

un paciente. De hecho, el dr. Hanamaru aparece en varios de sus manga: es el más bondadoso de los “científicos locos” de Tezuka, que suele ofrecer sabios consejos a los protagonistas. Aparece dibujado por primera vez en *The Masked Adventure Kid* de 1948, y después en series de animación como *Astro Boy* y *Fumoon*. McCarthy (2013: 40-75) hace una detallada descripción del “star system” de personajes que Tezuka creó para sus manga. Funcionaban como una suerte de repertorio de actores y actrices, que Tezuka va utilizando y entrecruzando a lo largo de sus series.

Entre el primer y segundo episodio de *Brave Dan* encontraos muchos de los temas que Tezuka aborda a lo largo de su carrera. Por un lado, la guerra entre diferentes razas, que conduce a la discriminación y violencia. Como se ha sugerido en varias ocasiones, su experiencia de los bombardeos de Osaka de niño, en los que fue testigo de cómo se apilaban los cuerpos quemados de las víctimas debió condicionar sus historias. Además, había visto niños huérfanos hambrientos por las calles de Tokio y la preocupación sobre el impacto que la guerra tiene particularmente en los niños aparece en varios de sus trabajos. Es fácil pensar que otros temas recurrentes que también aparecen en *Brave Dan* como las familias rotas, la corrupción también sean el resultado de estas experiencias en su infancia. En esta lucha de razas, Tezuka a menudo retrata pueblos indígenas o minorías discriminadas. En *Brave Dan* el secuaz del villano profesor Zogel es representado como un chino con estética que recuerda el mito de Fumanchu surgido de las novelas de Sax Rohmer. Pero en el último episodio, tras ser derrotado, se une a Kotan y le cuenta que es uno de los últimos miembros de los uigur, del Oeste de China, cuyos pueblos fueron destruidos y las gentes dispersas, igual que los ainu.

Por otro lado, la figura del tigre no es extraña en el imaginario de Tezuka, quien retrata las aventuras de animales salvajes como el citado león de Jungle Emperor. La colaboración entre animales salvajes y humanos contra la maldad traída por la modernidad ya aparecía también en *The Miracle Forests* de 1948, en la que una ardilla transformada en princesa intenta evitar la destrucción de un bosque por parte el Gran Duke y en *Man with a Tail* (1949) un niño salvaje de Java que es comprado para trabajar en un zoológico de Nueva York, que intenta volver a su hogar con la ayuda de animales con los que puede hablar.

6. LA CULTURA TRADICIONAL AINU Y LOS ANIMALES EN *BRAVE DAN*

Aunque *Brave Dan* se mantiene en un plano fantástico, entre el final del segundo y el tercer episodio titulado “El Protector del Santuario” se encuentran interesantes referencias a la cultura tradicional ainu. Primero, el profesor Hanamaru explica que el tesoro ainu contiene cosas terribles que podrían provocar la destrucción de la humanidad. Esa información fue transmitida oralmente por su madre ainu en un *yukar*. De esta manera, Tezuka introduce brevemente la importante literatura oral ainu. Los *yukar* son el género más conocido, consistente en canciones épicas protagonizadas por héroes humanos con habilidades excepcionales. Se diferencian de los *kamui yukar*, canciones sobre dioses o espíritus, que pueden ser de animales, plantas o fenómenos naturales (como la lluvia o el

fuego) narrados en primera persona. Otros géneros que se incluyen en este patrimonio inmaterial ainu son los *uepeker* (leyendas en prosa protagonizadas por humanos o no humanos), *oina* (cuentos sobre héroes míticos que son medio humanos— medio dioses), *pop upashkuma* (lecciones de los mayores) y *wentarap yukar* (parodias o sueños épicos que se suponen son fantásticos).



Imagen 3. Referencia a los yukar en *Brave Dan* (pág. 150)

Tezuka volverá a hacer referencia a esta cultura oral en *Shumari*, que presenta una mayor investigación sobre la cultura ainu tradicional, en el contexto del surgimiento del movimiento ainu en los años setenta que demanda una representación más fiel y respetuosa (Centeno-Martin 2014). En el volumen 1, un *ekashi* o jefe ainu relata un *yukar* sobre el héroe mitológico ainu *Okikirmui*, sobre el cual se han conservado multitud de canciones hasta la actualidad. Además, aparecen otros elementos inexistentes en *Brave Dan*, como el *upsoro kut* (o *raunke*), una pieza de tela que la mujer ainu asesinada entrega a *Shumari*. El *upsoro kut* es una banda sagrada femenina que describió N.G. Munro como un símbolo de la herencia matrilineal ainu, que las mujeres una enseñaban a nadie y se creía era un dios con poderes mágicos (Munro 1966). También aparece un retrato más fiel de la tradición ainu especialmente en el volumen 3 de la serie, presentando elementos como el paunpe, corona de mimbre que llevan los jefes ainu, el *mukkuri*, instrumento musical, las danzas ainu (*upopo* o *rimse*) que serían declaradas patrimonio inmaterial de la humanidad por la UNESCO en 2009, y el tatuaje femenino alrededor de los labios, frecuente en los retratos fotográficos así como en las filmaciones de los ainu de principios del siglo XX.

En *Brave Dan*, el *yukar* que le fue contado al profesor Hanamaru, sirve para conectar el argumento con el animismo ainu, explicando que el tesoro está guardado por dos dioses del bosque, *kimun kamui* (el dios del oso) y *shumari kamui* (el dios del zorro). Ambos son

importantes dioses en la cultura tradicional ainu. El manga menciona que *shumari* significa “zorro” en ainu, pero no indica que el nombre del dios zorro es *cironnup kamui*. En la creencia ainu, si este dios se metía en el cuerpo de un humano podría causar la enfermedad iramashahkare (la pérdida del espíritu de uno), que originaba falta de orientación y se necesitaba un rito chamánico para sanarse (Ohnuki-Tierney 1980).

Por otro lado, el oso tiene un papel preponderante, siendo la ceremonia del oso, iyomante rimse, uno de los elementos más representativos de la cultura tradicional ainu, aunque el culto a los osos se encuentra también en culturas circumpolares (Irimoto 2001: 3). *Kim-un kamui* es el dios del oso o de la montaña, y la ceremonia es el antiguo sacrificio ritual del oso por el cual se devuelve su espíritu a la montaña. En el animismo ainu, los animales y las plantas son considerados encarnación de un *kamui*, o espíritu de la especie. Que ambos dioses aparezcan juntos no parece del todo extraño pues en alguna referencia se vincula al dios del zorro con el del oso para explicar los orígenes del iyomante (Ashkenazy 2003).



Imagen 4. *Kimun kamui* (el dios o espíritu del oso) y *shumari kamui* (el dios o espíritu del zorro) en *Brave Dan*

No obstante, el hecho de aparecer con formas antropomórficas en *Brave Dan* parece una aportación exclusiva de Tezuka, no es propio del pueblo ainu. Tanto estos dioses ainu como el tigre que Dan que habla y tiene pensamiento racional son recursos que utilizó Tezuka, aprovechando la plasticidad gráfica para traer a la vida humanos zoomórficos o animales antropomórficos y de este modo crear personajes que oscilan entre lo humano y lo animal, o más bien, que diluir las fronteras entre ambos. Se podría pensar que esto surge de una motivación religiosa, la “Unidad de la Vida”, la creencia en la armonía con el universo, la simbiosis del hombre con la naturaleza que se puede encontrar en el sintoísmo o en el

budismo –Tezuka publicó varias series sobre la vida de Gautama Buddha en *Budda* (1972-1983). Pero aun así, en Tezuka no se encuentran posturas religiosas dogmáticas. De hecho, sus obras rechazan cualquier forma de ortodoxia religiosa, como en *Phoenix*, donde Inugami se opone a que el budismo sea la única religión verdadera y defiende que la gente pueda elegir entre la budismo y la religión nativa de los animales.

Los investigadores han propuesto otras explicaciones sobre la representación animal en Tezuka. Narran (2013) sugiere que este interés viene de su infancia, en la que se refugió del acoso escolar mediante la colección de insectos. De hecho, Osamu era su nombre real pero lo cambió añadiendo en japonés el carácter de “insecto” 治虫 (Tezuka 1997). En sus obras se encuentran insectos tanto con formas antropomórficas como dibujados de forma naturalista. Kobayashi Junji ha documentado en sus obras un abanico impresionante de especies: 20 tipos de mariposas, palomillas, 20 de escarabajos, 30 especies de ortópteros, 8 tipos de moscas, 7 tipos de libélulas, 11 himenópteros incluyendo abejas y hormigas, además de arañas y ciempiés que son usados para papeles de villanos (Tezuka, y Kobayashi 1997:11; Narran 2013: 73).

Otros (Lamarre (2010: 51; Otsuka 1966) sostienen que la idea de la convivencia en armonía de especies distintas no era nueva sino una adaptación de discursos del Panasianismo del imperio japonés, que celebraban la inclusión del otro para justificar el expansionismo nacionalista dentro de la “Gran Esfera de Coprosperidad de Asia Oriental”. Para Lamarre (2011) evidencia de ello es el hecho que Tezuka reconociera la influencia del largometraje de animación propagandística *Momotaro's Divine Navy* (Momotaro, umi no shinpei, 1945), en el que la idea de la “Esfera de Coprosperidad” se representa con animales antropomorfos de distintas especies uniéndose a Momotaro en el ataque a Pearl Harbour a la que se alude como la isla de los demonios. Aunque el multi-especismo tendría un origen militarista, Tezuka lo adaptaría en una versión pacifista o antibélica.

En ocasiones, sus personajes experimentan un paso de lo humano a lo animal por medio de una metamorfosis, como en *Oda a Kirihito* (*Kirihito sanku* 1970-71) cuyo protagonista tiene un rostro de can como resultado de una enfermedad. También en *Phoenix* (vol 10 y 11, 1954-55) aparece un hombre con rostro de lobo, Inugami (“dios perro”) que debe vivir con la figura medio humana medio animal en los márgenes del mundo humano. Aquí se podría decir que el interés por retratar animales parece responder a una postura más política que religiosa. Los animales pueden representar tanto dioses como extranjeros (Inugami es extranjero en Yamato al igual que el tigre en *Brave Dan*), lo cual los convierten en interesantes alegorías sobre la discriminación del “otro”, que bien puede referirse al inmigrante u otras minorías. De esta manera, *Brave Dan* como en otras series manga de Tezuka, la cooperación entre especies frente a los humanos malignos se convierte en una metáfora de la nación. El tigre se alía con Kotan en una especie de alianza de minorías frente a la mayoría japonesa, de forma similar a la guerra que lanzan los hombres-pájaro contra los humanos que los han tratado con crueldad en *Birdman Anthology* (*Chōjin taikē*, 1971-75).

7. CONCLUSIONES

La popularidad del manga puede usarse como una herramienta para dar visibilidad a minorías japonesas. El pionero Tezuka en *Brave Dan*, y más tarde ha demostrado el éxito de la reciente serie de manga y anime *Golden Kamuy* son una muestra de ello. Esto es particularmente útil para desafiar los mitos de la homogeneidad japonesa tanto en la creencia popular como en el aula. El riesgo del manga radica en el hecho que el énfasis por representar a los ainu lleve a visiones étnicas identitarias demasiado esencialistas, de las que la comunidad ainu se ha quejado desde la segunda mitad del siglo XX. Los docentes que quieran utilizar los manga de Tezuka ya sea desde la cultura popular, los estudios etnográficos o la representación de minorías deben ser conscientes de que la visibilidad de la cultura tradicional no eclipse la realidad social del pueblo ainu dominada por más de un siglo de colonización, asimilación cultural, discriminación y pobreza. *Brave Dan* parte desde esta realidad para después presentar muestras de la cultura ainu tradicional. Aunque se hace de forma puntual y sin demasiada contextualización, puede ser una buena forma para despertar un interés inicial entre el público inexperto. Los lectores con conocimientos previos de la cultura ainu en cambio, podrían quedar decepcionados. En *Shumari* aunque no todos los elementos aparecen explicados —por ejemplo el hecho que los bailes ainu tenían la función de comunicarse con los dioses o que el tatuaje femenino tuviera la función de ahuyentar los malos espíritus— sí hay una mayor atención a los detalles de la cultura ainu tradicional. Sin embargo, este énfasis por retratar lo tradicional llevó a Tezuka a descuidar el retrato de las condiciones de vida de la población ainu involucrada en la sociedad japonesa, mostrando a los personajes ainu en sus formas de vida tradicionales, en un momento en que éstas estaban siendo rápidamente reemplazadas. Mientras en el inicio de la serie *Brave Dan*, Tezuka rehúye de esta representación romántica de los ainu como “indígenas” alejados de la civilización moderna, en *Shumari* cae en estos estereotipos. Aunque retrata todos los cambios que estaban sucediendo alrededor de ellos —la modernización de Hokkaido con nuevas fábricas, ciudades, ferrocarril, etc.— fracasa al no involucrar a los ainu en esos cambios, que estaban implicando la adaptación a la lengua, religiones y estilos de vida japoneses.

El manga como herramienta docente para el estudio de los ainu es por tanto un arma de doble filo. Por un lado, puede ayudar a docentes a despertar la curiosidad entre alumnado. Pero por otro, tiene el riesgo perpetuar ideas sobre su etnicidad y cultura desde perspectivas esencialistas. Los docentes en la actualidad deben tener las herramientas crítica que permitan superar los estudios etnológicos pasados, centrados en buscar evidencia de una cultura tradicional ligada a la vida de los pueblos cazadores-recolectores, aparentemente inherente al pueblo ainu. Es conveniente incorporar contribuciones que en las últimas décadas están poniendo de relieve la necesidad de incorporar al estudio los cambios en sus condiciones de vida. Si bien la visión esencialista de la cultura puede haber sido históricamente una necesidad política con el objetivo de establecer grandes narrativas cohesivas contra los grupos hegemónicos, ahora es necesario examinar estas visiones críticamente, que permitan cambiar

el enfoque de la identidad-como-esencia a la identidad-como-coyuntura, situando el caso Ainu en relación con la cultura hegemónica en este caso, la japonesa.

8. BIBLIOGRAFÍA

Ashkenazy, M. (2003). *Handbook of Japanese Mythology*. Santa Barbara, California: ABC-Clio, 198-199.

Berreman, G. D. (1999). The Tasaday Controversy, in Richard B. Lee and Richard Daly (eds) *The Cambridge Encyclopaedia of Hunters and Gatherers*, Cambridge, Cambridge Univ Press, pp. 457-462.

Centeno-Martin, M. (2022). The Ainu in Documentary Films: Promiscuous Iconography and the Absent Image. In David Desser (ed.) *Companion to Japanese Cinema*. Hoboken, NJ: Wiley Blackwell, John Wiley & Sons, Inc, pp. 271- 293.

Japan Society Proceedings, no 154, pp. 90-106.

_____. (2017). The Fight for the Self-Representation: Ainu Imaginary, Ethnicity and Assimilation, *Alphaville. Journal of Film and Screen Media*, issue 13, pp. 69-89

_____. (2014). El otro ainu en el cine documental japonés: del redescubrimiento de las minorías en la posguerra al recuerdo como reivindicación en Tadayoshi Himeda, *Studium. Revista de humanidades*, nº20, pp.203-230

Hudson, M. J., Lewallen, A. E. and Watson, M. K. (eds). (2014). *Beyond Ainu Studies: Changing Academic and Public Perspectives*. University of Hawaii Press.

Irimoto, T. (2001). Political Movement, Legal Reformation and Transformation of Ainu Identity. In Peter P. Schweitzer, Megan Bissele and Robert K. Hitchcock, eds. *Hunters and Gatherers in the Modern World*. New York and Oxford: Berghahn Books, pp. 206-222.

Kikuchi, T. (2002). Ainu minzoku ni okeru seikatsu fukushi no doutai to kuukan kouzoum, *Hoppouken seikatsu fukushi kenkyuujyo nenpou*, 8, 1-10.

Lamarre, T. (2011). Speciesism, Part III: Neoteny and the Politics of Life, *Mechademia* 6 , 110-36.

Mechademia: Second

Arc, vol 5: 55-85.

McCarthy, H. (2013). *The art of Osamu Tezuka: God of Manga. The Secret of Creation*. Illex, Lewes: East Sussex.

Munro, N. G. (1962). *Ainu Creed and Cult*. Routledge.

Narran, Ch. L. (2013). The Metamorphic and Microscopic in Tezuka Osamu's Graphic Novels", *Mechademia*, 8(1): 74-85.

- Ohnuki-Tierney, E. (1980). Ainu Illness and Healing: A Symbolic Interpretation, *American Ethnologist*, Vol. 7, No. 1 (Feb., 1980), pp. 132-151.
- Onai, T. (2010). *Living Conditions and Consciousness of Present-Day Ainu*. Report on the 2008 Hokkaido Ainu Living Conditions Survey, Centre for Ainu & Indigenous Studies, Hokkaido University.
- Okada, K. (1999). The Ainu in Ethnographic Films. *Ainu Spirit of a Northern People*, edited by William Fitzhugh and Chisato O. Dubreuil, Smithsonian Institution, pp. 187–92
- Otsuka, E. (1996). Disarming Atom: Tezuka Osamu's Manga at War and Peace, trans. Thomas LaMarre, *Mechademia* 3 (2008): 116 Siddle, Richard. *Race, Resistance and the Ainu of Japan*. Routledge.
- Sugawara, K. (1996). *Gendai no ainu: minzoku idō no roman (Modern Ainu: Moving People's Tale)*. Genbunsha.
- Tezuka, O. (1997). *Boku no manga jinsei*. Tokio: Iwanami Shoten, Tezuka, Osamu y Kobayashi Junji.
- Tezuka, O. y Kobayashi J. (1998). *Tezuka Osamu konchū zukan*. Tokio: Kodansha.
- Yamamura, K. (1999). Prehistoric Hokkaido and Ainu Origins. In Fitzhugh, W. W. & Dubreuil, C. O. (eds): *Ainu: Spirit of a Northern* Washington DC: Smithsonian Institution, Washington, pp. 39-46.
- Yoshino, K. (1997). *Bunka Nashonarizumu no shakaigaku: gendai nihon no aidentiti no ikikata (Sociology of Cultural Nationalism: Towards Contemporary Identity in Japan)*. Furuya Daigaku Shuppan.

EDUCACIÓN LITERARIA Y TRANSVERSALIDAD: EL CÓMIC Y EL ÁLBUM ILUSTRADO COMO HERRAMIENTAS PARA EL PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE¹

JOSEP M. RODRÍGUEZ CABRERA

Universitat de Lleida

SERGIO ARLANDIS LÓPEZ

Universitat de València

1. INTRODUCCIÓN

Asistimos a un momento de cambio de guardia en los modelos y objetivos de la educación lectora y literaria. Frente a algunos planteamientos didácticos que un curso académico tras otro han demostrado su ineficiencia: el uso del texto literario como mera excusa para actividades lingüísticas; la lectura de fragmentos y obras literarias desde una óptica fundamentalmente evaluativa; la transformación de la enseñanza literaria en enseñanza de la historia de la literatura... Es cada vez más necesario, en palabras de Pedro C. Cerrillo y César Sánchez: «enseñar a apreciar la literatura o, en todo caso, poner a los alumnos en disposición de poder apreciarla y valorarla» (2017: 8).

En este sentido, conviene subrayar la utilidad y relevancia de la Literatura Infantil y Juvenil (LIJ). Como escribiera Teresa Colomer hace ya más de treinta años:

Esta literatura resulta especialmente idónea para la familiarización con el texto y, tal como Wells (1986) ha señalado, para la realización de importantes aprendizajes lectores y literarios desde edades muy tempranas, aprendizajes que se refieren tanto a conocimiento implícito de las convenciones básicas sobre el tiempo literario o la división de la acción en secuencias, como a la experimentación del placer verbal, la identificación con los personajes o el diálogo con la propia experiencia (1991: 23-24).

Más allá de la adecuación a la edad madurativa y a la competencia lingüística de sus lectores, el factor diferencial de la LIJ —que hace de esta literatura una herramienta extremadamente útil y provechosa en el aula— es, sin duda, su componente motivacional. Un componente que se multiplica cuando dirigimos el foco hacia el álbum ilustrado y el cómic. A pesar, como apuntan Noelia Ibarra y Josep Ballester sobre este último —y que nosotros hacemos extensible también al álbum ilustrado—, de que «su lectura dista todavía mucho de ser una práctica generalizada en gran número de aulas» (2022: 11).

Y esto es así, principalmente, por la falta de conocimientos y de lecturas de estas dos tipologías multimodales por parte de los actuales docentes, lo que conlleva —quizás de una forma más evidente que con otras producciones ganadas o explícitamente creadas para niños

¹ El presente artículo se enmarca en el proyecto de investigación “Educación lectora, literaria, lingüística e inclusión: una investigación a través de la LIJ multimodal entorno a la diversidad y la sostenibilidad” del Ministerio de Ciencia e Innovación, ref. PID2022-139640NB-I00.

y jóvenes—, por un lado: una escasez de programaciones que incluyan materiales y actividades que progresivamente mejoren la interpretación y cooperación del estudiante con aquello que está leyendo, en base a lo que Antonio Mendoza Fillola (2001) denomina «el intertexto lector». Un concepto que recientemente ha matizado significativamente S. Arlandis (2021). A fin de cuentas, como escribe Alberto Manguel: «La literatura es acumulativa y procede por progresión geométrica: cada nueva lectura edifica sobre lo que el lector ha leído previamente» (1998: 35).

Y, por otro lado, además, esa misma estrechez de lecturas y conocimientos del álbum ilustrado y del cómic está entrañando la repetición de unas pocas rutinas —nunca mejor dicho— en el aula, que inhabilitan el componente motivacional de estas obras.

2. ÁLBUM ILUSTRADO Y CÓMIC

Si bien no está entre nuestros objetivos demarcar los límites ni entrar en debates acerca de la definición de «álbum ilustrado» y de «cómic», resulta cuanto menos conveniente para una completa comprensión de este trabajo matizar algunos aspectos de estas dos tipologías escripto-icónicas que constituyen la base de nuestro estudio.

2.1. EN FUNCIÓN DE LA EDAD DEL DESTINATARIO

Perry Nodelman se refiere a los álbumes literarios como «books intended for young children» (1989: VII). En la misma línea, la RAE define «tebeo» como publicación infantil o juvenil. Mas no sucede igual con la palabra «cómic», que en ninguna de sus dos acepciones lleva una indicación sobre el rango de edad de sus lectores. Y es que, principalmente a partir de la década de los ochenta, resulta obvia la existencia de un cómic exclusivo para adultos. En ocasiones por su difícil temática —el submundo de la heroína que refleja *Cavalls salvatges* (2021), de Jordi Cussà y Jaume Capdevila «Kap», puede servir ejemplo—; en otras, por su violencia extrema —*300* (1998) de Frank Miller y Lynn Varley, la serie *Vagabond* (1998-2015) de Takehiko Inoue, etc.—; o también por su alto contenido erótico, como en los casos de *Valentina. Storia di una storia* (1982) de Guido Crepax o, especialmente, de *Catecismos do Brasil* de Carlos Zéfiro, que entre los años 50 y 70 se imprimía clandestinamente y se distribuía bajo mano debido a su ilegal, por explícito, contenido sexual.

No es esta la única vez que, históricamente, se ha prohibido un cómic. En Estados Unidos, para evitar la regulación gubernamental por parte del gobierno de Eisenhower, la Comics Magazine Association of America creó a finales de 1954 un restrictivo y moralizado Comics Code Authority (CCA) que provocó, por ejemplo, que EC Comics dejara de publicar los terroríficos y hasta entonces exitosos *Tales from the crypt* (1950-1955, primera época) o, como señala Gerardo Vilches, que varias publicaciones advirtieran en su cubierta «que el contenido estaba destinado a lectores adultos» (2014: 31).

En consecuencia, podemos afirmar que existe un cómic para adultos y que existe también un cómic para niños, incluso para prelectores. Por ejemplo, *Pizza Popotamo* (2021)

de Leo Arias —obra a la que nos referiremos por extenso más adelante— está indicada para lectores a partir de 3 años.

Pero, ¿y el álbum ilustrado? No negaremos que se trata de una categoría lexipictográfica que de forma preferencial está destinada a un público lector infantil, incluso a primeros lectores (Colomer, 1996: 27), pero contrariamente a lo que señala Nodelman, también podemos encontrar este tipo de producciones destinadas a jóvenes y a adultos. Este es el caso de *Qué hacer cuando en la pantalla aparece The End* (2014) de Paula Bonet o de varios trabajos de Shaun Tan que siguen y se ajustan a los códigos del álbum.

Por tanto, conviene tener en cuenta que existe un cómic y un álbum ilustrado para cada uno de los niveles y edades formativos. Y que es responsabilidad del docente, en este caso, seleccionar una lectura que sea adecuada para sus alumnos.

2.2. EN FUNCIÓN DE LA RELACIÓN ENTRE DIBUJO Y TEXTO

A mediados de la década de los cincuenta, la editorial Bruguera publicó en España una amplia selección de libros destinados a un público lector preferentemente juvenil denominada Colección Historias: *Juana de Arco* (1955) de A. Brunetti, *Veinte mil leguas de viaje submarino* (1955) de J. Verne, *Los tres mosqueteros* (1956) de A. Dumas, *Moby Dick* (1956) de H. Melville, *Oliverio Twist* (1957) de C. Dickens... Volúmenes editados en cartón o tapa dura, con sobrecubierta y, casi siempre, de 256 páginas. Pero su principal singularidad era que generalmente cada tres páginas se intercalaba una página par que condensaba o adaptaba la narración a formato cómic en blanco y negro.

De su popularidad y éxito dan cuenta las numerosas reimpresiones y reediciones. La más popular y duradera —entre 1967 y, que tengamos constancia, 1985— fue la Colección Historias Selección. Si bien, en la década de los setenta se crea la colección Joyas Literarias Juveniles, donde se publican de forma exenta las viñetas que otrora acompañaban o iban acompañadas de texto —su éxito provocó que poco después se realizaran nuevas adaptaciones de esas mismas obras, creadas expresamente para esa colección de historietas a color.

He aquí el ejemplo perfecto de lo que es un libro ilustrado: aquel en el que las imágenes y las palabras no se necesitan. En la mayoría de las ocasiones el dibujo es puramente ornamental. En otras, como en el caso de los libros de Bruguera, texto y viñetas comparten habitación pero duermen en camas separadas. Por el contrario, en el álbum ilustrado sí hay interrelación. Hasta el punto de que, en muchas ocasiones, el dibujo matiza, enriquece, completa y a veces incluso transforma el significado del texto. Así sucede en *Yo* (2008) de Philip Waetcher.

La narración de este pequeño —por sus dimensiones— álbum para prelectores o primeros lectores se organiza a partir de un «Yo...» en la página inicial (sin numerar, como sucede en todo el libro), que Waetcher ilustra con un simpático oso marrón. Y, a partir de ahí, la autodescripción de su protagonista es la que va determinando el relato: «Yo me gusto», «Voy por mi camino», «Me alegro de las pequeñas cosas de la vida»... Hasta llegar a un final sorprendente y enternecedor.

Como ocurre en la mayoría de álbumes, la unidad es la doble página. Pues bien, en una de estas unidades de narración, el oso se inclina hacia un perro que está en posición vertical, con las dos patas delanteras apoyadas sobre la panza del plantígrado. Al mismo tiempo, desde todas las direcciones aparecen hasta siete canes más, que corren en dirección al oso. En unos y otros observamos una actitud alegre. «Soy querido por todos», dice el texto. No obstante, el detalle que las palabras no reflejan es el hueso que nuestro protagonista esconde a su espalda y que cambia por completo el sentido de la escena. En realidad, ¿el oso es querido por todos o, en cambio, los perros van hacia él porque han olido el hueso y tienen hambre? Y algo parecido sucede en otra de las dobles páginas, en la que se nos dice que al úrsido le gusta compartir. Pero luego se le ve con un enorme saco repleto de golosinas del que ha sacado tan solo una, para dársela —con cara de pocos amigos— a un niño que está dibujado junto a él, con una mano extendida.

Como hemos podido apreciar, la ilustración completa el texto. Le da un sentido más complejo, marca incluso el tono divertido del discurso. Y demuestra la necesaria interrelación entre imagen y palabra tanto en el álbum ilustrado como en el cómic. Por supuesto, podrá aducirse que existen ejemplos de estas dos tipologías escripto-icónicas donde la narración se realiza únicamente mediante el dibujo, esto es, sin texto. Así sucede en el cómic *Arzach* (1975-1976) de Moebius o en el álbum *De noche en la calle* (1999) de Ángela Lago. Es cierto. Pero, del mismo modo, existe también un teatro —primero de los géneros literarios estudiado por Aristóteles en su *Poética* (hacia el 335 a. C.)— pantomímico, sin componente verbal, que hunde sus raíces en la antigüedad grecolatina y se sublima en obras como *Act whitout words I* (1957) y *Act whitout words II* (1960) de Samuel Beckett. Lo cual no significa en absoluto que no haya un trabajo previo de escritura. Después de todo, lo que vemos en el escenario o lo que leemos en un cómic o un álbum ilustrado es solo la punta del iceberg. Will Eisner se muestra categórico: «Con un buen dibujo sin más no basta» (2002, 7).

2.3. EN FUNCIÓN DEL FORMATO O LAS DIMENSIONES DEL TEXTO

Afirma María Cecilia Silva-Díaz —en una tesis doctoral dirigida, justamente, por Colomer:

En el mundo editorial, el álbum se considera a partir de sus características de formato. Por lo que, cuando se habla de álbum, se hace referencia a un producto (usualmente de 24 o 32 páginas) en el cual la gran mayoría (casi siempre todas las dobles páginas) contienen ilustraciones (2005: 32).

En base a esta definición, analicemos brevemente una obra de Tomi Ungerer —uno de los maestros indiscutibles del álbum ilustrado infantil, autor del imprescindible *The three robbers* (1961)—, titulada *Esto y aquello* (2020) en la traducción de Xosé Ballesteros para la editorial Kalandraka. Se trata de un volumen encuadernado en cartóné. Su extensión es levemente superior a la señalada por Silva-Díaz, 36 páginas. Sin embargo, esto no resulta significativo porque, por ejemplo, la edición en la misma editorial de la obra *Donde viven los monstruos* (2014) es ligeramente más extensa —y este álbum de Maurice Sendak publicado

por vez primera en 1963 pasa por ser uno de los mejores y más premiados álbumes ilustrados de todos los tiempos.

Esto y aquello es una especie de diccionario visual, estructurado mediante un juego de contrastes. En cada página impar aparece una palabra –siempre son verbos– debajo de una ilustración, que tendrán sus opuestas o complementarias en la siguiente página. Así, a excepción de la primera página par («sentir») y de la última página impar («dormir y soñar»), cada doble página ilustrada se concibe como una unidad que permite establecer relaciones del tipo: reír/llover, esforzar/comparar, oír/escuchar, trabajar/jugar, leer/escribir, etc.

Llegados a este punto, conviene demarcar una línea divisoria dentro del álbum ilustrado y el cómic en función de su literaridad. Evidentemente, tampoco vamos a entrar aquí en debates acerca de la especificidad de lo literario. Eso se lo dejamos a teóricos de la talla de Jonathan Culler. Baste decir, desde nuestra óptica docente, que un texto literario sería aquel que permite y exige al estudiante desarrollar unos criterios estéticos, una educación cultural y –como verdadero epicentro de la formación literaria– también su competencia lectora de forma literal e inferencial, desde una actitud activa y participativa.

Por tanto, ¿es *Esto y aquello* un álbum ilustrado? Desde la perspectiva del formato, sí. No hay duda. Pero desde la perspectiva literaria y del lector, no. Como tampoco lo serían todos esos volúmenes de similares características físicas –señalemos, de paso, que en el cómic nunca ha existido un criterio físico unificador– que siguen la senda de *Would you rather...* (1978) de John Burningham o de *Where's Wally* (1987) de Martin Handford, por poner otros conocidos ejemplos.

3. CÓMIC Y ÁLBUM EN EL AULA: UN ESBOZO DE PROGRAMACIÓN

Escribe Darío Villanueva: «Quizás el método inmediato y urgente que debe ser rescatado para la labor docente sea el de la lectura: aprender a leer literariamente otra vez» (2016: 31). Sumemos a estas palabras del que fuera director de la Real Academia Española aquella reflexión de Cerrillo y Sánchez que hemos recogido al comienzo de este trabajo sobre la necesidad de volver a conectar al estudiantado de hoy con la literatura para que estos aprendan a apreciarla y valorarla. Y añadámosles una tercera idea, expresada de esta manera por Célestin Freinet ya en 1963: «La imagen es hoy la forma superior de comunicación» (1974: 13). Ni que decir tiene que, sesenta años después, la omnipresencia del lenguaje visual es incontestable: cine, televisión por cable y a la carta, vídeos de YouTube, fotografías en Instagram...

Ante esta ecuación, el valor instrumental en el aula de las formas discursivas multimodales se revela como una de las posibles –y mejores– respuestas. No solo desde un punto de vista literario, es decir: el cómic explicando el cómic; sino también desde una perspectiva completamente transversal, como promueve la LOMLOE.

No obstante, cabe tener en cuenta –como ya se ha comentado– las carencias formativas que los docentes manifiestan en torno al cómic y al álbum ilustrado. Por ello, queremos plantear a continuación una serie de propuestas educativas a partir de algunos títulos

concretos. Ofreciendo, en la medida de lo posible, alternativas para que puedan ajustarse las actividades al nivel y edad de su alumnado.

3.1. UNA BIOGRAFÍA EN IMÁGENES

En este subapartado trabajaremos a partir dos cómics y un álbum ilustrado: *Ronson* (Autsaider Comics, 2023) de César Sebastián; *Padrines. Cròniques de maternitat i criança d'una generació silenciada* (Pagès editors, 2022) de Mariona Visa junto a las ilustradoras Clara-Tanit, Lorena Rivega, Alba Feito, Isabel Vila, Laia Arqueros y TintaFina; y el ya mencionado *Yo* (López) de Waetcher.

3.1.1. *Ronson*

El elemento que conecta estas tres obras es el biográfico. En *Ronson*, C. Sebastián construye un relato sobre la infancia y la adolescencia en los años 60 a partir de las anécdotas que su padre le fue contando. Un retrato costumbrista de la vida en un pueblo cuyo nombre no se menciona, porque podría ser cualquiera. Con la aspereza de la vida rural en la posguerra española. Pero donde los niños felices como bestias mientras escupían a los pomos o le lanzaban piedras a un perro. Y donde encontramos a personajes como Cecilio, que lo solucionaban todo mediante la violencia. Golpes a las ovejas de su rebaño, golpes a su mujer y golpes a su hijo. «*Todo el pueblo lo sabía pero nadie lo denunciaba. Se veía como algo desagradable que pertenecía a la intimidad del hogar*» (s.p.), leemos.

Por circunstancias narrativas como esta, consideramos que se trata de un cómic especialmente indicado para las aulas de 1º de Bachillerato, porque además de activar la competencia en comunicación lingüística y afianzar los hábitos de lectura, permite marcarnos otros objetivos que la LOMLOE señala para este nivel, como el de ejercer una conciencia ciudadana cívica responsable que fomente la corresponsabilidad en la construcción de una sociedad justa y equitativa o, también, detectar y resolver de forma pacífica situaciones de violencia.

Para ello, después de una lectura individual del texto —es un texto que difícilmente planteará obstáculos lingüísticos o de interpretación a estudiantes de este nivel— que se realizará fuera del horario escolar, reservaremos una sesión para que los discentes reflexionen de manera cooperativa sobre aquellos aspectos que más les hayan llamado la atención de la obra. De considerarlo apropiado, el docente aportará otras producciones textuales con las que enriquecer el intertexto lector del alumnado. Por ejemplo, si queremos centrarnos en los castigos corporales como forma histórica de educación, podemos recuperar algún pasaje de *The adventures of Tom Sawyer* (1876) —de no ser así también podría implementarse, de manera coordinada y transversal, un breve fragmento en la asignatura de Lengua Extranjera I— donde se refleje cómo el maestro Dobbins hacía uso de una vara de madera para aleccionar a sus discípulos. Si, por el contrario, preferimos ponderar la aridez de una infancia rural, el profesor podría aportar el relato «Veraneantes» de Aloma Rodríguez, incluido en el volumen *Siempre quiero ser lo que no soy* (2021), donde la protagonista es una adolescente de trece

años que vive en un pueblo de Teruel. Un pueblo al que su familia ha tenido que mudarse porque la madre es médica. El cuento refleja las dificultades de adaptación a ese entorno. Y termina con una escena brutal donde los compañeros de la adolescente la arrojan a la fuente que hay junto a la casa de esta.

Evidentemente, el objetivo primero de esta sesión es el de reconocer distintas formas de violencia y, desde un pensamiento crítico y cívico, establecer las bases para que no se reproduzcan en el entorno de nuestros discentes. Otra lectura alternativa podrían ser los haikus compuestos por alumnos de 2º y 3º de ESO del instituto IES Campoamor de Lucena sobre la violencia de género, que el profesor Lara Cantizani recopiló en el volumen *Haikus del mal amor* (2005). He aquí una muestra: «La sopa fría. / Niños bajo la mesa. / El tenedor» (63). La lectura de estos haikus podría ser el punto de partida de una futura intervención en el aula, de las muchas posibles (Rodríguez, 2022), que gravitara alrededor de esta breve estrofa poética de origen japonés.

Tras esta sesión cooperativa, en la que habremos fomentado el hábito lector y activado la comunicación oral de ideas y emociones, la responsabilidad ciudadana, el pensamiento crítico, la autonomía moral, la empatía... Nos centraremos en el componente documental de *Ronson*. Ya se ha comentado que C. Sebastián construye su relato escrito-icónico a partir de los recuerdos de infancia de su propio padre. Así que pediríamos a los discentes que imitaran su proceso compositivo y, para ello, que preguntaran a uno de sus familiares – madre, padre, uno de los abuelos– acerca de su infancia. Esto permitiría, por un lado, salvar el muro intergeneracional, incentivando el diálogo y las relaciones humanas; mientras que, por otra, nos posibilitaría la implementación en el aula de la entrevista como subgénero periodístico. Para ello podríamos pedir a los discentes que buscaran una entrevista en internet a alguna personalidad de su interés: cantantes, deportistas, actores... O analizar en el aula una entrevista escogida por el docente –podría ser una entrevista al propio César Sebastián– y, a partir de su lectura, ir estableciendo las bases teórico-prácticas de una entrevista.

Después pediríamos a los aprendices que elaboraran las preguntas para la entrevista a su familiar, que el profesor podrá revisar y corregir si fuera pertinente. El siguiente paso, claro está, consistiría en realizar la entrevista. Y, a partir de ella, y una vez presentadas en el aula las características formales del cómic, podría plantearse una nueva actuación: dibujar un cómic o, si se prefiere, crearlo mediante una plataforma digital como Pixton, Canva, MakeBeliefsComix, Witty Comics, etc.

3.1.2. Alternativas

Para adaptar esta propuesta didáctica a la ESO, recomendamos el uso de *Padrines. Cròniques de maternitat i criança d'una generació silenciada*. No existe versión en castellano, así que debería plantearse desde las asignaturas de Llengua Catalana i Literatura, en Catalunya o Islas Baleares; y Valencià: Llengua i literatura, en la Comunidad Valenciana – en caso de querer abordar esta propuesta desde otras comunidades autónomas, existen

distintas opciones en función de aquello que se prefiera ponderar: si se pone el acento sobre la entrevista periodística, la propuesta podría pivotar alrededor del ya clásico *Maus* (1980-1991) de Art Spiegelman, que está basado en las experiencias en un campo de concentración nazi durante la II Guerra Mundial del padre del autor o en *Los surcos del azar* (2003) de Paco Roca, donde el propio Roca se dibuja a sí mismo realizando una entrevista a uno de los exiliados en Francia durante la Guerra civil española, que es el origen de la narración. Si, por el contrario, se prefiere trabajar sobre las desigualdades, el feminismo, la conciencia social... Entonces recomendamos *Persepolis* (2000) de Marjane Satrapi. El relato autobiográfico de una niña que da comienzo en 1979, en Teherán, con la revolución islámica.

Padrines es un cómic elaborado a partir de las conversaciones que M. Visa mantuvo con seis mujeres nacidas entre 1924 y 1941 acerca de sus experiencias como madres en entornos rurales. Sus confidencias e historias dieron pie a seis relatos que seis ilustradoras – una para cada relato – transformaron en cómic. Una fragmentariedad que resulta ventajosa desde el punto de vista académico, pues nos permite operar con el libro completa o parcialmente, según la situación de aprendizaje. Por ejemplo, para un curso de 1º, 2º o incluso 3º de la ESO puede resultar conveniente escoger tan solo uno de los relatos, quizá el de «La Carme», que es uno de lo más blancos y en el que además hay también una escena en el que la protagonista recibe «una forta bufetada perquè callés» (Visa *et al*, 2022, 19); lo cual nos permitiría igualmente trabajar con *Las aventuras de Tom Sawyer*, por ejemplo. En cambio, 4º de la ESO posibilitaría una lectura completa del cómic.

Independientemente del nivel formativo, todas las intervenciones y actividades de aula propuestas para *Ronson* podrían reproducirse también con *Padrines*. Si bien, aquí la reflexión en el aula podría centrarse más en analizar y valorar críticamente las desigualdades históricas y actuales entre mujeres y hombres, así como en educar e impulsar una igualdad real. Además, en 4º de la ESO podríamos trabajar las características formales del cómic, comprobando cómo cada ilustradora utiliza su particular estilo de dibujo y un uso personal de los elementos del cómic: viñetas, globos, cartuchos, etc.

Nuestra segunda alternativa al cómic *Ronson* estaría pensada para implementar en el ciclo inicial de Primaria, donde proponemos trabajar con el álbum ilustrado *Yo*, de Waetcher. Su lectura dialogada y posterior tertulia literaria permitiría a nuestros alumnos seguir avanzando en la construcción de su identidad a partir de la toma de conciencia de una individualidad propia y subjetiva. Para ello, en vez de entrevistar a otra persona, desplazaremos el centro de atención a cada uno de nuestros estudiantes, que deberán reflexionar sobre sus gustos y preferencias, su manera de actuar ante distintas situaciones, su contexto familiar y social... Y, a partir de ahí, una posible actuación consistiría en que cada uno de los aprendices expusiera de manera oral su historia ante el resto del grupo-clase. Esto propiciaría la reflexión acerca de la diversidad y el respeto, toda vez que nos permitiría, también, la introducción de una nueva lectura en el aula con la que consolidar este aprendizaje: el clásico *Elmer* (1968) de David McKee.

3.2. LAS PALABRAS DORMIDAS

Existe una consolidada tradición de cómics o álbumes ilustrados donde la narración se desarrolla únicamente mediante imágenes, sin palabras. Uno de sus principales precedentes es, sin duda, *Mitsou* (1921) de Balthus. A través de cuarenta viñetas –de idénticas dimensiones– su autor nos muestra la relación entre un niño y su gato, gracias a la cual construye «una historia infantil llena de ternura» (García Román, 2007, 16). El conjunto sorprende al lector por varias razones. La primera de ellas tiene que ver con su temprana fecha de creación –si bien ya era posible acceder a los trabajos fundacionales de Rodolphe Töpffer, Wilhelm Busch, R. F. Outcault... no olvidemos que estos, a diferencia de la propuesta de Balthus, aunaban imagen y texto.

En segundo lugar, resulta llamativo que las ilustraciones lleven un prólogo de Rainer M. Rilke, uno de los referentes poéticos de la modernidad. No obstante, el verdadero hecho diferencial es que Balthus (1908-2001) crea *Mitsou* con doce años y lo publica cuando tiene trece. Lo cual ya resulta pretexto suficiente como para proponer su lectura en 2º de la ESO –si bien nuestra propuesta de intervención podría ser adaptada sin dificultad a 1º y 3º de la ESO e, incluso, a 6º de Primaria.

3.2.1. *Mitsou*

No hace tanto que Artemisa Ediciones publicó por primera vez en España –y probablemente en español– el volumen *Mitsou, historia de un gato, seguido de Cartas a un joven pintor* (2007). Pues bien, como paso previo a la intervención en el aula, el docente leerá y escogerá de entre las cuarenta viñetas una para cada uno de sus estudiantes. Todas diferentes, algo que permite el ratio máximo de alumnos en Primaria. Ahora bien, conviene que las escenas seleccionadas sean cuanto más inequívocas, mejor. Y es preciso, también, que una vez se hayan elegido, las ilustraciones se numeren siguiendo el orden del libro.

Ya en el aula, el maestro repartirá las imágenes entre sus estudiantes y les pedirá que, escuetamente, describan lo que sucede en la estampa que tienen delante. Cuando hayan terminado, el docente leerá las producciones de sus aprendices –de ahí la importancia de la numeración previa– mientras, si lo considera oportuno, va proyectando la secuencia completa de imágenes. Viñeta a viñeta, los discentes comprobarán cómo entre todos han construido un relato, que por supuesto no estará terminado: será preciso modificar las producciones individuales anteriormente realizadas en función del conjunto y, también, escribir el texto de las viñetas que aún carecen de él. Esta doble tarea podrá realizarse en pequeños grupos, para que el trabajo colaborativo resulte más ágil y sencillo.

Ni que decir tiene que las evidencias resultantes ofrecen distintas posibilidades de ampliación, algunas de las cuales requerirán de la colaboración de otros docentes. Por ejemplo, desde un punto de vista vertical y transversal, en la materia de Educación Plástica, Visual y Audiovisual, un grupo-clase de 1º de la ESO podría invertir el proceso realizado hasta ahora y secuenciar la narración realizada por los alumnos de 2º. Después podrían comparar sus dibujos con las ilustraciones de Balthus, toda vez que los aprendices de 2º descubrirían cómo los de 1º han ilustrado sus producciones textuales.

Continuando con este mismo criterio horizontal, en caso de que el currículo de la comunidad autónoma donde se realizara nuestra propuesta educativa sobre *Mitsou* incluyera una materia de tecnología y/o digitalización en 2º de la ESO, el docente de esta asignatura podría implementar en el aula la lectura de los álbumes ilustrados *Zoom* (1995) y *Re-Zoom* (1995) de Istvan Banyai. De esta manera se podría trabajar en el aula alrededor de este concepto digital y, al mismo tiempo, al ser, estos, dos álbumes ilustrados mudos, estaría enriqueciendo el intertexto lector de sus alumnos.

Pero regresemos a la asignatura de Lengua Castellana y Literatura —si bien, al tratarse de obras gráficas que carecen de texto, esta misma propuesta podría realizarse igualmente en el ámbito educativo de las otras lenguas peninsulares— y a *Mitsou*. En las últimas siete viñetas de la obra de Balthus puede verse cómo el niño protagonista se va a dormir junto a su gato, pero cuando se despierta el animal ya no está. Se ha ido. El niño lo busca primero debajo de la cama y, después: en el resto de la casa, en el jardín y por la calle. Pero no lo encuentra. Lo que genera que, en la última escena, se vea al niño de nuevo en su cuarto, llorando.

En relación a este final, el maestro podría leer en el aula el poema «El lagarto está llorando» de Federico García Lorca, en él se nos cuenta que un lagarto y una lagarta han perdido su anillo de casados. Una joya que no es de oro, sino de plomo. Es decir, no es un anillo monetariamente valioso. Pero el verdadero valor de las cosas —de eso trata el poema— no está en el precio, ni siquiera en la importancia que los otros le den a esas cosas. De hecho, es una pérdida la que a veces revela su verdadera valía; como sucede con el anillo de los lagartos y con el gato del niño dibujado por Balthus.

Así, tras la lectura interpretativa de los versos de *Canciones* (1924), el docente puede preguntar a sus estudiantes si ellos tienen algún objeto que para los demás carezca de valor pero para ellos sea importante o si alguna vez sufrido alguna pérdida que les haya resultado dolorosa. De esta manera, al asociar el relato de Balthus y el poema de García Lorca a su propia experiencia personal, el aprendizaje resultará mucho más significativo.

3.2.2. Alternativas

Si bien consideramos que *Mitsou* es una historia tan blanca y sencilla que podría implementarse en cualquier nivel de la ESO e incluso de Primaria, ofrecemos un par de posibilidades que se adecúan mejor y, por tanto, puede ser más motivadoras para el alumnado de Bachillerato y del ciclo inicial de Primaria, incluso para los aprendices de 5 años.

La primera propuesta se titula *La ciudad* (Nórdica, 2012) y es obra de Frans Masereel. Publicado por vez primera en 1925, se trata de otro cómic silente. Mediante únicamente ilustraciones, de estilo expresionista, su autor nos transporta a los intestinos de la sociedad industrial. Con sus contrastes. Y su deshumanización. En este sentido —aunque permite adaptar todas o algunas de las actuaciones planteadas para 2º de la ESO—, su lectura también propicia el visionado en paralelo de *Metropolis* (1927) de Fritz Lang, una película muda pero

con texto. Y, por supuesto, la implementación en el aula de algunas de las piezas de *Poeta en Nueva York* (1940), de García Lorca. Por ejemplo, «Aurora». Que es geometría y angustia.

La segunda de las alternativas que nos gustaría presentar aquí está indicada, según su propia editorial, para niños a partir de 3 años de edad. Sin embargo, nuestra experiencia nos lleva a recomendarlo para estudiantes de 1º o de 2º de Primaria. La obra en cuestión, ya nos hemos referido a ella anteriormente, se titula *Pizza Popotamo* (Bang) de Leo Arias. Se trata de un cómic ortodoxo, salvo por el hecho de que no tiene palabras. Y es precisamente este detalle el que hace de él una interesantísima propuesta para discentes en los primeros estadios lectores. Por varias razones. Como es obvio en un libro que no tiene texto, la dificultad para desentrañar el significado de las palabras no va a suponer un freno para el disfrute. Y, sin embargo, gracias a esta obra van a aprender a leer cómics: a seguir las viñetas de izquierda a derecha, de arriba a abajo. Y van a familiarizarse con otros elementos de este tipo de obras, como las líneas cinéticas. Se trata, por tanto, de un libro formativamente valioso porque el niño puede manipularlo, en tanto que objeto, de manera individual y autónoma, cimentado de esta manera su hábito lector y preparándole para futuras lecturas.

Como es evidente, aquí nuestra propuesta para despertar a las palabras que se han quedado dormidas no podría realizarse por escrito, sino de manera oral. Por ejemplo, dos o tres alumnos –en función del fragmento de texto seleccionado– darían voz a los distintos personajes y teatralizarían un par de páginas de *Pizza Popotamo*. Y así sucesivamente hasta que hayan participado de la actividad el conjunto del grupo-clase.

3.3. LEER LA HISTORIA

En un artículo publicado en 2015, Juan Miguel Blay Martí recoge una actuación en el aula de 1º de Bachillerato del Colegio San Roque de Benicalap (Valencia) durante el curso 2013-2014. En ella, los alumnos debían recabar información acerca la II Guerra Mundial y a partir de ella elaborar un cómic sobre alguna batalla o acontecimiento destacado del conflicto.

El resultado general fue satisfactorio. Los alumnos fueron capaces de manejar la información que se les facilitó para el desarrollo del tema y, además, llevaron a cabo historietas, en la mayoría de casos de una calidad que no imaginábamos al comienzo del plan de trabajo. Por lo tanto, si a los estudiantes se les aportan las herramientas adecuadas, son capaces de llevar a término trabajos, no sólo satisfactorios, sino sobresalientes (2015: 11-12).

Aun cuando los planteamientos de Blay Martí transcurren por vías distintas a las que planteamos en este trabajo –están encarados, más que a la lectura, a la compilación de datos y a la creación de un cómic–, su testimonio refleja de manera valiosa la funcionalidad de las formas discursivas multimodales en el aula. El propio Blay Martí menciona unos pocos cómics históricos o con un trasfondo histórico: *300*, *Maus*, *Los surcos del azar* o *Putain de guerre!* (2008) de Jacques Tardi y Jean Pierre Verney. Más profusos en ejemplos y en su análisis son Daniel Becerra y Soraya Jorge (2007 y 2014), pese a que advierten:

Nombrar todas las series y analizar todos y cada uno de los álbumes que las conforman sería una tarea ardua [...] Así pues, a la hora de aproximarnos al tema hemos seleccionado aquellas que [...] cumplen algunos de los requisitos que hemos comentado: fidelidad histórica, ambientaciones, recreación de mitos, monumentos o términos lingüísticos característicos de la antigüedad (2007: 781).

Entendemos que desde el área de Geografía e Historia se pondere la precisión documental de los cómics y álbumes ilustrados. Pero, ¿y el componente literario? El hábito lector se retroalimenta: la lectura de un buen libro predispone a seguir leyendo. Ahora bien, del mismo modo, cuando recomendamos en el aula una obra que no gusta a los estudiantes, como apunta Ramon Besora: «podemos contribuir a alejarlos de la lectura» (2020: s.p.). Y ese desánimo lector resultaría más trascendental formativamente –dada su transversalidad– que desconocer las causas y los acontecimientos de, pongamos por caso, las guerras napoleónicas.

Por ende, consideramos que la calidad literaria debería ser el primer criterio a tener en cuenta por los docentes a la hora de escoger las lecturas del aula, independientemente de cuál sea el área educativa a la que se pertenezca. Dice Susana Itzcovich: «La literatura para niños debe proporcionar placer, emoción, afecto, movilizar resortes internos de su personalidad, ofrecer la posibilidad de adentrarse en la acción, la anécdota, el conflicto, los personajes y reflexionar acerca de la visión del mundo que surja del libro» (1995: 19). Mas, ¿acaso no es eso, también, lo que debe ofrecer una lectura para adultos? Y con este sentido hay que entender las siguientes palabras de Jaime Ferrán: «Los libros de niños son –o debieran ser– para mayores» (1990: 63).

Llegados a este punto, conviene aclarar que esta falta de atención a calidad literaria también sucede –por más que pueda sorprender– dentro del propio campo de la investigación lectora. Sirvan de ejemplo ilustrativo los parámetros que rigen las estrategias mediadoras que propusieron Lesley Morrow y Barbara J. Walker (1997), quienes señalaban una serie de acciones fundamentales para desarrollar la lectura fluida y comprensiva: leer textos favoritos y hacerlo por placer, leer y escribir juntos, compartir palabras –dialogar, contarse impresiones– y resumir los logros alcanzados. Pero ni rastro de la calidad necesaria de los textos literarios. Todo gira en torno, únicamente, a la acción del que lee. Aquello que lee, en cambio, queda en un segundo o tercer plano. Insistimos, es conveniente revisar los parámetros de calidad de los textos para que luego su lectura redunde, positivamente, en una activación más significativa de los saberes y competencias del alumnado.

Ahora bien, una vez el docente ya ha seleccionado una obra literaria de calidad, conviene examinar su adecuación al nivel educativo y, a ser posible también, al grupo-clase al que queremos destinarla. Por ejemplo, *Guerra y paz* (1865-1869) de L. Tolstoi es una de las cumbres narrativas de la literatura universal. Su autor se documentó concienzudamente para elaborar esta novela, que tiene como principal marco espaciotemporal la invasión napoleónica de Rusia por las tropas francesas en 1812. De hecho, Napoleón es uno de los personajes reales que aparecen en la obra. Y ahora la pregunta: ¿su altura literaria y su

fidelidad histórica justificarían la lectura de esta obra en un aula de, pongamos por caso, 1º de la ESO? Sin duda, no. Quizá si se tratase de una versión adaptada a la edad madurativa del alumno y a su competencia lingüística, rebajando la trama en su complejidad, simplificando el vocabulario, recortando considerablemente en número de páginas... Pero ni siquiera la editorial Bruguera se atrevió a tanto en su Colección Historias Selección —que incluía obras similares en complejidad, como *Don Quijote de la Mancha* (1961) de M. de Cervantes, o en temática, *Napoleón* (1959) de Marcel d'Isard.

Del mismo modo, cuando entre los pocos cómics históricos que menciona Blay Martí descubrimos *¡Putá guerra!* (Norma, 2010) y, a su vez, Becerra y Jorge escriben refiriéndose a la I Guerra Mundial: «Es pues más fácil de seguir esta guerra y más de la mano de uno de los grandes como es Jacques Tardi [...] Los trabajos dedicados al conflicto son básicamente *La guerra de las trincheras y Putá guerra*» (2014, 24) no podemos menos que enarcar las cejas. Porque no discutiremos la calidad artística de Tardi, ni el esmerado trabajo de documentación que se refleja en el cómic, que es una verdadera fuente de información sobre el conflicto histórico.

Ahora bien, *Putain de guerre!* es un cómic difícil, que no recomendaríamos para lectores no avezados en la lectura de cómics. Y su abundancia de dato, ralentiza. Más aún cuando a menudo es necesario buscar un término en el glosario que la edición española lleva al final del libro (pp. 142-143) y que incluye más de cien vocablos o sintagmas: «cambuse», «hun», «poulailler», «rigolo», «vide boche»... De ahí que nos resulte extraña su lectura en un aula no universitaria.

En conclusión, por más que resulte obvio que el objetivo de un maestro de Historia utilice el cómic como estrategia pedagógica orientada a activar en su alumnado una serie de conocimientos relacionados con su área, creemos que no por ello debe descuidar la calidad literaria y la adecuación del texto al nivel y a las características de su grupo-clase. De esta forma conseguirá que el estudiante se sumerja más intensamente en la lectura y, con ello, su aprendizaje resultará más significativo.

3.3.1. Propuesta de elaboración de un catálogo para el docente

Por regla general, un docente del área de Historia utiliza los cómics o los álbumes ilustrados con el objetivo específico de motivar al alumno en su proceso de enseñanza y aprendizaje de acontecimientos o características de una época concreta. En consecuencia, resulta artificioso plantear actividades de aula o intervenciones puntuales con las que trabajar otras competencias que no estén relacionadas con ese aprendizaje histórico. Sin embargo, sí creemos que podría resultar útil que cada profesor se preparara un catálogo de cómics cuya lectura cumpla los criterios de calidad y que resulte atractiva a los alumnos. Y donde señalar, además, el nivel educativo y el período histórica donde y para implementar en el aula. Sirva de orientación/motivación este breve muestrario —de los cuales citamos la versión en español para que resulte más sencilla su localización:

-*Astérix y Cleopatra* (Grijalbo, 1980) de René Goscinny y Albert Uderzo. Periodo histórico: Imperio romano. Alrededor del 50 a.C. Niveles educativos: A partir de 3º de la ESO. Hemos seleccionado este cómic porque también permitiría trabajar la cultura clásica egipcia, pero podríamos haber escogido cualquiera de los protagonizados por este pequeño galo y su inseparable amigo Obélix. Goscinny y Uderzo fueron unos de los primeros historietistas en prestar atención y quisieron ser respetuosos con la contextualización histórica. Han sido y continúan siendo una garantía de diversión para los lectores de LIJ.

-*Los surcos del azar* (Astiberri, 2013) de Paco Roca. Periodo histórico: Guerra civil española. Niveles educativos: A partir de 3º o 4º de la ESO. Existe una versión extendida de esta obra que, por su extensión –más de 300 páginas–, resulta menos recomendable para trabajar en el aula. Este trabajo es ya un clásico contemporáneo del cómic español, por cómo aúna fidelidad histórica y una enorme capacidad para emocionar al lector. Trata sobre los exiliados de la guerra civil española y lleva como pórtico dos versos de quien fuera uno de esos exiliados: Antonio Machado. De hecho, el poeta sevillano es uno de los personajes secundarios del cómic de Roca. Por ello sería ideal trabajar en el aula de Lengua castellana y Literatura, al mismo tiempo que *Los surcos del azar*, otra obra lexipictográfica titulada *Los días azules. Antonio Machado* (2019) de Cecília Hill y Josep Salvia, en la que se relata la muerte del poeta.

-*Maus* (Norma, 2007) de Art Spiegelman. Periodo histórico: II Guerra Mundial. Niveles educativos: ESO y Bachillerato. No por conocida podemos obviar esta obra maestra de la escripto-iconografía. Los judíos son ratones, los alemanes son los gatos, los polacos no judíos son cerdos, los estadounidenses son perros... Personajes de fábula para un relato que recorre el camino inverso. Porque las fábulas nacen de la imaginación y tiene como objetivo intervenir en la realidad –de ahí la moraleja–. En cambio, *Maus* parte de las vivencias del padre de Spiegelman, Vladek, en un campo de concentración nazi y, gracias a la imaginación y a la creatividad, esa terrible experiencia se transforma en arte. Resultaría interesante una lectura conjunta de este cómic, la novela *El niño del pijama de rayas* (2006) de John Boyne y el visionado de la película *La vida es bella* (1997) de Roberto Benigni.

4. BREVE CONCLUSIÓN

No se agotan las posibilidades educativas del cómic y del álbum ilustrado en el aula. En parte, por su propia naturaleza híbrida, su conjunción de palabra y dibujo. Sin embargo, se ha convertido en un lugar común para estudiosos e investigadores de estas disciplinas artístico-literarias lamentar el escaso aprovechamiento de su valor instrumental para la enseñanza. Es decir, su uso no como materia de análisis –el cómic para hablar del cómic– sino como una herramienta o recurso que motive, sorprenda y facilite el aprendizaje significativo de saberes y competencias.

En cierta media, por la escasa formación académica de los docentes. Una carencia que este trabajo evidentemente no va a poder solventar por sí solo. Pero quizá sí pueda ayudar a que algunos de estos docentes incluyan cómics y álbumes ilustrados en sus programaciones

docentes. Porque estas formas discursivas esconden en sus páginas grandes momentos de lectura para los estudiantes de hoy. De eso estamos seguros.

5. BIBLIOGRAFÍA

- Arlandis, S. (2021). *El desafío de la lectura. Educación literaria y formación lectora de futuros docentes*. Tirant lo Blanch.
- Blay Martí (2015). Dibujando la historia. El cómic como recurso didáctico en la clase de Historia. *Supervisión* 21, 36, abril.
- Becerra, D. y Jorge, S. (2007). El cómic como elemento de atracción para la enseñanza del mundo clásico. Entre la literatura y la rigurosidad histórica. En M. J. Castillo Pascual (coord.) y S. Knippschild, M. García Morcillo y C. Herreros González (eds. lits.). *Congreso Internacional «Imágenes». La Antigüedad en las artes escénicas y visuales* (pp. 777-789). Universidad de La Rioja.
- Becerra Romero, D. y Jorge Godoy, S. (2014). Un acercamiento didáctico a la primera mitad del s. XX a través de los cómics. *Espacio, tiempo y forma. Serie V. Historia contemporánea*, 26, 2014, 15-40.
- Besora, R. (2020). *Crece y lee juntos*. Milenio.
- Colomer, T. (1991). De la enseñanza de la literatura a la educación literaria, *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 9, 21-31.
- Colomer, T. (1996). El álbum y el texto. *Peonza*, 39, 27-31.
- Cerrillo Torremocha, P. C. y Sánchez Ortiz, C. (2017). Educación y «competencia» literarias (Sobre la formación del lector literario). *Literatura em Debate*, 11 (21), 6-19.
- Eisner, W. (2002). *El cómic y el arte secuencial*. Norma Editorial.
- Ferrán, J. (1990). Música y poesía. En P. Cerrillo y J. García Padrino (eds.). *Poesía infantil. Teoría, crítica e investigación* (pp. 59-64). Universidad de Castilla-La Mancha.
- Freinet, C. (1974). *Las técnicas audiovisuales*. Laia.
- Ibarra-Rius, N. y Ballester-Roca, J. (2022). El cómic desde la educación lectora: confluencias, interrogantes y desafíos para la investigación. *Ocnos*, 21 (1), 1-14.
- Itzcovich, S. (1995). *Veinte años no es nada*. Colihue.
- Lara Cantizani, M. (2005). *Haikus del mal amor*. Diputación de Málaga (CEDMA).
- Manguel, A. (1998). *Una historia de la lectura*. Alianza/Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Mendoza Fillola, A. (2001). *El intertexto lector: El espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector*. Universidad de Castilla-La Mancha.
- Morrow, L. y Walker, B. (1997). *The reading team: A handbook for volunteer tutors K-3*. International Reading Association.

- Nodelman, P. (1989). *Words about pictures: The narrative art of children's picture books*. University of Georgia Press.
- Rodríguez Cabrera, J. M. (2022). Lectura Nautilus y educación poética en el entorno digital. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 30, 271-283.
- Silva-Díaz Ortega, M. C. (2005). *Libros que enseñan a leer: Álbumes metaficcionales y conocimiento literario* [Tesis de Doctorado no publicada]. Universitat Autònoma de Barcelona. <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/4667/mcsdo1de1.pdf>
- Vilches, G. (2014). *Breve historia del cómic*. Nowtilus.
- Villanueva, D. (2016). Leer literatura, hoy y siempre. En J. A. Millán (coord.). *La lectura en España. Informe 2017* (pp. 27-32). Federación de Gremios de Editores de España.

REESCRITURAS INFOGRÁFICAS DE CUENTOS LITERARIOS. EL CASO DE ISABEL GONZÁLEZ

JOSÉ MANUEL TRABADO CABADO
Universidad de León

1. ICONOSFERA Y TEXTUALISMO

De ordinario nos valemos del lenguaje no solo para referir la realidad sino para construirla, ordenarla y esquematizarla, insertando en todo lo que vemos un sentido que nos permita pensarlo. La palabra escrita se ha erigido históricamente en el vehículo más prestigioso hasta el punto de haber construido una cultura esencialmente textualista¹. La imagen, como recurso expresivo, ocupó un lugar periférico y ha oscilado, paradójicamente, entre el carácter sagrado y la banalidad consumista. Aquella función mágica que podía presuponerse a las muestras pictóricas de las cuevas prehistóricas está en consonancia con el uso religioso de ciertas imágenes, pero dista mucho de la expansión en el mundo contemporáneo en el que lo gráfico se ha convertido en una malla cada vez más densa que, metafóricamente hablando, modula nuestra percepción del mundo. Vemos a través de imágenes que actúan como intermediarios y ese uso continuo y sistemático conlleva en cierto modo una devaluación.

No obstante, y más allá de consideraciones tan genéricas, es necesario recordar cómo la imagen ha sido una herramienta muy valiosa que ha desarrollado desde muy pronto un fin pedagógico. El lenguaje gráfico pronto fue un instrumento para transmitir muy eficazmente información y los manuscritos medievales son magníficas muestras para ver la capacidad que posee la imagen a la hora de organizar y sintetizar mensajes de cierta complejidad. Los pórticos románicos y capiteles historiados, las catedrales góticas con sus vidrieras, los códices con sus miniaturas son portadores tempranos de una profunda gramática iconográfica que sorteaba la palabra como vehículo transmisor de conocimiento; los bestiarios medievales y la literatura emblemática, también, encontraron en la imagen un colaborador necesario que llega hasta el moderno diseño gráfico, los logos y la publicidad que tejen junto con otros lenguajes gráfico-narrativos (el cómic, el álbum ilustrado, la ilustración) una iconosfera que va adquiriendo una densidad creciente y una complejidad desbordante, fruto de la democratización de lo icónico que pasa de ser un ídolo a un bien mancomunado: “Los dialectos icónicos integrados en nuestra iconosfera están caracterizados

¹ Barthes escribía en 1964 en su citado artículo “Retórica de la imagen”: “Hoy en día parece ser que, en cuanto a la comunicación de masas, el mensaje lingüístico está presente en todas las imágenes: bien bajo la forma de titular, texto explicativo, artículo de prensa, diálogo de película o *globo de cómic*; esto muestra que no es demasiado exacto hablar de una civilización de la imagen: aún constituimos, y quizá más que nunca, una civilización basada en la escritura, ya que la escritura y la palabra siguen siendo elementos con consistencia en la estructura de la información” (1986: 35).

por su densidad, heterogeneidad semiótica, diversidad técnica y pluralidad de funciones. (Gubern, 1996:128).

La prensa encontró en esa mezcla texto/imagen una particularidad que acabaría por caracterizarla. Ilustraciones y más tarde fotos junto con el desarrollo de la infografía generaron pronto un aparato visual que complementaba al texto ayudando a su comprensión. En ese ámbito comunicativo precisamente podrán cohabitar dos lenguajes como el cómic (tiras diarias y páginas dominicales) y la infografía (disposición gráfica de la información por medio de esquemas, diagramas, etc.) que en un primer momento poseen una funcionalidad muy distinta. El cómic buscaba de ordinario el entretenimiento en tanto que la infografía incidía más en el ámbito pedagógico buscando una eficiencia comunicativa². De este modo parece como si las infografías tuvieran una función meramente ancilar al estar supeditadas al propósito de hacer más comprensible la información aportada por el texto. Sin embargo, en su evolución será fácil ver a través de un desarrollo del diseño gráfico un paulatino proceso de magnificación del elemento estético hasta tal punto que podría verse un proceso de artificación. Este proceso traslada lo que era un elemento comunicativo-funcional a un territorio más relacionado con el deleite y la singularización de una serie de imágenes que llaman poderosamente la atención y logran que el lector/espectador sea capaz de apreciarlas por sí mismas y no tan solo como vehículo informativo. Por otro lado, en la gramática del cómic existen profundos cambios de naturaleza sísmica que reorganizan la composición de sus elementos esenciales³. La unidad constructiva básica del cómic –la viñeta- comienza a diluirse en pos del uso de diagramas y esquemas (Arredondo, 2014, 2021). La narración gráfica no tiene reparos a la hora de incorporar gráficos y estadísticas en su afán por enriquecer su repertorio de estilemas. La novela gráfica como movimiento había permitido roturar el terreno biográfico y la no ficción; no extraña, pues, que el cómic se adentre en el género ensayístico y permita, como lenguaje natural, la entrada de todos aquellos procedimientos que ayudan a visualizar datos o explicar procesos a través de esquemas. Se genera, así, un trasvase de procedimientos entre lenguajes gráficos como son el cómic y la infografía que habla de una dinámica que consigna la relación creciente entre las diferentes familias de los lenguajes gráfico-narrativos a través de operaciones intermediales. Scott McCloud en su obra clásica *Entender el cómic* iniciaba una vía muy fructífera: la del ensayo gráfico. El uso de gráficos estadísticos, esquemas y metáforas ayudaban al autor norteamericano a borrar las fronteras con otros lenguajes vecinos. Desde una perspectiva narrativa, la obra de Chris Ware (Cates, 2010) o, dentro del panorama español, Zer (Sergio Arredondo) (Trabado, 2022) son magníficos exponentes del uso de diagramas y esquemas dentro de la narración gráfica que llevará hasta cotas de radical experimentación Martin Pinchaud en un ejemplo magnífico que muestra que lo innovador no está reñido con el éxito comercial. Por otro lado, y desde el territorio de la infografía,

² Para una historia de la visualización de la información es útil el libro de Sangra Rendgen et al (2021).

³ A este respecto es muy esclarecedora la labor de Sergio García que acuñaba un título muy significativo: *Sinfonía gráfica. Variaciones en las unidades estructurales y narrativas del cómic* publicado en 2000

Nigel Holmes apuesta por la idea de que la infografía no es información, es arte. Otros autores como Javier Serra se sitúan de una forma deliberada en el espacio fronterizo entre el periodismo visual y territorio artístico. Sus técnicas y los espacios que ocupa su obra (periódicos pero también exposiciones en museos) hablan de esa naturaleza anfibia. Javier Zarracina o Carlos Monteiro son también dos autores que ven en el cómic una forma gráfico-narrativa que sirve como referencia narrativa para la construcción de sus infografías⁴.

La infografía será una herramienta gráfica con un fin pedagógico que se basa en principios como la esquematización (diagramas, vectores e iconos son parte de su gramática) y una parcelación del espacio muy particular que entronca de alguna manera con una aspiración cartográfica. Ese afán esquematizador buscará geometrías y patrones que desentrañen la complejidad del objeto representado. Su función será doble: narrar y explicar. El objeto de explicación es múltiple y eso permite una enorme versatilidad funcional de la infografía. En ese sentido es de sumo interés plantearse la posibilidad de aplicar la infografía como herramienta analítica y pedagógica a objetos que, a priori, resultaban extraños como son, por ejemplo, los textos literarios. Extraños, digo, porque no pertenecen al ámbito del suceso, el evento deportivo, la guerra u otros acontecimientos noticiables. El texto literario tampoco es un tipo de información fácilmente cuantificable. La literatura, por su parte, ha venido siendo el objeto de estudio de otro discurso, la crítica literaria, que tiene sus propias herramientas de análisis. Visto así, podría concluirse que la interpretación ha estado en manos de la palabra. La hermenéutica es de naturaleza puramente verbal. Cuando se explica una imagen se hace a través de la palabra; cuando se explica un discurso verbal, de nuevo vuelve a ser la palabra el instrumento protagonista. Todo converge hacia lo verbal. Richard Rorty hablaba en los años 60 de ese giro lingüístico. Todo parece ser un texto o es susceptible de convertirse en un texto. Contrasta que en un mundo de creciente saturación icónica lo verbal siga ostentado el poder interpretativo. Cabe esperar, pues, que la imagen se vea empujada con el tiempo hacia una colonización de funciones que, en principio, no le eran propias como es la de convertirse en una herramienta analítica. A ese giro lingüístico, de los años 60, le sobreviene un giro visual en los años 90⁵ (García Varas, 2011). Precisamente por esas mismas fechas McCloud había usado un cómic para explicar cómo era el cómic. Para que la imagen se vea acreditada como herramienta explicativa le hace falta un determinado tipo de articulación. Esa articulación habrá de convertirla en un lenguaje. Tal articulación tendrá una doble expansión: una de naturaleza sintáctica, que le permite a través de yuxtaposiciones de imágenes urdir un relato, y otra de carácter semántico por el cual la imagen adquiere un tono metafórico. Para poder ejemplificar todo ello resulta de enorme interés acudir al trabajo de Isabel González, infografista de *El Mundo* que entre 2018 y 2019

⁴ Para una visión de las poéticas acerca de la infografía resulta de enorme utilidad la obra editada por Robert Klanter y Anja Kouznetsova (2017) en que, junto a numerosos ejemplos de infografías se pueden encontrar las declaraciones de diferentes autores.

⁵ Para una visión general sobre ese giro visual remito al importante volumen compilado por A. García Varas (2011) en el que se pueden leer los textos de W. J. Thomas Mitchell y Gottfried Boehm sobre el giro pictorial y el giro icónico. También hay una clarificadora introducción a cargo de la propia García Varas.

publicó cinco infografías en las que se analizaba cinco cuentos. Nació esta iniciativa en un marco como era el Suplemento *La esfera de papel* creado en septiembre de 2018, en el que se ofrecía un debate sobre la cultura y se apoyaba en un especial diseño gráfico que atendía a la importancia de la imagen. Los cuentos analizados infográficamente tenían su propia sección denominada, muy elocuentemente, “Mapa de cuentos”. Fueron los siguientes:

El nadador, de John Cheever (14 de enero de 2018, hojas 16-17)

El aleph, de Jorge Luis Borges (4 de noviembre de 2018, hojas 6-7)

La debutante de Lenora Carrington (6 de enero de 2019, hojas 6-7)

La noche boca arriba, de Julio Cortázar (24 de marzo de 2019, hojas 6-7)

La lotería, de Shirley Jackson (23 de junio de 2019, hojas 6-7).

2. MODELOS COMPOSITIVOS DE LA INFOGRAFÍA LITERARIA

2.1. INFOGRAFÍAS EN EL TALLER. LA VISUALIZACIÓN DE PATRONES Y ESTRUCTURAS

No ha sido la prensa el único espacio discursivo en el que Isabel González, escritora también ella de cuentos, ha desarrollado estas infografías como herramienta pedagógica y también como práctica analítica de textos literarios que ha utilizado en talleres de escritura creativa. La propia autora declara las posibles funciones que asume el discurso infográfico.

Unas veces simulamos cosas que aún no existen (edificios, etc.), otras veces recreamos hechos (un accidente, una batalla, etc.) y otras, buscamos desentrañar el significado oculto de las cosas, hallar patrones de conducta como por ejemplo que cada x tiempo, una película de guerra gana el óscar y coincide con un gobierno tal. Ésta es la parte que a mí más me gusta.

Esa idea de desentrañar el significado oculto de las cosas es una herramienta magnífica que cobra pleno sentido en el marco de los talleres de escritura. En ellos, se pretende llevar a la práctica la filosofía del *aprender haciendo* y se hace en un entorno que fomenta el debate y el intercambio de ideas en un grupo. El trabajo grupal y una metodología participativa son, pues, elementos esenciales en el desarrollo de estas actividades.

Será precisamente cuando Clara Obligado invite a participar en su taller de escritura creativa a Isabel González cuando surja una buena ocasión para no solo contar cómo se han escrito ciertos cuentos como *Caperucita* o, el mucho más complejo, *La virgen albanesa* de Alice Munro sino para hacer visibles sus esqueletos narrativos. Cualquier análisis estructural de un relato lleva implícita la idea de establecer una síntesis de naturaleza gráfica, un tipo de esquema que sintetice y haga visible esa estructura. Isabel desarrolla esta idea y aplica, en su doble condición de escritora e infografista, un lenguaje gráfico que actúa como un reactivo capaz de desentrañar los elementos que conforman los cuentos. La autora parte de un desconcierto inicial a la hora de enfrentarse al cuento, tal y como detalla.

A ese movimiento inicial de sorpresa y extrañamiento surge un impulso que trata de organizar gráficamente el argumento para encontrar así un sentido. Se trata de crear un mapa, un modelo de abstracción que simplifique la complejidad. En cierto modo la idea es muy pareja a lo que hizo Henry Beck en 1933 cuando diseñó un plano del metro de Londres. Desechaba la información no relevante para mostrar de forma esquemática la complejidad de las líneas del metro londinense.

En este relato las cosas empiezan a complicarse. Existen dos narradoras que además participan en la trama (Charlotte que narra en tercera persona -naranja- y la librera que narra en primera persona -azul-. Existen numerosos saltos en el tiempo que coinciden con cambios de escenario (flechas). Hay cinco personajes principales aunque aparte hay muchos más que no aparecen en el esquema (el señor y la señora Cozzens, el doctor Lamb, la tribu, los clientes, Silvia, etc.) y existe un personaje que no aparece en escena sino comentado que es May Shelley y que funciona como intertexto, es decir, ésta es la historia real a la que estamos aludiendo. El cuento avanza a lo largo de las páginas y la longitud de cada segmento corresponde al espacio empleado en cada escena. A simple vista, se percibe una estructura compleja, casi anárquica de personajes que van y vienen. Pero no nos dejemos engañar. Echadle un ojo a ver si es posible establecer un patrón o se trata de pura intuición narrativa. [Fig. 1]

Personajes
 ● Charles (Lutón) ● Clara (Londres)
 ● Mary Shelley (Londres) ● Percy Bysshe Shelley (Londres)

Saltos de tiempo
 ▲ inicio del capítulo ▼ fin del capítulo

Personajes principales que aparecen en la escena
 ● Charles (Lutón) ● Clara (Londres) ● Mary Shelley (Londres) ● Percy Bysshe Shelley (Londres)

Historia de Mary Shelley

PRESENTE

Página de hospital
 Charles y Mary llegan al hospital.
 Charles y Mary llegan al hospital.
 Charles y Mary llegan al hospital.
 Charles y Mary llegan al hospital.

Puerto de Victoria (Punta de la Victoria)
 La Mary y el Percy llegan a un puerto en la costa de la Victoria.
 La Mary llega a Victoria, primera vez.
 La Mary llega a Victoria, segunda vez.
 La Mary llega a Victoria, tercera vez.

Londres (Canadá)
 La Mary conoce a un hombre y con Charles y el Percy.
 La Mary conoce a un hombre y con Charles y el Percy.
 La Mary conoce a un hombre y con Charles y el Percy.

Página de título
 La Mary conoce a un hombre y con Charles y el Percy.
 La Mary conoce a un hombre y con Charles y el Percy.
 La Mary conoce a un hombre y con Charles y el Percy.

Título (Albano)
 La Mary conoce a un hombre y con Charles y el Percy.
 La Mary conoce a un hombre y con Charles y el Percy.
 La Mary conoce a un hombre y con Charles y el Percy.

Antes de llegar a título
 La Mary conoce a un hombre y con Charles y el Percy.
 La Mary conoce a un hombre y con Charles y el Percy.
 La Mary conoce a un hombre y con Charles y el Percy.

PASADO

— 104 —

Podría hablarse de una superación de la opacidad del texto a través de una visualización de la estructura subyacente. En cierto modo actúa como una radiografía:

Confieso que a mí también me engañó, que también pensé que se trataba de pura anarquía, pero nada de eso. Si abstraemos los pequeños ajustes narrativos (segmentos cortos), el resultado es un espejo de 25 y 25 páginas perfecto en cuanto a voz narrativa y un pequeño espejo final como pirueta resolutive. ¿No es un milagro? A mí me lo parece. En el segmento azul, se incluye la historia de la librera y la de la librera y Charlotte cuando se conocen, pero la voz narrativa es siempre la de la librera. Aplausos para Alice Munro y un consejo: no os feís nunca de ella.

Dentro de esta visualización de estructuras, Isabel llega a una profunda reorganización gráfica de los dos relatos que se encuentran inscritos en el cuento de Munro. Dispuestos uno junto al otro encuentra una estructura especular que dibuja de esta manera. [Fig. 2]

La Virgen albanesa final



Figura 2. Infografía usada en el taller de escritura para explicar la estructura del cuento La Virgen albanesa.

Son magníficos casos de condensación visual esquemática cuyo fin es hacer visible el esqueleto narrativo sobre el que se sustentan los textos. Estos casos están gobernados por un afán explicativo y el elemento estético apenas si es perceptible. Podría verse, así, un modelo de infografía entendida como una herramienta analítica que visualiza estructuras. Su función preponderante es la pedagógica. Para ver cómo actúan y qué implica este uso infográfico resultan útiles las palabras de Barthes cuando hablaba de la actividad estructuralista:

La estructura es pues en el fondo un simulacro del objeto, pero un simulacro dirigido, interesado, puesto que el objeto imitado hace aparecer algo que permanecía invisible, o, si se prefiere ininteligible en el objeto natural (2003:295).

Este “algo”, que era invisible y al que hace referencia Barthes, era el sentido, una necesidad puramente humana bajo la cual el hombre intenta ordenar todo cuanto le rodea. En todo análisis estructural, vuelvo de nuevo a Barthes, hay dos fases: el recorte, por el cual

se fragmenta el objeto estudiado en unidades más pequeñas, y el ensamblaje, que recompone de nuevo el objeto prestando atención a las relaciones entre los diversos elementos que lo conforman. La infografía en este estadio actúa *recortando* el objeto y señalando las relaciones entre los diversos elementos. En esa doble operación, mediatizada por el lenguaje gráfico, se inserta, como cabía esperar, el sentido.

Este modelo infográfico es, en suma, una operación de análisis estructural gráfico en el que tanto su sintaxis, como su iconografía o su cromatismo está pensados en función de un carácter explicativo. Su aparición obedece a propósitos funcionales. La infografía es, en este nivel, un instrumento analítico, que inserta un sentido, y pedagógico al comunicarlo siguiendo un principio de máxima eficiencia comunicativa. El lenguaje gráfico recupera y formaliza lo invisible y transmite lo descubierto de manera inmediata.

Sin embargo, las infografías no solo se inscriben en el perímetro de lo pedagógico. En las infografías publicadas en *El Mundo* existe una creciente complejidad en el entramado gráfico. Esa complejidad es un indicio que nos permite pensar que se trasciende, sin renunciar a él, ese propósito esencialmente analítico. El lenguaje gráfico ingresa en otro régimen funcional y comienza a asumir características que denotan una elaboración artística. En otro orden, se puede apreciar una mayor preocupación por elaborar el espacio narrativo en el que se inscriben los hechos narrados en el cuento. Esto tendrá una repercusión: la infografía también se narrativiza y pasa de ser un instrumento de análisis a ser, también, un relato.

2.2. LA INFOGRAFÍA CARTOGRÁFICA

No hay que esperar a las cinco infografías mencionadas que reescriben cuentos literarios para ver un acercamiento analítico a la literatura a través de este lenguaje. La aplicación de la infografía como herramienta analítica había encontrado también en la prensa un precedente en “La metamorfosis fallida” publicada en *El Mundo* el 15 de agosto de 2016.

Dentro de esta pentalogía infográfica publicada en *El Mundo* y dedicada al análisis de lo literario pueden verse algunas muestras de lo que podría tipificarse como infografías escénicas (Valero Sancho, 2001: 142-146) al situar en un lugar determinado un suceso que ha tenido lugar. Sobre ese escenario se detalla lo ocurrido y se explica lo que ha pasado. Eso es perceptible en los casos de *El nadador* y *La lotería*. La infografía está compuesta sobre la representación del espacio en el que sucede el relato; el deambular de los personajes por él traduce visualmente el devenir narrativo. Por esa razón a este modelo de infografía prefiero denominarlo infografía cartográfica ya que su propósito nace de condensar la totalidad del espacio narrativo en una única imagen tal y como pretenden los mapas al jibarizar el territorio operando a través de un principio de reducción a escala [Fig. 3].

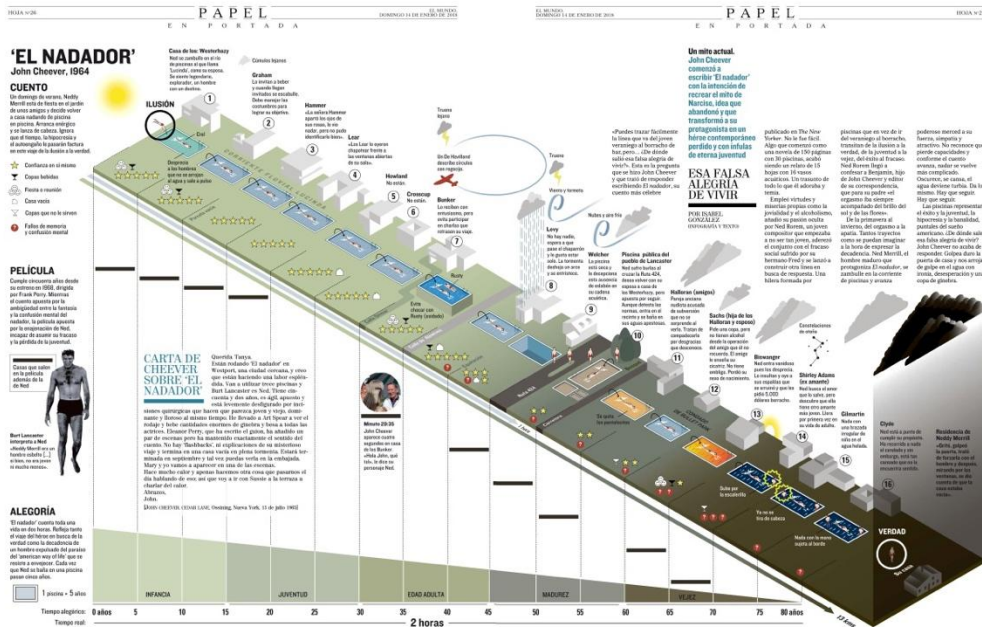


Figura 3. Infografía publicada en El Mundo dedicada a El Nadador de J. Cheever

A diferencia del modelo anterior, no se pretende solo visualizar una estructura sino también narrar visualmente el cuento analizado. Supone una traducción de un relato verbal a otro de índole visual. En este sentido su dinámica estaría emparentada con la práctica de la adaptación: una y otra son casos de remediación por la cual el relato verbal pasa a ser una narración gráfica. Sin embargo, lo que aparta a estas infografías de la tentación de considerarlas adaptaciones es el hecho de que subsiste un fin explicativo que se hace patente a través de elementos verbales pero, también y ahí es un rasgo distintivo, con recursos gráficos. En la infografía dedicada a *El nadador* existen varias operaciones gráficas que inoculan en el territorio de la narración gráfica un nuevo código que tiene que ver con la hermenéutica. A través de iconos como son las estrellas, copas, caras sonriendo e interrogaciones dispuestas a lo largo del espacio se van cuantificando una serie de datos que sirven para mostrar visualmente la evolución del protagonista en su discurrir por las piscinas del vecindario para regresar de la fiesta del inicio del relato hasta su casa. Se verá una paulatina pérdida de confianza en sí mismo, una merma de fuerzas que va aparejada a una creciente desorientación que tendrá su paroxismo en la escena final del cuento. Esa superposición del código hermenéutico sobre el narrativo es lo que da un valor añadido. Parte de ese código se apega a lo enunciado por el texto, caso de la pérdida de confianza del protagonista del relato, pero otra parte de ese código interpretativo tiene su origen en la lectura de la autora. Es una secuela de su interpretación: todo el discurrir por las piscinas es

entendido como un viaje simbólico de la ilusión a la verdad (de la fiesta al regreso a su casa). Como todo texto literario, el cuento de Cheever deja sus huecos de indeterminación, es algo incompleto⁶. Isabel González, con su lectura, traduce el argumento y rellena esos lugares de indeterminación. Su propósito es generar un sentido, una explicación a la que el texto siempre es refractario. Para ello inserta una operación de naturaleza retórica y lee el texto de manera alegórica. Resulta especialmente interesante cómo traduce visualmente esa operación. Extrapola del espacio narrativo las coordenadas de tiempo y espacio para crear un triángulo, situado en la parte inferior de la infografía, en el que establecen equivalencias entre tiempo vivido y la distancia recorrida. En ese triángulo existe una doble segmentación, correlato visible de la doble articulación de las imágenes: en un primer nivel hay 16 sectores que se corresponden a cada una de las visitas a las piscinas de los vecinos en su regreso a casa. Esa parcelación responde a una estructuración de carácter puramente narrativo. A ello hay que sumarle una segunda división que consiste en la agrupación de esos sectores en grupos de tres a los que se asigna una edad en la vida: infancia, juventud, edad adulta, madurez y vejez (esta última ocupa 4 sectores). Esa segunda división viene apoyada en una gradación cromática que los distingue y sirve para hacer visible un patrón compositivo dentro de la narración. Esa segunda parcelación traduce a un tiempo vital que va desde la infancia hasta la vejez el viaje a través de las piscinas. Esa búsqueda de una equivalencia que transforma los 13 km que supuestamente ha recorrido Ned, el protagonista, hasta llegar a su casa en unos 80 años implica un cambio de escala. Esa conversión de la distancia delimitada (13 km) en un tiempo expandido (80 años) impide una lectura realista del relato. La alegoría es un punto de fuga que intenta resolver esa contradicción. Esa solución, no obstante, nace de la lectura; no estaba en el texto, aunque este pudiera preverla. La traslación de esas unidades espacio/tiempo de la línea del relato a un gráfico abstracto habla de esa doble naturaleza (narrativa y hermenéutica) que posee la infografía.

Esa representación responde única y exclusivamente a ese código gráfico-hermenéutico que visualiza una lectura obtenida a partir del relato gráfico. Al código gráfico-narrativo le corresponde otro código de naturaleza abstracta y simbólica. Esa doble codificación está en estricta correlación con la doble articulación que mencionaba anteriormente: una de orden sintáctico y otra de naturaleza semántica.

Podría verse, así, cómo la infografía opera sobre un principio de encapsulación espacial del argumento literario. Traduce y transporta el desarrollo del relato a un póster/mapa a partir del cual se puede ver de una sola vez toda la trama. Lo secuencial de la operación de escritura/lectura que lleva aparejada la escritura deja paso a un acercamiento panóptico. Este acercamiento inicial habrá de estar necesariamente mediatizado por la capacidad apelativa de la imagen, su configuración, su cromatismo, es decir, todos aquellos elementos visuales encaminados a desarrollar su capacidad de seducción gráfica para llamar la atención del lector. Podría decirse, en consecuencia, que la infografía actúa en un primer momento como

⁶ Así lo enunciaba Roman Ingarden: “La presencia de lugares de indeterminación no es algo accidental, el resultado de un defecto de composición. Más bien es necesaria en toda obra literaria de arte”. (1989:387)

una única imagen. En una segunda fase en el proceso de recepción, habrá de exigir un cambio que incline la mirada inicial hacia una decodificación por partes. La mirada se convierte en lectura.

2.3. INFOGRAFÍA E INTERPRETANTE GRÁFICO

Siguiendo con el desarrollo de modelos constructivos de los que se vale Isabel González para reescribir gráficamente los relatos literarios, son de enorme interés piezas como las dedicadas a *La noche boca arriba* y *La debutante*.

En *La noche boca arriba* puede apreciarse un elemento estructurante que podría denominarse “interpretante gráfico”. Por interpretante gráfico entiendo un elemento visual de naturaleza metafórica que desarrolla tanto valores narrativos como estructurantes en el conjunto gráfico. Ese elemento facilita la transición entre el relato y el sentido de este. Ya se ha visto cómo, en el caso de *El nadador*, existe una síntesis argumental del relato que lleva aparejada una interpretación que era visible en la extrapolación de las coordenadas tiempo/espacio a una figura geométrica. El elemento interpretativo, como no podía ser de otra manera, siempre deja marcas gráficas. En el caso de *La noche boca arriba* esto es, si cabe, mucho más perceptible. Existe un pequeño salto cualitativo y ese elemento gráfico que nace de la interpretación ocupa una posición central dentro de la infografía. Se trata de una suerte de serpiente emplumada que podría emparentarse con Quetzalcóatl. Existe una justificación para la inclusión de este elemento que obedece tanto a motivos temáticos como gráficos [Fig. 4].

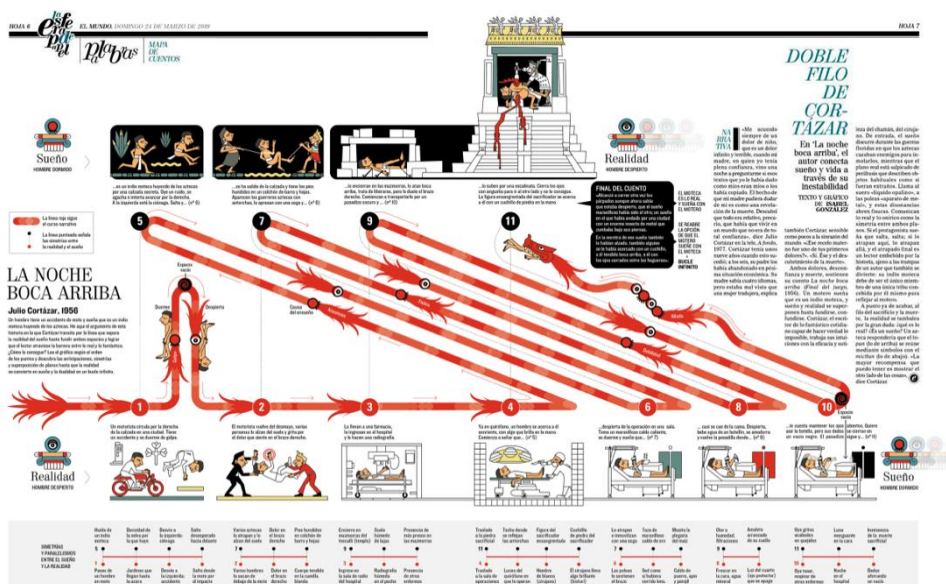


Figura 4. Infografía publicada en *El Mundo* dedicada al cuento *La noche boca arriba*, de J. Cortázar

En lo temático, cabe recordar que el cuento originario de Cortázar narra el accidente en motocicleta del protagonista que, más tarde, en el hospital tiene una serie de alucinaciones causadas por la fiebre en las que se ve a sí mismo como un guerrero mexicano perseguido por una tribu (la de los motecas) que pretende capturarlo y sacrificarlo a sus dioses. La estructura presenta una distribución que oscila de manera alterna entre el mundo de la realidad y el de las alucinaciones. La inclusión de la serpiente alada entronca desde esta perspectiva temática con el núcleo narrativo del cuento de Cortázar. Sin embargo, la serpiente ejerce, además, otra función de naturaleza estructural. Se deja ver también como una suerte de vector que va conectando las diferentes secuencias del cuento de Cortázar. Su disposición en forma de zig-zag sirve como hilo que sutura y alterna la realidad y la alucinación. Supone una forma geométrica básica que se convierte también en una metáfora gráfica sabiamente integrada temática y simbólicamente en la trama del relato. Se puede afinar un poco más, todavía, su versatilidad funcional. Esa serpiente describe el orden en el que se hilvanan los hechos y es, en consecuencia, la traza visual de la lectura que hará el lector. Si en el caso de *El nadador* los códigos narrativo y hermenéutico tendían a separarse, en este caso se puede comprobar una mayor integración de ambos de tal suerte que puede decirse que la serpiente estructura la imagen (función sintáctica) al mismo tiempo que añade valores simbólicos (función semántica). Por todo ello esa serpiente, en cuanto que interpretante gráfico, es una mediación entre el relato y la construcción de un sentido más allá del mero resumen. Podría decirse, también, que el interpretante gráfico es el injerto de la creación gráfica en la narración literaria. Supone, por ello, un elemento distintivo de la infografía sobre textos literarios con respecto a las adaptaciones al cómic de textos literarios realizados desde una poética más convencional. El interpretante gráfico puede estar basado en una forma geométrica básica: en el caso de *La noche boca arriba* es una línea en zig-zag y, en el caso de *El aleph*, es la figura del círculo en torno al cual se va construyendo toda la infografía. En cierto modo existe una confluencia conceptual con lo que, desde otra óptica, ha planteado Sergio García con su idea del “contenedor de historias” (2017) como posibilidad de encontrar distintas unidades constructivas alternativas a la viñeta. Las historias gráficas podrán valerse de marcos diferentes a la tiranía rectangular del encuadre que proporciona la viñeta. Esas nuevas unidades constructivas que propone Sergio García pueden ser metáforas relacionadas con el contenido de la historia. En el caso de la ilustración que realiza para *The New York Times*, Sergio García adapta gráficamente la historia de *Alicia en el País de las Maravillas* y la inscribe en un reloj de bolsillo. Cada capítulo será un sector (lo que equivaldría al espacio que ocupa una hora) dentro de ese reloj (García y Trabado, 2021). La cercanía entre el “contenedor de historias” que Sergio García propone para una nueva forma de estructurar narraciones gráficas y el concepto de “interpretante gráfico” que defiende como un elemento visual estructurante y simbólico es un indicio de cómo las prácticas gráficas que arrancan en territorios dispares convergen hacia propuestas muy parecidas. En ambos casos la adaptación se vale de una metáfora gráfica que sirve como un mecanismo interpretativo de un relato literario dado. No solo hay una trasposición de lo literario a una narración gráfica, sino que, además, emerge un intermediario de naturaleza

conceptual que provoca que el relato gráfico sea algo más que un relato: es, además, una reflexión sobre esa misma historia, una forma de pedagogía e investigación que trasciende lo meramente narrativo insertando nuevos niveles creativos.

Esa dualidad relato/explicación es fácilmente perceptible en la infografía que Isabel González dedica al cuento de *La debutante*, de Leonora Carrington. La propia autora deslinda las imágenes y hace explícito un doble régimen funcional. De un lado resume la historia a través de cinco momentos cruciales. Ese “decoupage” de la trama narrativa convierte el argumento en un relato gráfico a través de una viñetización que surge de dibujar las escenas cruciales en el desarrollo lógico del relato. No solo se dibuja ese momento nuclear en el desarrollo de la intriga. Además, cada imagen se acompaña de un pequeño título que actúa ya como un índice de una lectura orientada: “liberación de lo indómito”, “rechazo a la feminidad”, “muerte de la criada”, “enfrentamiento con la madre” y “huida de casa”. Son en total cinco imágenes numeradas que ofrecen una síntesis argumental, aunque emerge ya, con la inclusión de los títulos, un atisbo hermenéutico. Esa idea de contar y explicar hará que la infografía desarrolle ese segundo régimen funcional icónico. En la esquina inferior izquierda observamos una ilustración en la que la joven protagonista está inscrita en lo que podría denominarse como una serie de imágenes que se contienen unas a otras a modo de matrioskas. Esta ilustración no funciona bajo los parámetros narrativos, sino que obedece a un propósito simbólico. La protagonista se ve encarcelada en esa serie de imágenes que la constriñen: el cuento narra la liberación de todas esas imágenes. La hiena viene a condensar simbólicamente ese espíritu imposible de domesticar que se rebela contra las normas sociales y la autoridad familiar. Curiosamente, cada imagen estará numerada y establece una correlación con las cinco viñetas del resumen argumental. Podría decirse, en consecuencia, que la misión de cada infografía es describir patrones compositivos del relato literario y asignarles a estos un valor simbólico. Con ello se trata de hacer visible y explícito lo que estaba latente bajo la superficie del texto a analizar [Fig. 5].

Cada una de las imágenes contenidas en esa ilustración simbólica se nombrará para hacer perceptible el carácter conceptual de la misma: 1 (criatura indómita), 2 feminidad (papel secundario), 3 criada (obediencia), 4 madre (autoridad) y 5 casa (prisión). La hiena estará inscrita dentro de la protagonista y saltará de esos espacios coercitivos para buscar la libertad. Cada imagen viene a ser una máscara y ese hecho sirve para crear una conexión entre la imagen conceptual y el desarrollo narrativo: en el cuento la hiena que suplanta a la protagonista para asistir a la fiesta se come a la criada y le quita su rostro para hacer una careta. Esa careta, precisamente, sirve para articular la imagen conceptual. La última imagen, que las contiene a todas, es la casa, un espacio doméstico que está dibujado en un calculado parecido icónico con los perfiles de las diferentes máscaras. La coalición gráfica entre las ideas de casa, máscara y matrioska genera un interpretante gráfico que emana, como ya se ha dicho, de una operación de lectura que ahorra el relato de una manera precisa.

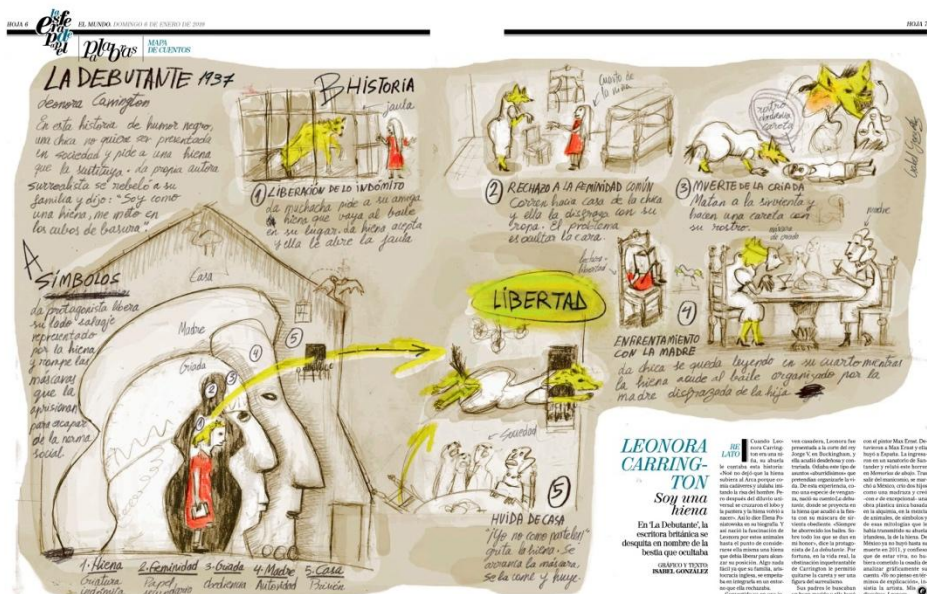


Figura 5. Infografía publicada en *El Mundo* dedicada al cuento *La debutante* de L. Carrington

Si comparásemos los diversos estilos gráficos de los que se vale Isabel González observamos una oscilación entre un estilo funcional de reducción icónica en el que prima el carácter informativo de la imagen (caso por ejemplo de *La lotería* de Shirley Jackson) y este otro estilo de *La debutante*, cuyo acabado final recuerda no poco al de un dibujo abocetado. Los personajes aparecen más singularizados y su textura gráfica se escora hacia el dibujo a mano alzada. El aspecto estilístico diluye el carácter infográfico hasta el punto de camuflar y enmascarar su sintaxis⁷. Subsiste, sin embargo, esa doble codificación a la que hemos aludido de forma reiterada: la del relato y la de la explicación. Esa nueva formulación estilística recuerda en gran medida a la ilustración y es un indicio de la creciente impronta del empuje de lo artístico que se combina, en estas imágenes, con lo meramente funcional. La parcelación sectorial del espacio gráfico no es tan clara como en otros casos y el cromatismo obedece más a un propósito estético que a un afán comunicativo que se le presupone a la infografía. Todo ello induce a pensar en las posibilidades crecientes del uso de la infografía

⁷ Podría plantearse la hipótesis de que el estilo gráfico de la infografía venga condicionado por ciertos elementos como el hecho de tener referencias gráficas previas. Pienso en la infografía dedicada a *La noche boca arriba* en la que la representación de personajes está en estricta dependencia de los estilos visuales de los códices mayas. De igual manera pasa con el ejemplo de *La debutante*. No hay que olvidar que la propia Leonora Carrington era pintora y su poética visual servía para arrastrar en cierto modo el estilo gráfico de la propia infografía, que recuerda mucho más a la pintura que al esquematismo de los iconos-personajes más propios de otros casos como es *La lotería*.

como vehículo primero explicativo (infografía dedicada al cuento de *La virgen albanesa*) y, más tarde, como lenguaje artístico (*La debutante*).

Podríamos pensar en qué elementos hacen distintiva esta reescritura infográfica de cuentos literarios. Frente a la adaptación en forma de cómic, estas infografías presuponen un principio de fidelidad máxima en lo que atañe al argumento⁸. Este hecho está relacionado con la finalidad pedagógica inherente al lenguaje infográfico. Es necesario un breve resumen del texto a analizar para poner en antecedentes al posible lector (que bien pudiera no conocer el relato) pero, además, también el relato se hace necesario porque sobre él se habrá de proyectar la plantilla interpretativa. La adaptación en forma de cómic posee una tendencia a operar sobre un nivel -el puramente argumental- y en raras ocasiones inserta valores de naturaleza simbólica. En estas reescrituras infográficas ese valor simbólico es algo inherente. Estas infografías podrían establecer un doble parentesco con otros discursos gráficos: por su sintaxis de índole narrativa encuentra afinidades con el cómic si bien es cierto que este basa su gramática en la discontinuidad en tanto que la infografía tiende a mostrar justamente lo contrario: la continuidad a través de vectores y otros signos gráficos que indican una relación entre las partes. Su carácter es de una naturaleza más orgánica. Por su carácter simbólico-explicativo las infografías podrían relacionarse con la poética de la ilustración conceptual. La inserción de interpretantes gráficos, metáforas visuales que actúan como intermediarios entre la narración y el sentido, es una buena prueba de ello. Simplificando quizá en exceso podría decirse que estas infografías suponen la amalgama de un relato gráfico y de una ilustración conceptual: dos códigos co-presentes y necesarios. El relato viene dado por el texto literario, la interpretación nace de la lectura: ambos combinados configuran una narración en segundo grado que puede investirse, a su vez, de valores artísticos. A estas alturas podría uno llegar a preguntarse si la infografía forma parte del inventario de la gramática expresiva del ensayo gráfico.

Si analizamos cómo funcionan los diversos niveles semióticos en la infografía podríamos apreciar algunas características especialmente llamativas. Si recordamos de nuevo el clásico texto de Barthes “Retórica de la imagen” y las conocidas funciones que este le asignaba al texto con respecto a la imagen (anclaje y relevo) podríamos ver cómo en la reescritura infografía se invierten los roles que Barthes había asignado al texto. El texto concebido como anclaje fija, según el crítico francés, el sentido de la imagen, reduce su capacidad innata de ser polisémica. Para el caso de la reescritura infográfica de textos literarios sucede lo contrario: es la imagen la que cierra el texto y lo hace en un doble sentido: insertando en él una veta interpretativa y traduciendo icónicamente un relato que puede ser contemplado en un solo golpe de vista. La infografía acota espacial y semánticamente el texto literario: lo contiene en una suerte de imagen aleph y en él inscribe, las más de las veces, una metáfora visual: un interpretante gráfico.

⁸ Para un panorama sobre la adaptación en forma de cómic recomiendo los libros de Baetens (2020) y el libro colectivo coordinado por Benoît Mitaine, David Roche e Isabelle Schmitt-Pitiot (2018)

Cabe situar, pues, este uso de la infografía en la línea del *visual thinking* y en la proliferación de esquemas, diagramas, mapas conceptuales para explicar procesos e ideas. El lenguaje verbal, de naturaleza abstracta, muestra más que nunca una opacidad, una resistencia a ser procesado intelectualmente. Por el contrario, la imagen, por su carácter plástico e inmediato, es capaz de captar la atención. La infografía, en cuanto que despliegue orgánico de signos visuales, se vale de su poder esquematizador y relacional para condensar en una píldora visual algo que podría acarrear costosas explicaciones. Su eficiencia comunicativa es muy grande; de ahí que pueda ser un vehículo especialmente valioso dentro del desarrollo del discurso crítico. Desarrolla nuevos regímenes funcionales para la imagen como bien muestra Isabel González y constituye una vía de enriquecimiento que transita caminos ya recorridos en sentidos contrarios. El cómic no tenía reparo en apropiarse de técnicas expresivas como el diagrama, la representación cartográfica, iconos de estado, gráficos de barras o los esquemas relacionales: se volvía, así, especialmente relevante desde un punto de vista informativo pues podía transmitir mucho contenido en un espacio reducido pero, a la vez, generaba una visualidad impactante que halagaba tanto a la vista como al intelecto. Isabel González, desde el territorio infográfico, se va adueñando de estilos cercanos a la ilustración (caso de *La debutante*) pero también, como se puede apreciar en la infografía dedicada al cuento *Deseos*, de Grace Paley, utiliza globos de texto para reproducir, como es habitual en el cómic, los diálogos⁹. Lo maravilloso de su actuación es cómo opera sobre los globos de texto tratándolos no solo como lenguaje a analizar sino como espacio gráfico que puede ser dividido y parcelado para desenmascarar las diversas emociones que se amalgaman en las palabras de los personajes: ese lenguaje gráfico nace de la necesidad de mostrar una lectura certera e intuitiva. De Grace Paley y sus personajes en el cuento “Deseos” afirma que sus palabras están saturadas de “emociones expresadas, no nombradas”. Mediante un código cromático, Isabel González saca a luz toda esa polifonía emocional subyacente y la convierte en un arcoíris de indudable valor y lo hace en el curso de una charla sobre la escritora norteamericana: es una técnica de análisis profundamente novedosa y radicalmente revolucionaria dentro de los dominios de la hermenéutica literaria. El lenguaje visual en manos de Isabel González es un escalpelo de una sensibilidad especialmente afinada. Ha encontrado en esta estrategia un territorio fronterizo en el que hacer converger su pericia literaria, una forma de lectura precisa a la par que sagaz y un potente don narrativo capaz de ordenar el espacio en blanco para contar.

2.4. LA SUPERACIÓN DE LA REESCRITURA. EL RELATO MULTIMODAL

Siguiendo con esa progresión que arranca de la infografía analítica y evoluciona hacia un modelo de infografía concebida como reescritura, también artística, de cuentos literarios,

⁹ La infografía en la que analiza el cuento de Grace Paley “Deseos” la utiliza en la charla titulada “Grace Paley: la vorágine de estar viva” impartida el 24 de febrero de 2022 en el marco de la serie de conferencias titulada “Oh Diosas amadas: autoras frente a sus iconos literario” celebrada en Pamplona. A lo largo de la charla ofrece un detallado análisis del cuento así como de la poética de Grace Paley.

Isabel González indaga más allá en las posibilidades narrativas del lenguaje gráfico. Un buen ejemplo de todo ello es la publicada en *El Mundo* el 29 de noviembre de 2020 con el título “Visité a mi madre cuando no debía”. Se libera aquí de la coartada de explicar y analizar textos literarios para contar la angustia sufrida por la visita que hace a su madre desde Madrid a Aragón en plena pandemia cuando las restricciones en el desplazamiento eran moneda de cambio y las burbujas estaban a la orden del día. Aun con precauciones extremas, el positivo de su hermana pone en peligro el inestable equilibrio de la salud familiar. Su viaje, fruto del amor, es ahora motivo de angustia por lo que parece haber sido una imprudencia. Todo ello podría haberse contado a través de un relato verbal y así lo hace. Sin embargo, ese elemento verbal se ve enriquecido con todo un aparato gráfico que explica y ofrece datos relevantes acerca de los espacios ocupados, las compañías que ha frecuentado y cuánto tiempo ha durado cada encuentro, los sentimientos que ella como protagonista de su relato alberga en el viaje y los encuentros que van desde la nostalgia, el valor, el miedo a la culpa. Todos estos sentimientos van cifrados con iconos que se inscriben en el apartado gráfico. Supone todo ello la posibilidad de cuantificar y mostrar datos que serían un cuerpo extraño en el relato verbal pero que son habituales dentro de la infografía y el lenguaje periodístico. Los espacios confinados ofrecían, además, una base perfecta para su traducción gráfica. Existe un paralelismo narrativo entre la narración textual y la narración gráfica. Los dos están divididos en cinco secuencias (en el texto existe una numeración que remite a la numeración en la narración gráfica). Cabe, en este punto de mi explicación, preguntarse por la posibilidad de si la segmentación espacial inherente a la infografía crea una retícula que condiciona y pauta la distribución del relato textual. Por otro lado, la disposición del texto atiende a criterios puramente espaciales que están condicionados por las imágenes. El espacio discursivo atiende, así, a parámetros puramente espaciales y en ese nivel los gráficos muestran su prevalencia. El lenguaje infográfico genera, además, simetrías en la distribución de los elementos visuales que son perceptibles no solo en la situación de los edificios sino en el dibujo de los trayectos del viaje. Obedece todo a ello no tanto a un criterio narrativo como a un equilibrio visual en la distribución de la información.

Se configura, así, un relato de naturaleza multimodal en el que texto y gráficos discurren de forma paralela complementándose y enriqueciéndose porque cada uno posee su propia gramática¹⁰. Se abre una vía fructífera. Por otro lado, la narración y sus esquemas distributivos ancestrales condicionan la elaboración de la infografía. Este tríptico gráfico que responde al viaje de ida y vuelta Madrid-Aragón en el fondo está aludiendo a ese esquema universal de planteamiento, nudo, desenlace. La lógica narrativa ahorma el relato vital lleno de angustia, ansiedad, afectos y azares.

¹⁰ Para un panorama sobre la narración multimodal remito al texto de Guijarro Lasheras (2019). Dentro de esa imbricación entre lenguaje verbal y gráfico no puede omitirse la obra de Antonio Altarriba y Sergio García, *Cuerpos del delito* cuyo ejemplo merecía la pena una comparación minuciosa con esta infografía de Isabel González (Trabado Cabado, 2023). Son dos muestras de una apertura de gran calado en los procedimientos narrativos. Queda ahora saber si el mercado y las editoriales son capaces de absorber estas propuestas para hacérselas llegar a un lector ávido de ese diálogo entre lenguajes.

Esta interpelación entre lenguaje verbal y textual tiene un punto de enorme interés en la figuración del “yo” narrador. A lo largo del texto, el “yo” narrador vehicula todo el relato, como no puede ser de otra manera, pero son muy interesantes las conexiones entre lo verbal y lo gráfico que se establecen en la página del título. Como autora figura Isabel González, remarcada en rojo (no hay que olvidar que “rúbrica” viene de *ruber*: rojo en latín). De él emergen dos vectores que conectan el nombre (verbal) con una foto de la protagonista (lenguaje gráfico) y con un personaje de naturaleza icónica que será el protagonista del relato infográfico. Como se puede ver esos dos “yoes” gráficos representan los extremos en el rango de la referencialidad icónica: la foto, que representa a la autora real (iconicidad referencial máxima), frente al avatar infográfico (iconicidad referencial mínima) que es solo un icono exigido por el lenguaje gráfico. Podría reelaborarse de otro modo: la representación de la realidad (fotografía) se va descomponiendo en diversas representaciones. Cada lenguaje marca un filtro que condiciona su aspecto: el lenguaje verbal lo traduce en forma de nombre (autora) y en un “yo” que obra como narrador del discurso verbal. El icono es otra traducción, esta vez pasada por el filtro de la gramática figurativa de la infografía. Esos vectores iniciales dan muestra de la construcción de la identidad a través de una malla de lenguajes que trazan la esencia de ese relato multimodal [Fig. 6].

No se olvida aquel doble propósito de contar y explicar de la infografía. Esas funciones son perceptibles en ambos modos expresivos, tanto en el verbal como el gráfico. Aquella naturaleza anfibia sigue estando latente en un relato de carácter testimonial de indudable novedad y rendimiento.

3. CONCLUSIONES

Como se puede ver a partir del razonamiento que guían estas páginas existe una enorme versatilidad funcional en el uso de lenguaje gráfico. La infografía sirve como un instrumento analítico y pedagógico que emerge con naturalidad en el entorno del taller de escritura y vira hacia una progresiva artificación en el terreno de la prensa. Insertada en el periódico, es concebida como reescritura de textos literarios: una reescritura que expande y afianza, desde el terreno de lo visual, un carácter de texto artístico que la extrae del territorio de lo utilitario para situarla dentro de lo intemporal. En ese proceso de reescritura hay una doble codificación: una, de naturaleza narrativa y, otra, de carácter simbólica. Tras ese movimiento de artificación, la infografía se convierte en un relato personal de naturaleza testimonial y abre las puertas a la multimodalidad como forma narrativa en ciernes que acaso tenga, ojalá, un gran porvenir si lectores, editores y estudiosos olvidan la preeminencia del prestigio de la palabra sobre la imagen. La imagen es capaz de sintetizar visualmente contenidos y hacerlos llegar con una máxima eficacia, pero también aporta un enriquecimiento estético e informativo a los relatos verbales que incrementan, así, de forma exponencial su potencial narrativo. Tanto en el campo de la hermenéutica literaria como en la narrativa se abren caminos que invitan a ser recorridos.

Me atrevo a decir que son relatos necesarios por cuanto que desactivan prejuicios en torno a la imagen y generan inercias que enriquecen los formatos no solo narrativos sino también explicativos: la imagen no es sólo un mero soporte narrativo o ilustrativo. Genera un pensamiento y enriquece nuestras formas de comprender. “Innumerables son los relatos del mundo” escribía Barthes; Isabel González así parece creerlo.



Figura 6. Infografía publicada en El Mundo en la que se narra Isabel González narra la visita a su madre en plena pandemia

4. BIBLIOGRAFÍA

- Arredondo, S. (2014). Las formas esquemáticas como contenido del cómic en la obra de Kevin Huizenga y Dan Zettwoch, *Cuco, Cuadernos de cómic*, 3, 7-23.
- Arredondo, S. (2021). Esquemas en el cómic: nuevas posibilidades narrativas en J. M. Trabado (ed.), *Lenguajes gráfico-narrativos. Especificidades, intermedialidades y teorías gráficas* (pp. 207-235). Trea.
- Baetens, J. (2020). *Adaptation et bande dessinée. Éloge de la fidélité*. Les Impressions Nouvelles.
- Barthes, R. (2003). La actividad estructuralista en *Ensayos críticos*. (pp. 293-302). Planeta. Seix Barral.
- Cates, I. (2010). Comics and the Grammar of Diagrams en D. M. Ball y M. B. Kuhlman (Eds.), *The Comics of Chris Ware. Drawing is a way of Thinking* (pp. 90-105). University Press of Mississippi.

- García, S. (2017). El contenedor de historias: una narración multilínea en un espacio gráfico expansivo en R. Marín Viadel y J. Roldán (Eds.), *Ideas Visuales. Investigación basada en Artes e investigación artística* pp. 240-251). Universidad de Granada.
- García, S. (2000): *Sinfonía gráfica. Variaciones en las unidades estructurales y narrativas del cómic*. Glénat.
- García, S. y Trabado, J. M. (2021). Ilustración conceptual y relato secuencial: la adaptación de *Alicia en el País de las Maravillas* en J. M. Trabado (Ed.). *Lenguajes gráfico-narrativos. Especificidades, intermedialidades y teorías gráficas* (pp. 325-341). Trea.
- García Varas, A. (ed.) (2011). *Filosofía de la imagen*. Universidad de Salamanca.
- Gubern, R. (1996). *Del bisonte a la realidad virtual*. Anagrama.
- Guijarro Lasheras, R. (2019). La multimodalidad en la narrativa española en *Signa*, 28, pp. 747-780.
- Ingarden, R. (1989). Concreción y reconstrucción en R. Warning (Ed.). *Estética de la recepción*. (pp. 35-53). Visor.
- Klanter, R. y Kouznetsova, A. (Eds.) (2017). *Visual Journalism. Infographics from the World's Best Newsrooms and Designers*. Berlin. Gestalten.
- Mitaine, B., Roche, D. y Schmitt-Pitiot, I. (Eds.) (2018). *Comics and Adaptation*. University Press of Mississippi.
- Rendgen, S. (2021). *History of information Graphics*. Taschen.
- Trabado Cabado, J. M. (2022). La música hecha imagen: desarrollos infográficos en la obra de Zer en J. Catalá, L. M. Quaianni Manuzzato y J. M. Trabado. (Eds.). *Multimodalidad e intermedialidad. Mestizajes en la narración gráfica contemporánea ibérica y latinoamericana* (pp. 268-294) Universidad de León.
- Trabado Cabado, J. M. (2023). Poética del relato multimodal en *Cuerpos del delito*, de Antonio Altarriba y Sergio García en *Pasavento. Revista de Estudios Hispánicos* (en prensa)
- Valero Sancho, J. L. (2001). *La infografía. Técnicas, análisis y usos periodísticos*. Universitat Autònoma de Barcelona. Universitat Jaume I. Universitat Pompeu Fabra. Universitat de Valencia.

LOS PIONEROS DISCURSOS ACADÉMICOS ACERCA DEL CÓMIC: ENTRE SEMIOLOGÍA, HISTORIA CULTURAL Y ESTUDIOS SOBRE COMUNICACIÓN

LUCAS R. BERONE

Universidad Autónoma de Entre Ríos – Argentina

1. INTRODUCCIÓN: UNA “RED DE DISCURSOS”

Hacia abril de 1967, bajo los auspicios de la Socerlid francesa y la iniciativa de Claude Moliterni, se llevó a cabo la Exposición Internacional *Bande Dessinée et figuration narrative*, en el Museo de Artes Decorativas del Louvre, en París.

En octubre y noviembre de 1968, a imitación de la muestra de París, y de las anteriores con sede en Italia (Bordighera, Lucca), el Instituto Torcuato Di Tella y la Escuela Panamericana de Artes co-organizaron, en Buenos Aires, la Primera Bienal Mundial de la Historieta, dirigida por Oscar Masotta y David Lipszyc, en la que se expuso la producción de siete países de Europa (España, Francia, Italia), América (Estados Unidos, Brasil, Argentina) y Asia (Japón).

El acontecimiento de la Bienal argentina derivaría a su vez en dos publicaciones fundamentales. Por un lado, los tres números de la revista especializada *L-D (Literatura Dibujada)* (cuyo subtítulo rezaba “Serie de Documentación de la Historieta Mundial), lujosamente editados entre fines de 1968 y principios de 1969; cuyo objetivo declarado consistía en presentar las novedades más interesantes de la historieta nacional (*Mort Cinder*, de H. G. Oosterheld y Alberto Breccia) e internacional (*Valentina*, de Guido Crepax) de ese momento, junto a un trabajo de recuperación de las producciones más valiosas provenientes de la tradición del comic norteamericano clásico (*Flash Gordon*, *Dick Tracy*, *Little Nemo*, etc.). Por otro lado, en fin, cabe destacar la publicación del libro *La historieta en el mundo moderno*, de Oscar Masotta; en el que, acaso por primera vez para el mundo de habla de hispana, se busca articular la divulgación, la revisión historiográfica y una definida vocación teórica y crítica acerca del lenguaje de la historieta (cf. Berone, 2015).

Mientras tanto, en España, el crítico catalán Román Gubern (reconocido hoy como uno de los especialistas en comunicación de masas y teoría de la imagen más importantes de Iberoamérica) inicia su trabajo en torno a la historieta con la publicación temprana de *El lenguaje de los comics* (Editorial Península, 1972); obra clave por cuanto en ella se intenta dejar establecidos, de manera precisa, ciertos “Fundamentos para una semiología de los comics”; deslindando para la historieta un conjunto limitado de unidades significativas, niveles de descripción y reglas de combinación o montaje.

En fin, citemos otras dos publicaciones notables, de fines de 1973. En primer lugar, tenemos que el número 10 de la revista especializada *Bang! – Cuadernos de información y estudios sobre la historieta* (editada en Barcelona, por Antonio Martín) publica un Dossier especial acerca de Alberto Breccia (y, en particular, sobre *Mort Cinder*), el cual incluye una entrevista, algunas historietas breves del dibujante (“Medio kilo de muerte” y “Richard Long”, con guiones de Héctor Oesterheld) y comentarios críticos muy completos de Ludolfo Paramio y Antoni Segarra. En segundo lugar, la Biblioteca Salvat de Grandes Temas incorpora un volumen especial dedicado a la *Literatura de la imagen* (denominación que permite abarcar también el fenómeno editorial de las fotonovelas, junto a la historieta), con textos críticos del ya citado Román Gubern y una extensa entrevista a Claude Moliterni, personalidad fundamental de los estudios académicos sobre *bande-dessinée* en Francia.

Los hitos que acabo de reseñar, entre otros tantos, revelan el surgimiento de una RED DE DISCURSOS, de textos y de acontecimientos culturales, tramados a partir de ciertas proposiciones teóricas, ensayos metodológicos y formulaciones críticas, que desde mediados de los años sesenta del siglo XX se fue desarrollando consistentemente en diferentes países de Europa y América (Estados Unidos, Brasil, Argentina, España, Francia, Italia, etc.), y a partir de la cual se fue constituyendo la historieta, el tebeo o cómic, como un “objeto de estudio” interesante desde el punto de vista de las ciencias sociales y humanas.

Desde hace veinte años ya, me vengo ocupando de la reconstrucción de esta red discursiva en el contexto de mi país, Argentina (cf. Berone, 2011); y desde mi visita a Lleida y Valencia en 2017 he ido incorporando a mi trabajo investigativo la discursividad en torno al cómic proveniente de otros contextos nacionales: la polémica que enfrentó a Umberto Eco y Marshall McLuhan, por ejemplo, a partir de la publicación de sus dos seminales libros: *Comprender los medios* y *Apocalípticos e integrados*, en los primeros años de la década del sesenta. También, el trabajo pionero de recuperación crítica y elaboración teórica acerca del tebeo, de autores como Luis Gasca y Román Gubern, a quien entrevistamos en Barcelona hace cinco años (Berone y Gago, 2019).

Mi propuesta para este Congreso es, a la luz de la red discursiva que vengo intentando reconstruir en mi trabajo como investigador, volver a plantear dos interrogantes fundamentales; los cuales surgen en el momento en que el cómic entra en contacto con el campo del SABER y de su TRANSMISIÓN, en tanto objeto de conocimiento, o bien, como recurso para la enseñanza. Esto es:

- ¿QUÉ SE PUEDE ENSEÑAR ACERCA DEL CÓMIC?
- ¿QUÉ PUEDE ENSEÑAR EL CÓMIC?

2. ACERCA DEL CÓMIC COMO OBJETO DE ESTUDIO: ALGUNAS CUESTIONES

En torno al cómic configurado como objeto de conocimiento, entiendo que hoy, a partir de las premisas y las hipótesis inauguradas en aquella discursividad académica primera o pionera que se desplegó entre fines de los años sesenta y principios de la década siguiente, podríamos imaginar tres dimensiones o tres lugares donde la historieta llega a funcionar como fundamento, o como destino, de un probable saber.

1. En primer lugar, lo que vemos delinearse en los pioneros discursos que refirieron a la historieta como un “objeto de interés” académico, es la postulación de la inherencia del cómic a la *estética*, esto es: su condición de **fenómeno artístico**.

Este primer axioma, acerca del valor estético de la historieta, se evidencia sobre todo, de manera indudable, en textos como la editorial de Antonio Lara al número 10 de *Bang!* (“Un arte de hoy”), en la “Introducción a una lectura de Mort Cinder”, de Antoni Segarra, o en la entrevista que Román Gubern le hace a Claude Moliterni para su libro *Literatura de la imagen*. Así, por ejemplo, el teórico francés se apresura a explicitar los fundamentos que estaban detrás de la Muestra que había organizado en el Louvre, y de la metodología elegida para diseñar dicha exposición.

*En este aspecto, parto del principio de que la gente lee el **comic** sin verlo, pues las imágenes son pequeñas. De modo que fotografié y amplié esas imágenes al nivel de un cuadro; organizamos exposiciones; la gente vio cosas que jamás había observado en su vida, y comprobó la existencia de grandes artistas en el terreno de los **comics**. Algunos poseen técnicas idénticas a las de los grandes pintores italianos. De ahí que Hogarth, el dibujante de **Tarzán**, trabajase en áureo número. Milton Caniff, que se convirtió en uno de los maestros del dibujo en blanco y negro, presentó una exposición en 1973 en Angulema. Los periodistas y los críticos de arte que acudieron a esta exposición quedaron estupefactos al ver la calidad gráfica y estética de sus dibujos ampliados a tres metros (Moliterni, en Gubern, 1973: 13).*

Antonio Lara, por su parte, haciendo pie en la premisa del cómic como un “arte de hoy”, no tarda en introducir la pregunta inevitable para cada reflexión teórica acerca de la naturaleza estética de un lenguaje o un medio de expresión, esto es: la cuestión de su definición, su pertenencia a un dominio estético u otro (artes visuales vs. artes verbales) y sus límites precisos en relación a los otros medios o lenguajes.

El arte de la historieta es un arte dinámico, en evolución, absolutamente inestable, por definición. (...) Hasta puede no resultar válida la definición mínima de la historieta como medio expresivo basado en imágenes dibujadas asociadas a un texto para contar una historia. Posiblemente —no se puede, todavía, afirmar tajantemente— la evolución futura altere también este mínimo reducto (Lara, 1973: 3).

La prevención de Lara se repite en el análisis de Segarra, aunque de otra forma, en atención a la construcción de un juicio crítico particular¹; y también reaparece en el discurso de Moliterni, cuando reflexiona sobre la posibilidad de clasificar al comic como “literatura”.

*Creo que el **comic** es una forma de arte popular que no se puede clasificar con precisión, pues presenta distintas modalidades expresivas: existen narraciones para jóvenes, para niños, para adultos... No obstante, hay que consignar que, actualmente, **algunos** escritores se esfuerzan por dar una forma literaria al **comic**. ¿Cuáles son estos autores? Tenemos a Hugo Pratt, autor fabuloso, que ha escrito un **comic** denominado **Corto Maltese**, situado en la tradición de Melville y de Stevenson, y a Jean-Claude Forest, el autor de **Barbarella**, que escribe actualmente, con un lenguaje muy preciso y estudiado, un **comic** llamado **Hypocrite** (Moliterni, en Gubern, 1973: 12).*

Sea como fuere, lo que queda claro es que la concepción del comic como una especie estética, como un hecho artístico valioso, conduce la reflexión académica, en todos los casos, a la consideración de la naturaleza *híbrida* de la historieta como arte y, por lo tanto, al peculiar diálogo que en ella se da entre los universos enfrentados de lo visual y lo verbal².

Ni literatura, ni arte visual, el estudio del comic desemboca necesariamente en los interrogantes acerca de la *hibridación* como procedimiento y como fenómeno clave de la estética contemporánea, por lo menos desde mediados del siglo XX: ¿qué tipo de interacciones se establecen entre palabra (escrita) e imagen (gráfica), en el interior de una viñeta o una página de historietas? ¿Y qué herramientas teóricas y metodológicas nos permitirán dar cuenta eficazmente de las tensiones y las mutuas transformaciones que se operan entre realidades estéticas tan diversas?

2. En segundo lugar, y a la luz de la discursividad teórica y crítica que aquí nos ocupa, deberá asumirse en cualquier abordaje académico del comic su inherencia a la *comunicación*, es decir: su condición de **medio de comunicación**.

Esta es la perspectiva que preside, en general, los análisis que propone Román Gubern acerca del cómic (cf. Berone, 2010); aunque también puede verificarse en acercamientos como los ya referidos, de Antonio Lara y de Claude Moliterni.

En el comienzo de su excelente “Sociología de las literaturas de la imagen”, incluida en el volumen titulado *Literatura de la imagen* (Ed. Salvat, 1973), Gubern inmediatamente

¹ Lo advierte el crítico inmediatamente, como prólogo a su estudio minucioso sobre el *Mort Cinder*, de Oosterheld y Breccia: “Se ha dicho muchas veces, y es cierto, que difícilmente puede separarse en una obra el guión del dibujo, pero también es cierto que se han venido separando cada vez que alguien ha intentado analizar la obra —y quizá la razón de ello sea nuestra escasa preparación como críticos (...). Sirva esta introducción para dejar señalado que Mort Cinder es una de las pocas historietas que reúnen ambas consideraciones: la de poseer un excelente guión y la de contar con una soberbia realización gráfica” (Segarra, 1973: 17).

² De manera contemporánea a los textos que estamos revisando aquí, en Argentina, entre 1968 y 1973, el semiólogo Oscar Steimberg llegó a algunas conclusiones muy interesantes acerca de los particulares procesos de hibridación que propone la historieta, en tanto lenguaje estético o “estructura de significación” (cf. Berone, 2010a).

llama la atención sobre las relaciones insoslayables entre el lenguaje del comic y las nuevas formas de la comunicación de masas:

*Las tecnologías de multiplicación de imágenes utilizadas actualmente por la industria cultural han permitido la difusión a gran escala de las literaturas de la imagen, especialmente en dos formas de vasta aceptación popular: los **comics** y las fotonovelas, aquéllos basados en secuencias de dibujos y éstas en fotografías fijas. Como las restantes formas expresivas creadas por los modernos medios de comunicación de masas, los **comics** y las fotonovelas son unos productos industriales, independientemente de su significación cultural* (Gubern, 1973:17).

Lo interesante de esta perspectiva, refrendada a lo largo de toda la presentación que hace Gubern en ese libro, incluso cuando se refiere extensamente a la “evolución de los comics” (Gubern, 1973: 80-141), es que nos permite desplegar teórica y críticamente algunas *correlaciones históricas* entre la estética (o el lenguaje) del comic y ciertos fenómenos claves de la contemporaneidad, tales como el mercado o la política.

Por un lado, se trataría de dar cuenta de las relaciones establecidas históricamente entre la historieta y la conformación de un mercado de bienes simbólicos en las modernas sociedades occidentales (es decir, la denominada “industria cultural”), por lo menos desde mediados o fines del siglo XIX; buscando hacer emerger analíticamente, entre otras cosas, la contradicción siempre presente entre *standarización de las formas* vs. *las formas de la experimentación* en el comic.

Según Gubern (y muchos otros, en esa línea), el comic es un lenguaje interesante y productivo cuando se constituye como expresión libre de una subjetividad creadora o como lugar abierto a la experimentación estética; mientras que ha resultado negativo, en innumerables oportunidades históricas, cuando se utiliza como herramienta de persuasión y homogeneización (ideológica, política) de sus receptores / lectores.

Por ejemplo, señala Gubern que los “ejemplos de manipulación política de los *comics* como arma de propaganda son numerosísimos” (op.cit.: 26 y ss.). Mientras que

*En lo tocante a la estandarización de géneros y a la autocensura de los **comics**, desde 1915 desempeñaron un papel decisivo las agencias estadounidenses de distribución (*Syndicates*), que al contratar a dibujantes y ofrecer sus tiras dibujadas a los rotativos procedieron a una fijación de géneros en función de su aceptación en el mercado periodístico, a la vez que (...) procuraron una homogeneización conservadora de cara al mercado internacional, eliminando los aspectos críticos que pudieran alejar a clientelas de otras naciones o creencias* (Gubern, 1973: 40-41).

Así, la integración crítica de la historieta, en tanto objeto de conocimiento, en el campo de la comunicación de masas, habilitaría también los interrogantes acerca de la implementación coyuntural de determinados mecanismos y políticas de *control* sobre los contenidos abordados por los comics (por parte del Estado, la prensa, las editoriales u otras instituciones de la sociedad civil)³; a la vez que abriría el terreno de la investigación académica

³ Sobre esta cuestión, resultan imprescindibles hoy los trabajos llevados adelante por Ignacio Fernández Sarasola (cf. Fernández Sarasola, 2019).

a las estrategias de resistencia y de adaptación elaboradas por los/as creadores/as, en los contextos sociales limitados por la represión cultural o la censura.

En última instancia, en fin, esta línea de estudios tornaría especialmente viable el examen de las probables correlaciones entre el comic y su/s receptor/es; de manera tal de reponer analíticamente el contraste entre los procesos de *segmentación* del/los público/s que opera el mercado (y tendremos: comics “para adultos”, comic infantil, comic como “cultura juvenil”, comic femenino, etc.) vs. la *multiplicidad* de lecturas y de interpretaciones que favorece cualquier historieta, en tanto propuesta comunicativa elaborado artísticamente.

3. En tercer lugar, y para concluir, lo que nos enseñan aquellos pioneros estudios académicos acerca de la historieta reseñados hasta aquí, es la indudable inherencia del comic a la *cultura*, esto es: su condición de **producto cultural**.

Esta particular consideración sobre el comic, que se detiene especialmente en las singularidades de la historieta como producto o como objeto (signo / expresión) de una cultura, se halla presente sobre todo en la producción del semiólogo argentino Oscar Masotta; aunque, por supuesto, también se observa su impronta en propuestas como la del ya citado Román Gubern, o en la crítica que Ludolfo Paramio firma en relación a las obras de Héctor Oesterheld y Alberto Breccia de mediados de los años sesenta (*Mort Cinder, Vida del Che, El Eternauta*).

Así, por ejemplo, Masotta argumenta extensamente el carácter “representativo” de la historieta, en relación a la cultura occidental contemporánea, en su Introducción a *La historieta en el mundo moderno* (Paidós, 1970).

*En la historieta todo significa, o bien, todo es social y moral. La historieta es “prosa” en el sentido de Sartre: cualquiera que fuera la relación entre texto escrito e imagen dibujada, en la historieta las palabras escritas siempre terminan por reducir la ambigüedad de las imágenes. Y al revés, en la historieta la imagen nunca deja de “ilustrar”, siempre en algún sentido, a la palabra escrita (...). Y no nos ocupamos de historietas porque pretendamos ser modernos: es que la historieta es moderna. Nacida hace ya setenta años, se halla (...) en el centro mismo, tal vez, del entrecruzamiento y la influencia múltiple y recíproca de los modernos medios de comunicación. (...) Por lo demás, ¿no existe hoy una cierta extensión difusa, una cierta influencia por momentos vaga, pero siempre reconocible, del grafismo propio de la historieta sobre las tapas de revistas, los **posters**, los afiches publicitarios?* (Masotta, 1970: 9-13).

Ahora bien, y aún cuando Masotta refiera sus conclusiones sobre la historieta al contexto de la cultura de masas tal como terminó configurándose en la democracia capitalista norteamericana (durante la primera mitad del siglo XX), lo significativo es que el estudio del comic, en tanto producto o manifestación simbólica, materializa y visibiliza, en cualquier caso, el conjunto de tensiones características que atraviesan determinadas *culturas nacionales* justo el momento en que se incorporan a ciertos procesos comunicacionales de naturaleza *global*.

Es decir: concebido como signo de la cultura (antes que como arte o como medio de comunicación), todo comic permite situarnos en el cruce y en la interacción difícil entre un

conjunto de coordenadas y tradiciones nacionales (o locales) y las restricciones (o posibilidades) inherentes a la lógica de la globalización contemporánea; y nos señala, desde allí, las *determinaciones* últimas, los *límites* (la configuración general) y los puntos ciegos (o las *fallas*) de la formación social y simbólica en la que se produce y circula.

3. ACERCA DEL CÓMIC COMO RECURSO DIDÁCTICO: ALGUNAS PREVENCIÓNES

¿Qué decir ahora, entonces, de la historieta considerada desde el punto de vista didáctico, concebida como un “instrumento” para la enseñanza? Es decir: ¿qué se puede enseñar *a través de* la historieta?

En este sentido, y en función de las cuestiones que han ido surgiendo a lo largo de esta presentación, creo que cabe más bien introducir algunos desvíos en la discusión; o proponer, en última instancia, un par de cauciones o advertencias preliminares, previas a cualquier reflexión en torno a los “usos” y las potencialidades pedagógicas del comic.

Primera Advertencia. Por las características de su constitución como lenguaje híbrido, por el hecho de que los comics como mensajes se construyen articulando materialidades significantes que resultan mutuamente inconmensurables, o intraducibles entre sí (la palabra, la imagen), probablemente el comic sea uno de los recursos más idóneos para señalar la naturaleza *discontinua* de todo proceso de producción de sentido.

Esto es: se trata de enseñar que no hay una continuidad “feliz” de los significados y las representaciones de una cultura o una sociedad, una supra-dimensión donde los sentidos (de las acciones, de los gestos, de los hechos, de las identidades sociales y subjetivas, etc., etc.) estarían esperando tranquilamente a que los alcancemos en su plenitud, por medio de un progresivo esfuerzo de desciframiento o de alumbramiento. Sino que el sentido, la significación, siempre es el resultado del trabajo de una articulación laboriosa, incluso azarosa o incierta, entre materiales y mecanismos significantes que no necesariamente se complementan, se completan ni se reconocen mutuamente en sus propios límites: el grafismo o el trazo, los estereotipos, el color, la letra o tipografía, la secuencia argumental, el encuadre, la perspectiva y la profundidad, la composición de la viñeta, una voz en off, etc.

Es esta pluralidad significativa la que conforma a la historieta como un hecho estético, un mensaje de la comunicación de masas y un producto cultural; y no hay un pasaje virtuoso, una suave transición entre una dimensión, o un nivel, y las/os otras/os.

Segunda Advertencia. El comic, concebido como una tecnología de la comunicación puesta al servicio de cualquier propuesta didáctica, no constituye de ninguna manera un medio neutral, un mero “vehículo” (acaso más transparente, más directo, más enfático que la oralidad del docente o la escritura verbal), el cual facilitaría especialmente la transmisión y la comprensión de unos saberes y unos procedimientos intelectuales que nos interesan.

Una mirada solamente instrumental del comic como herramienta didáctica puede llegar a olvidar, o a ocultar, las tensiones y las contradicciones (estéticas, sociales, culturales) que hemos reseñado hasta aquí y que acompañan a la historieta aún en el contexto áulico o escolar. Pienso, por ejemplo, en que la presencia del comic en el aula ha funcionado tradicionalmente para los estudiantes (y para los docentes) como un desvío, o como una digresión, respecto de los saberes institucionalizados y de las prácticas escolares obligatorias.

Tal vez sea una alternativa a tener en cuenta la posibilidad de abrir la reflexión didáctica a la consideración de las tensiones y las contradicciones que hicieron del comic, finalmente, un objeto de estudio interesante hace ya medio siglo.

4. BIBLIOGRAFÍA

Berone, L. (2010) “La fundación semiótica del discurso sobre la historieta en los textos de Oscar Masotta y Román Gubern”. En *Avances*, 16 (1), pp. 45-57. Universidad Nacional de Córdoba. ISSN 1667-927X.

como estructura híbrida de significación”. En *Avatares, de la comunicación y la cultura*, N° 1 (agosto de 2010), pp. 108-121. Universidad de Buenos Aires.

——— (2011) *La fundación del discurso sobre la historieta en Argentina: de la “operación Masotta” a un campo en dispersión*. Córdoba: Escuela de Ciencias de la Información (UNC).

En *Designis*, 22 (“La historieta”), pp. 55-64. Buenos Aires: FELS.

Berone, L. y Gago, S. (2019) “Entrevista a Román Gubern. Los cómics y la cultura de la imagen”. En *CuCo, Cuadernos de cómic* n° 13 (diciembre de 2019), pp. 145-162. Universidad de Alcalá.

Fernández Sarasola, I. (2019) *El pueblo contra los comics: historia de las campañas anticómic (de Norteamérica a Europa)*. Sevilla: Asociación Cultural Tebeosfera (ACyT).

Gubern, R. (1972) *El lenguaje de los cómics*. Barcelona: Península.

(1973) *Literatura de la imagen*. Barcelona: Salvat Editores.

Lara, A. (1973) “Un arte de hoy”. En *Bang! Cuadernos de información y estudios sobre la historieta*, núm. 10; pág. 3.

Masotta, O. (1970) *La historieta en el mundo moderno*. Buenos Aires: Paidós.

Paramio, L. (1973) “Aproximación a la obra de Oesterheld / Breccia”. En *Bang! Cuadernos de información y estudios sobre la historieta*, núm. 10; pp. 15-17.

Segarra, A. (1973) “Introducción a una lectura de Mort Cinder”. En *Bang! Cuadernos de información y estudios sobre la historieta*, núm. 10; pp. 17-21.

SECCIÓN II

EL CÓMIC EN LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

IDENTIDAD DE GÉNERO

LAS ESTRATEGIAS DEL CÓMIC JUVENIL ACTUAL COMO INSTRUMENTO PARA LAS PEDAGOGÍAS QUEER. ANÁLISIS DE TRES MUESTRAS PARA EL AULA DE 1º y 2º DE ESO¹

ANDRÉS GINER LATORRE
JOSEP BALLESTER-ROCA
Universitat de València

1. INTRODUCCIÓN

1.1. LA JAPONIZACIÓN Y QUEERIZACIÓN EN EL MERCADO ACTUAL DEL CÓMIC

Actualmente, podemos afirmar que el manga es la escuela gráfica que más ha conservado, prácticamente sin alterar, su producción de diferentes géneros y subgéneros; así como su mercado, que es evidente que ha triunfado al exportarse por el resto del mundo. En el caso occidental, se reinterpreta el concepto peyorativo japonés de *otaku* como ser marginal, para entenderse en nuestro continente como consumidor de productos manga y anime, con una clara identidad de apropiación de códigos para decodificar a la cultura e introducir estos rasgos identificadores (Castellanos, 2019, 57-58). Esto se traduce en toda una generación de lectores y lectoras, y por lo tanto, también de autoría de cómics e ilustraciones que han experimentado la penetración del manga y el anime en sus fronteras, la posterior consideración como referentes y, como consecuencia, la clara influencia en sus obras.

Castellanos (pp. 59-60), además, reflexiona sobre la importante contribución del fenómeno –ya institucionalizado– del *fan service*, con una producción editorial “oficial” o canónica creada por y para fans, ofreciendo siempre las mismas líneas argumentales y sus desenlaces, como en el caso de los romances. En este modelo entran en juego los subgéneros *queer* del *yuri* y el *yaoi*, que aunque no se publicaban en un comienzo más que como una estereotipada presencia gay y lesbiana en las obras gráficas y las series de animación, se ha abierto en los últimos años la puerta hacia representaciones periféricas o más subversivas que desafían con éxito el canon editorial (p. 60).

Así pues, en el presente trabajo observamos en las autoras occidentales un grafismo “japonizado” o de clara influencia del manga, al igual que muchos ámbitos de la sociedad en los que entran en juego las ilustraciones, véase por ejemplo el caso de los *emojis* de *Whatsapp*.

¹ El presente artículo se enmarca en el proyecto de investigación “Educación lectora, literaria, lingüística e inclusión: una investigación a través de la LIJ multimodal entorno a la diversidad y la sostenibilidad” del Ministerio de Ciencia e Innovación, ref. PID2022-139640NB-I00.

Además, si nos fijamos en la edad de las autoras que se desarrollan con esta influencia, vemos que son nacidas entre finales de los 80 y los 90. Con esto, podemos aventurarnos a definir las como generación por tener unos referentes comunes, así como formadas todas ellas en escuelas o facultades de arte. También detectamos la perspectiva no heteronormativa y de carácter subversivo en sus obras, además la mayoría son parte de la comunidad LGTBIAQ+, como declararon a través de autobiografías o entrevistas. En suma, han crecido con el manga y el anime, han bebido de esta influencia, y en sus cómics se otorga un papel fundamental a la diversidad de género, afectivo-sexual o familiar, jugando con otras variables del feminismo interseccional, como la etnia o color de piel, la diversidad de cuerpos, etc. Además, coincide con un nuevo boom en el cómic que desde los inicios del milenio ha experimentado nuevos planteamientos narrativos, nuevos subgéneros y sobre todo nuevos formatos debido al acceso a Internet, como es el caso de los *webcomics*, las publicaciones de viñetas breves en redes sociales o los fanzines autogestionados en papel, entre otros.

En este contexto, y con las características mencionadas anteriormente, surge lo que las autoras Hidalgo y McCausland (2018, en línea) bautizan como *cuqui-queer*. Se trata de una estrategia expresiva que, teniendo a la serie de animación *Hora de Aventuras* (2010-) como germen, se define por las formas romas, estilo *cartoon*, tonalidades amables de color y diseño *gency*. En cuanto a sus personajes, además de los animales o criaturas parlantes, la presencia *queer* es evidente si nos detenemos a analizar las relaciones entre personajes, actitudes o posible identificación de género —aunque sea en un mundo distópico o imaginario muchas veces—, pero lo cierto es que se propone desde una mirada subtextual, sin necesidad de declarar una identidad u orientación no cisheteronormativa.

El cómic como medio de expresión artística posee capacidades particulares para transmitir sentido y en este caso esta corriente se sirve del antropomorfismo generalizado, que permite que personajes animales o inanimados sean “avatares humanos” y expresen sentimientos y emociones (Matly, 2020, 188-195; Groensteen, 2022, 181). En el caso de las autoras, consiguen tratar la cuestión de género o afectivo-sexual sin necesidad de dibujar una figura humana, solo transcribiendo las expresiones faciales y otras convenciones humanas no verbales, como la postura corporal.

Aunque no siempre el elenco de personajes sea no humano, el resto de las características de toda esta tendencia —o la mayoría—, que tiene un origen alternativo, en menos de 10 años ya ha impregnado todo el panorama del cómic, incluido el género de superhéroes y superheroínas de Marvel y DC (Hidalgo y McCausland). Por tanto, se trata de una influencia considerada ya *mainstream* y muy extendida y consumida por el público infantojuvenil, quien a su vez también está muy presente como usuario en las diferentes plataformas *online*. Parece que a partir de los mundos de fantasía se ha conseguido explorar toda la diversidad de género, afectivo-sexual y familiar, y aunque a veces no se huya del trauma en los diálogos, la inspiración japonesa *kawaii* permite unos finales tiernos o dulces

que nos llevan a calificarlo como “cuqui”, el término equivalente en el lenguaje coloquial español. Una vez más, el cómic se ha beneficiado de las capacidades de la imagen en relación a su concepto de ampliación, para hacer así más interpretable el sentido de lo que muestra (Matly, pp. 194-195; Groensteen, pp. 181-183). Como lectoras, somos capaces de intensificar o –siguiendo con la terminología– ampliar el sentido de la imagen y detectar y comprender esa transposición semántica del carácter subtextual que pretende esta nueva estrategia expresiva.

Algunos ejemplos que se mencionan son los *webcomics* *Witchy* (2014), de Ariel Ries; *Travelogue* (2014), de Aatmaja Pandya, ambas con presencia de diversidad étnica y racial; pero sobre todo *Nimona* (2015 online y 2021 en papel), de Noelle Stevenson; *El niño brujo* (2017), de Molly Knox Ostertag; y la serie colectiva *Leñadoras* (2016-), en la que también participa Stevenson. En todas ellas no solo está presente la diversidad, sino que se reflexiona sobre ella, dedicando a los personajes un espacio para declarar su contexto o para intuir de qué se trata desde la mirada adulta, quien posee el vocabulario para lo leído u observado (expresión de género, identidad trans/no binaria, sexismo, etc.); aunque no tan evidente para el público infantil. Cumplen todas ellas con las características propuestas por las autoras Hidalgo y McCausland, aunque el ejemplo idóneo a nuestro parecer es la serie de Katie O'Neill de *La Sociedad de Dragones del Té* (2018), con la continuación de *El Festival de los Dragones del Té* (2020) y *El Tapiz de los Dragones del Té* (2021), puesto que todos ellos abordan la diversidad familiar con criaturas mágicas antropomórficas que rompen los estereotipos de género, y con presencia de humor blanco y final feliz, apto para la edad recomendada por la editorial (9 años).

Pero en nuestro caso, por ejemplo, las obras analizadas no se ajustan en su totalidad a esas características, debido a la ausencia de personajes animales o mágicos parlantes o el carácter subtextual (más explícito en nuestro caso), pero coinciden con rasgos básicos del dibujo y el planteamiento argumental de esta generación de autoras. En este sentido, *Us* (2021), de Sara Soler, es un referente por la influencia manga en las convenciones expresivas del dibujo o el uso del humor incluso en situaciones que resultarían traumáticas para la sociedad, pero que tampoco las rehúye. Así como la selección del color coincidente con los de la bandera trans. En la misma línea “manga”, la chilena Daniela Thiers con su serie *Alegría y Sofía* (2019-) presenta con el subgénero de las *magical girls* de aventuras y humor un subtexto sobre relaciones lésbicas y los roles de género y, al igual que el ejemplo anterior, despierta ese ambiente *kawaii*.

1.2. LEER CÓMICS. CLAVE PARA EL AULA DE LENGUA Y LITERATURA

A día de hoy se da una reivindicación especial al cómic por dotarle un lugar especial en las aulas, pero lo cierto es que siempre ha estado presente en los centros educativos, aunque

² De la voz coloquial *cuco*, *-ca*, “pulido, mono”. Consultado en el *Diccionario de la lengua española* (versión electrónica). En: <https://dle.rae.es/cuco>.

fuera con actividades y ejercicios considerados ya clásicos –y que aún hoy se desarrollan-, como los bocadillos mudos para inventar diálogo, ordenar las viñetas, etc. y que Altarriba (2003, 9) ya mencionaba. Son muy recurrentes para una primera toma de contacto con el medio, así el alumnado se familiariza con el lenguaje y despierta su motivación. Pero, de acuerdo con Bowkett y Hitchman (2016, 10-13), conviene ayudar al alumnado a ser «visualmente alfabetizado», acostumbrándole a la estructura y a las convenciones narrativas u otras estrategias de lectura como la especulación, la inferencia y la deducción de informaciones. Esto es lo que definían Fernández y Díaz (1990, pp. 7-30) en sus siete posibilidades didácticas del cómic como ser «icónicamente alfabetizado», con la particularidad de que el lenguaje de la imagen puede evitar una posible manipulación de los medios y detectar la carga ideológica explícita o implícitamente.

Además, con la reciente ley educativa LOMLOE, el *Decreto del Consell* de la Generalitat Valenciana incide en el currículum de las asignaturas lingüísticas (Castellano y Valencià) en la alfabetización informacional y describe, como parte de los saberes del alumnado, el análisis de la imagen y los elementos paratextuales de textos iconicoverbales y modales. Con esto, y el fomento de la creatividad en diferentes formatos y géneros y de forma interdisciplinaria, es evidente que se incluye el cómic; pero debemos matizar que no se trata este medio de un género literario más, como intuimos que se refiere el documento legal, ni se le debe tampoco atribuir un carácter “híbrido”, puesto que posee unos códigos particulares definitorios, como ya declaraba Altarriba (p. 8). Aun así, se destaca la lectura (y todo el proceso que conlleva su enseñanza y aprendizaje) como tarea fundamental también en el plano icónico y no solamente verbal/textual. Cabe recordar que la lectura de una imagen no implica una menor competencia lectora, puesto que interpela al lector/a modelo que debe implicarse de forma activa en la construcción del significado y se le plantea un reto de lectura diferente a la exclusivamente textual (Ibarra y Ballester, 2022, pp. 10-11).

Por tanto, en la mente del lector/a de cómics, la representación mental es el uso mixto de los modos lingüísticos y no lingüísticos, en la que la imagen se asocia a una capacidad de concentración del significado y economía en la interpretación. Así pues, la diferencia con la lectura de textos literarios o escritos, en general, es que esas representaciones se organizan por pequeños núcleos de significado con un carácter icónico (Matly, 117-118). Esto significa que se deben activar varias áreas del cerebro ante los mecanismos de la imagen, por un lado; y los del lenguaje, por otro. En la utilización didáctica, activar estas áreas mentales resulta esencial y necesario, pero además puede facilitar otros análisis simbólicos, estructurales, sociológicos, etc. habituales en el medio (Altarriba, p. 8), gracias a la conjunción de binomios aparentemente opuestos, como palabra e imagen, legibilidad y plasticidad o linealidad y tabularidad. De esta forma, al solicitar al lector/a el conocimiento de sus mecanismos y estrategias de composición de la obra en conjunto, así como en una reflexión metalectora y literaria, se estaría potenciando la lectura multimodal, que incide en las nuevas y múltiples alfabetizaciones (Ibarra y Ballester, 2022, p.11), como presenta el texto legal y porque sabemos que desarrolla diferentes competencias necesarias para la lectura en el receptor.

En concreto, el uso del cómic en el área de lenguas puede impulsar el vocabulario y familiarizarse con los criterios de relevancia, calidad de ideas y lenguaje en diferentes situaciones comunicativas. Otros beneficios “lingüísticos” pueden ser la descripción de las emociones y sentimientos a nivel gráfico y la importancia de saber expresarlas, que puede potenciar la capacidad de empatizar con los personajes, mirar interiormente y percatarse de sus propios pensamientos y reflexionar sobre ellos (Bowkett y Hitchman, p. 25). En un futuro, estos personajes serán personas reales en una sociedad diversa en la que vivirán, como lo es la diversidad afectivo-sexual, de género y familiar. Los autores (pp. 60-61), además, le otorgan gran importancia a los pequeños detalles cuando son utilizados como elementos de intensificación, puesto que el adolescente mejorará sus sensibilidades y desarrollará destrezas de valorización.

En cuanto a la educación literaria, el cómic se entiende como construcción narrativa de la trama; y el diálogo, por ejemplo, construye en el medio a los personajes, presenta la acción y el escenario, y permite la cohesión del relato, con las causas y consecuencias de los personajes en las viñetas, sus relaciones... (Bowkett y Hitchman, pp. 20-21), tal y como recoge el *Curriculum* en la comprensión, interpretación y valoración de los textos escritos y multimodales. Se incluye, además, la comprensión literal, inferencial y crítica. Lo que los autores (p. 72) acuñan como «taquigrafía visual», es decir, una estrategia que permita que lo lineal-consciente y lo holístico-inconsciente no se separen de un “tándem” y la lectura pueda ser conjunta o global. Evidentemente, los beneficios en el adolescente giran en torno a una comprensión de la estructura narrativa, que promueva la capacidad analítica.

De hecho, ya Fernández y Díaz (pp. 7-8) entre los beneficios del cómic en el ámbito educativo incluían el perfeccionamiento lector por su complementariedad entre códigos verbales e icónicos. El apoyo —o predominio— de las imágenes puede facilitar una comprensión más profunda y resultar más sencilla para una persona nativa digital, que se enmarca en una sociedad basada en el audiovisual y las redes. Asimismo, los autores citan también otros beneficios tales como el enriquecimiento del vocabulario, por la referencia icónica; o bien, la percepción y capacidad de síntesis, como se ha comentado antes, puesto que al fijar la atención permite comprender el texto y relacionar causa-efecto, saltos temporales, etc.

A propósito del fomento lector, autores como Ballester e Ibarra (2013, p. 13) prevén —si es que no se está desarrollando ya en las aulas— un analfabetismo de segundo grado o funcional, esto es, el alumnado sabe leer de forma mecánica, superficial, pero no comprende ni llega a una lectura profunda, la que permite interpretar y descubrir un texto a la vez que gozarlo y valorar su belleza. Para ello, conviene evitar la acción pasiva de la lectura en cuanto a descifrar marcas gráficas, y apropiarse de la lectura, servirse de ella, y constituir un sentido. Si definimos al cómic como medio de comunicación, se presenta como una máquina para producir sentido, y su organización y funcionamiento internos no tienen otra finalidad más que esa, transmitir sentido, pero también entretenimiento y placer, que son compartidos entre el emisor y receptor por la transmisión semántica y las diferentes representaciones

(Matly, pp. 185-186). En el aula, Ballester e Ibarra (p. 12) apuestan por una metodología más ecléctica, interdisciplinar e intercultural en el desarrollo de la competencia literaria. El papel de la lectura «debe servir para interpretar, vivir y comprender la realidad que nos rodea» (p. 20) y de la que se suscitan diversas ideas, sentimientos, puntos de vista, etc. No obstante, aunque existen muchos beneficios del cómic, esto no implica que su introducción en el aula vaya a solucionar todos los problemas en la interpretación y producción de textos complejos, o su desarrollo de las competencias comunicativa, lectora y literaria, así como la formación de hábitos lectores; sino que como apuntaban Ibarra y Ballester (2022, p. 11), una selección de cómics enmarcados en una programación didáctica puede contribuir a conseguir esta finalidad mencionada.

En este sentido, la lectura de cómics no es un solo instrumento sino una herramienta, al igual que la lectura de otros textos escritos, para dar voz a una diversidad existente en nuestra sociedad. Es el aliado perfecto para desarrollar una pedagogía *queer* en el aula de Secundaria. Del mismo modo, la referencia legal vigente –ya citada– insiste en dar a conocer en las aulas los distintos medios de comunicación, y reflexiona sobre la transformación actual que ha permitido desdibujar la separación entre medios para comunicarnos y construir significados más allá del verbal. Se le otorga, por tanto, un papel fundamental no solamente a la comprensión y expresión escritas, sino también multimodal. Por tanto, desde el punto de vista legislativo, se reconoce al cómic como medio necesario y tiene las puertas abiertas en un aula de Secundaria.

Cabe mencionar también que es relevante la configuración de un canon que atienda a la diversidad lectora del público adolescente, y quizás en este sentido podamos encontrar el medio gráfico como un aliciente para un aprendizaje motivador, como ya sugerían Fernández y Díaz (pp. 7-8). A día de hoy, quizás no es el producto estrella entre esas edades, pero sí resulta un medio nuevo para la mayoría del estudiantado y puede generar curiosidad, por no hablar de la atracción por el manga y el anime, como comentábamos de las *otaku*, o el gusto por las películas de superhéroes y superheroínas, cuya inspiración sabemos que son los cómics americanos. Para ello, también el docente debe ser consciente de la necesidad de renovación del canon escolar donde se incluya el cómic, pero sabemos que se requiere de conocimiento respecto a las obras seleccionadas para evitar la inadecuación de las obras al contexto. Ibarra y Ballester (2022, p. 12) afirman que en este sentido el cómic sigue sufriendo un desconocimiento de calidad por parte del profesorado o simplemente prejuicios. Estos son motivos suficientes para excluir el medio del discurso académico y del aula y, de esta forma, la pérdida para el alumnado de una experiencia múltiple: estética y placentera, pero también significativa y transformadora de lectura.

1.3. EL CÓMIC: UN ALIADO DE LAS PEDAGOGÍAS *QUEER* EN SECUNDARIA

Además de plantear la necesidad de cuestionar el Currículum desde otras formas de leer, también conviene cuestionarlo desde otras formas de hacer, sin perpetuar los saberes preservados durante décadas. En este caso, y de manera estructural, la educación reglada se

proyecta hacia un modelo de sociedad basado en la invisibilización y exclusión de otras formas de conocimiento. Los contenidos curriculares, como ocurría con el estigma de “infantil” para el cómic, están lejos de ser neutros y se encuentran «sesgados, colonizados, occidentalizados, [...], invisibilizando y jerarquizando realidades, historias y visiones» (Sánchez Sáinz, 2019, 45). Para ello, la solución pasa por aplicar metodologías propias de las pedagogías *queer*, como defiende la autora. Lo que encuentran en común el cómic con esta visión de la educación es que ambos están contemplados en el nuevo *Currículum*, pero su acción en el aula es seguramente inexistente para la mayoría del profesorado. Según el documento legal, la asignatura de Lengua castellana y Literatura es un contexto óptimo para la enseñanza del lenguaje en la gestión de las emociones y el respeto en la diversidad afectiva y sexual y la igualdad de género. Prosigue en los contenidos e incide en la necesidad de generar estrategias comunicativas que detecten y expresen un lenguaje verbal e icónico no discriminatorio; así como la interpretación y valoración de obras leídas con perspectiva de género.

Sin embargo, a veces el texto legal es insuficiente para lo que desarrolla la acción docente en el aula. Es necesario deconstruir ese currículo como proceso normativo para llevar a prácticas horizontales y participativas que huyan de lo hegemónico y los contenidos puedan dar voz de toda la diversidad existente en nuestra sociedad (Sánchez Sáinz, p. 48). Como comenta la autora (p. 47), es de justicia “curricular” que el alumnado (toda su representación) pueda verse, comprenderse y valorarse. Plantea (p. 66), además, una incorrección educativa que desmantele las estructuras normativas desde los márgenes, e ir más allá de una frase en el currículum o las celebraciones o conmemoraciones de días señalados. En este sentido, su propuesta va hacia un desarrollo de política *queer*, más combativo y subversivo, con trato amable a una diversidad no normativa; mientras que la perspectiva actual del sistema educativo pasa por ser una política LGTBIQ+ institucional.

Desde estas teorías *queer*, se pueden desarrollar algunos objetivos en el centro (Sánchez Sáinz, pp. 102-103): visibilizar desde el enfoque interseccional los diferentes cuerpos, capacidades, culturas, etnias, orientaciones, identidades, edades, etc.; conocer estas diferencias desde el empoderamiento; potenciar la calidad de vida de todas las personas (dentro y fuera de la norma); y desarrollar un sentido crítico frente a situaciones de opresión o de perpetuación de privilegios. Quizás el cómic pueda ser un buen aliado, como anunciamos en el título del epígrafe, para llevar a cabo los objetivos que la autora mencionaba, especialmente para visibilizar desde el punto de vista icónico y verbal cuerpos, deseos, sueños, frustraciones, la marginación, celebración, aceptación, etc., existente en nuestra sociedad, pero no siempre en la realidad que conocemos o conoce nuestro alumnado.

Por otro lado, si estas metodologías pueden trasladarse a cualquier ámbito de la comunidad educativa, también al plan de fomento lector. Se empieza por la revisión de libros de la biblioteca y libros de texto: se debe evitar que sean sexistas y/o segreguen o invisibilicen a otros colectivos; de hecho, todo lo contrario, deben representar la realidad diversa de nuestra sociedad, ya sea en cuerpos, capacidades, orientaciones, procedencias, familias...

(Sánchez Sáinz, p. 132). Además, se puede considerar un incentivo para quien lee por el descubrimiento de emociones y otros valores culturales, estéticos y éticos, en los que «individuos y colectividad inscriben sus propias concepciones, aspiraciones y miedos» (Ballester e Ibarra, p. 23). Es posible que si “obedecemos” al currículum a pies juntillas nos encontremos con una objetividad perjudicial por la ausencia de referentes, especialmente LGTBIQ+, por eso a través de las lecturas que propongamos se debe atender a una visibilización total e interseccional, que huya de los prejuicios o estereotipos y roles de género.

No obstante, no se debe caer en presentar estos materiales como una complementariedad configurada con preceptos educativos, con el objetivo de trazar una estrategia metodológica interdisciplinar y plural, porque iría en detrimento de la calidad de las obras (Ibarra y Ballester, 2015, p. 18). Además, se potenciaría una lectura unidireccional y/o con un único mensaje, sin posibilidad de que nuestro alumnado se forme como lector autónomo y capaz de interpretar críticamente los discursos que atentan contra la construcción de una sociedad democrática diversa y plural (pp. 18-19)

Sánchez Sáinz (pp. 132-135) también aporta recomendaciones por asignaturas y dedica a la literatura la importancia de analizar las lecturas propuestas en el aula sin caer en la normatividad de autoría masculina cis hetero, y mucho menos de clara tendencia machista, racista o lgtbifóbica. De hecho, si no es el caso, las obras trabajadas en clase se deben cuestionar o analizar críticamente si transmiten mitos del amor romántico, como por ejemplo el de la “media naranja”, la conocida máxima de que “el amor todo lo puede”, o los celos como sinónimo del amor hacia una persona. Nos gustaría pensar que cualquier docente que trabaje en el aula con textos escritos o multimodales será capaz en su día a día de desmentir las afirmaciones que se han expresado.

Paralelamente, existen gran número de recursos LGTBIQ+, especialmente material gráfico, por ser el objetivo de nuestro presente trabajo. El profesor de Secundaria Guillermo Soler-Quílez (2016, p. 252) propone una serie de obras que divide entre las ensayísticas, reforzadas por ilustraciones o viñetas para completar los conceptos tratados; y otro grupo, los títulos de cómics de formato tradicional, claramente de finalidad didáctica y acompañado, la mayoría de veces, de fragmentos expositivos para el público adolescente. Al analizarlos, hemos observado que se trata de un corpus de calidad a nivel gráfico y narrativo, idóneo para el aula de Secundaria y Bachillerato. Por ejemplo, *Dibujando el género*, de Coll-Planas y Vidal, del primer bloque de su clasificación, se esfuerza para que toda la comunidad no cisheternormativa esté representada, con un trasfondo de lucha por los derechos y la despatologización y una crítica del estado de la cuestión en la España actual (pp. 253-254). Es recomendable, también, por la visibilidad de las personas intersexuales (casi inexistente en los productos culturales) y la necesidad de deshacer el binomio biológico que clasifica los cuerpos en macho y hembra.

En cuanto al otro bloque, se mencionan los trabajos de Cristina Durán y Miguel Á. Giner Bou en *Pillada por ti*, bajo petición del Ministerio de Sanidad, Política social e

Igualdad, puesto que aborda la violencia de género en las parejas adolescentes, y está disponible en todas las lenguas oficiales del Estado español; o bien, los elaborados por FELGTB en 2011, *Guille, un chico de mi insti* y su equivalente femenino *Carol, una chica de mi insti*, que recrean escenas de homofobia y lesbofobia, respectivamente, en varios ámbitos y de distinta gravedad, sobre todo “microhomofobia”, que suele pasar desapercibida en nuestra sociedad. Son ejemplos de libros en diferentes soportes y modalidades que configuran un espacio de conocimiento y una fuente necesaria de «placer estético, emotivo e intelectual» (Ballester e Ibarra, p. 23), que se pueden incluir en los hábitos lectores y en una evidente identificación social y personal del alumnado.

No cabe duda de que estos materiales son atractivos para las sesiones de tutoría, asignaturas artísticas o lingüísticas, por presentar diferentes modelos narrativos, personajes, tiempo y espacio, etc.; y también por ofrecer actividades recurrentes en competencia lectoliteraria, como continuar la historia con distintos géneros literarios (Soler-Quílez, p. 260). No obstante, en nuestro caso, aunque no desaprovechemos el acceso y calidad de los materiales mencionados, enfocamos nuestro desarrollo didáctico en el aula con obras gráficas publicadas por editoriales sin una explícita finalidad didáctica, pero que es evidente que la demuestran. En trabajos anteriores (Giner Latorre, 2022, pp. 72-81), proponíamos una biblioteca de colores de cómics y álbumes ilustrados, con perspectiva *queer* y basándonos en criterios de originalidad, pero sobre todo de etapa y nivel educativos, de posibles asignaturas donde desarrollar los materiales por afinidad con el contenido y por la línea argumental que trataban. Quizás este sea otro planteamiento de llevar a cabo en el aula la temática, tal vez no todo el alumnado del grupo dispondrá del mismo material –como sí se permiten las muestras de Soler-Quílez–, pero llenaríamos de una variedad expresiva el aula, y cada grupo de personas podría elegir la que más les atrajese o con las que más se identifiquen. Del mismo modo, un solo material puede suscitar diferentes actividades y repartir entre el alumnado viñetas concretas para trabajar en el aula con cualquier propósito.

En este sentido, nuestra propuesta –la de entonces y la de ahora–, junto a la de Soler-Quílez, estarían permitiendo visibilizar lo máximo posible la representación de la diversidad existente para que la futura ciudadanía sea más respetuosa e inclusiva en la realidad que vivimos. Más explícito todavía el uso del cómic, capaz de conseguir gracias a sus códigos una representación explícita de la diversidad (corporal, racial, funcional...). Con todo, la clave en las metodologías disidentes o *queer* es que todo este proceso educativo se entienda también como proceso afectivo y que el alumnado se sienta que como docentes estamos a su disposición (Sánchez Sáinz, p. 104). Aunque cuando se ejerce de docente o tutor de un grupo se lleve intrínseca esta actitud en algunas personas, es necesario generar confianza en el grupo, revisarse como docente y poder introducir todos los materiales que hemos comentado, sin tapujos ni prejuicios.

2. JUSTIFICACIÓN

Para el análisis de nuestras obras, se han tenido en cuenta diferentes puntos de vista en la elección y valoración de los materiales, referencias que nos ayuden a determinar, por un lado, la finalidad didáctica para su aplicación en el aula, con la guía de Unicómic publicada por Rovira-Collado (2017, 12-14); pero también, los estadios de Cerrillo (2007, 98-111) para relacionar la trama, el estilo gráfico u otras nociones literarias con la etapa de maduración del individuo y, por tanto, también su nivel educativo (en nuestro caso el primer ciclo de Secundaria). Por otro lado, se tiene en cuenta la perspectiva *queer* para evitar llevar a las aulas un discurso discriminatorio o que siga vinculado al heteropatriarcado. Para ello, se han tenido en cuenta las recomendaciones de Tofiño (2006, 83-88) para detectar que los libros, en general, no sean LGTBIfóbos ni sexistas o machistas.

En cuanto a la tabla que propone Unicómic, destacamos la reflexión acerca de la autoría, puesto que es importante para el alumnado tomar conciencia de todo el proceso creativo. Además, hemos escogido precisamente autoras activistas o aliadas de la lucha LGTBIQ+ por pertenecer o no a la comunidad, pero sobre todo con una trayectoria con esta clara temática. Así pues, recalamos la mención del género y los elementos materiales (formato, calidad de edición...), porque podemos dar a conocer diferentes publicaciones más allá de las novelas gráficas, como en nuestro caso el fanzine, y de esta forma pueden tomar conciencia del mercado editorial del cómic y animarse a crear en un contexto de fácil acceso. No obstante, es evidente que nuestra observación se ha encaminado a las posibilidades didácticas y el público objetivo, que es nuestro alumnado.

Conviene destacar que las tres obras seleccionadas para el presente trabajo facilitan la construcción de significado, pueden ser recomendadas en el aula y despiertan otras lecturas y actividades para realizar antes, durante y después de la lectura. Del mismo modo, la noción de doble destinatario se cumple por presentar una temática de obligada reflexión en un aula, el profesorado será conocedor de la cuestión que tratan estos libros y podrá realizar una correcta trasposición didáctica. Por tanto, cumple con la finalidad docente y además destaca la valoración artística y literaria, dentro de los requisitos que hemos propuesto en cuanto a estrategia gráfica y temática. Especialmente, se siguen las recomendaciones de Ibarra y Ballester (2015, p. 11) acerca de la calidad de los cómics para su inclusión en el canon de aula y no exclusivamente como medio de transmisión de unos valores concretos, en nuestro caso la visibilidad de la comunidad LGTBIQ+, porque, como mencionaban los autores, desvirtuaría la esencia de la obra ante un propósito de construcción utilitaria.

Por otro lado, más específica es la recomendación de Cerrillo, que aunque se desarrolle para la literatura infantil y juvenil, coincide con los criterios para los cómics. Así pues, si el alumnado de primer ciclo de Secundaria de forma progresiva abandona el estadio 4º (9-11 años), podemos deducir que entre sus lecturas ya se han incorporado las aventuras reales y fantásticas, las biografías sencillas, la estructura en una acción dinámica, las descripciones rápidas o la sintaxis breve y sencilla. Especialmente, nos interesa el humor, con los dobles sentidos y juegos de palabras, que recordemos que era clave en la estrategia *cuqui-queer*.

Asimismo, la caracterización de los personajes es más profunda, como en el caso de nuestra selección, donde cada personaje tiene un pasado y reflexiona acerca de él, en la mayoría de los casos es un ejemplo de superación a pesar de las adversidades sociales. En el caso de las ilustraciones, son fieles al texto, que esto traducido al cómic lo podríamos expresar como una composición de página más compleja, más viñetas por página, tipografía ya normalizada, más extensas las historias y un formato convencional en la estructura de novela gráfica.

Para el siguiente estadio, el quinto (12 a 14 años), el estudiantado ya es capaz de leer y comprender una estructura con exposiciones detalladas y descripciones extensas, especialmente la complejidad de los personajes en la expresión de los sentimientos, como vemos en nuestro caso. Además, el final que “termine bien”, dando respuesta a los problemas planteados, también es habitual en la estrategia expresiva que trabajamos, pero recordemos que, a su vez, no huye del trauma porque al fin y al cabo la temática lo exige. Al abrir el abanico de posibilidades en el contenido de las obras, al alumnado ya se le permite la maduración progresiva y acceso pleno a la lectura con la resolución del estadio definitivo (a partir de 15 años), con obras de diseño similar al del público adulto.

Por último, la perspectiva *queer* de Tofiño no solo debe incluir una presencia de diferentes modelos de relaciones afectivo-sexuales, sino que estas sean de forma positiva; así como presentar diferentes modos de masculinidad y feminidad no tradicionales y huir del sexismo o cuestionar las desigualdades. El autor determina la existencia de una escala con cinco puntos de mayor a menor, siendo el 1 la máxima discriminación y el 5 el mínimo. Así pues: 1. Clara discriminación o injuria (discriminación explícita y no como denuncia); 2. Discriminación amable (visión jerarquizada); 3. Invisibilidad (no responde a la diversidad actual); 4. Afirmación (para paliar la ausencia en la visión mayoritaria sexista y heterocentrista); y 5. Neutralidad (no esconden la diversidad ni es juzgada, simplemente se representa)

En nuestro caso, como se puede intuir, no existe ningún material que no se sitúe en el punto 5, aunque sí podemos matizar que, debido a su línea argumental, podríamos detectar particularidades en la forma de visibilizar, como comentaremos.

3. ANÁLISIS DE LOS MATERIALES

Como opina Matly (p. 222), antes de analizar una obra o un corpus de cómics es necesario como analistas tener en cuenta que el libro tenga accesibilidad para el público de forma sistemática y fácil. Es importante en el ámbito educativo que exista este acceso al material (sea en papel o no) para llevar a cabo las diferentes actividades propuestas y no tener la sensación como docentes de que hay un desnivel significativo en los ritmos de aprendizaje. Por ello, podemos comentar que precisamente una de las obras no sería accesible en una librería generalista o especializada si las pidiera nuestro alumnado: *La jinete me aguarda*, por tratarse de un fanzine, muy sugerente como formato para el aula, pero con un mercado –el de la autogestión– difícilmente alcanzable. Para las otras dos, *El príncipe y la modista* y *Érase dos princesas*, no hay problema de acceso por su formato de novela gráfica, más comercial en

el mercado. Sin embargo, puede ser que terminen estando descatalogadas por la frenética producción del formato del cómic.

3.1. *ÉRASE UNA VEZ DOS PRINCESAS*, DE KATIE O'NEILL

Como ya anuncia el título, no es subtextual, sino que la presencia *queer* es evidente y será el eje temático central. El trasfondo de la historia podríamos definirlo como una reinterpretación del cuento de la princesa Rapunzel (Sadie en este caso), que espera a ser salvada, pero esta vez por otra princesa. El dragón temible es en realidad un dragoncito muy dulce que se ha convertido en su mascota. La actitud graciosa de Sadie nos suscita una sonrisa sin ser un humor ofensivo ni estereotipado hacia ningún colectivo, sino más blanco e inocente, con alguna ironía muy explícita, muy propio para el alumnado que acaba de experimentar la transición a Secundaria. A lo largo de la historia, el trauma que aparece son los diferentes contextos de exclusión por su orientación sexual, o en el caso de Sadie es encerrada para que no reine. Pasan juntas por los obstáculos que se les presentan en la historia, y al final vemos que la importancia del cariño y del amor es la confianza y la responsabilidad afectiva.

Unido al humor de Sadie, el grafismo de influencia manga es muy claro en las expresiones de los rostros en emociones como la sorpresa, la decepción, la indignación, el enfado, etc. Como vemos en el siguiente compendio de viñetas:

Imagen 1



Es destacable la diversidad no solo afectivo-sexual, sino corporal y racial. Sadie rompe con la norma de princesa delgada y unos rasgos físicos determinados. Además, no se avergüenza de adorar el dulce, un alimento casi prohibido en las dietas de las mujeres, tal y como espera la sociedad. Asimismo, el personaje masculino se presenta como víctima del heteropatriarcado, puesto que también ha experimentado un rechazo por no ajustarse a los estereotipos de género, como ser fuerte y valiente y tener la obligación de rescatar a princesas. Al igual que Amira, que huyó de las premisas que esperaba la sociedad de ella para, pasar a ser una valiente princesa y salvar a Sadie: «...en el momento que descubrí que no había sitio para mí, decidí buscarme mi propio lugar» (p. 26).

Otro de los temas fundamentales es la importancia del autocontrol y de tratar los conflictos con asertividad, huyendo de la postura agresiva que quizás Amira sí tiene en alguna ocasión, como el personaje del ogro que encuentran por el camino y ha destruido la ciudad

para descargar la ira. También, la confianza y la comunicación entre las dos princesas como manera de asumir una espera, sin comportamientos tóxicos.

En suma, la lectura como cuento puede ser significativa por tratar los temas extrapolables a situaciones reales. Esto significa que se asuma como una metáfora de la realidad y una “cotidianización” enmascarada en un cuento tierno y reconocible. Podemos dar a conocer temas como la resolución de conflictos, los problemas contra los que hay que lidiar con la sociedad en materia de género u otros como la familia y las convicciones culturales, tan presentes en nuestras aulas debido a la diversidad existente.

3.2. *EL PRÍNCIPE Y LA MODISTA*, DE JEN WANG

La historia también podría ser una base de cuento tradicional, como Cenicienta, que es un posible paralelismo que encontramos. Se celebra un baile para que el príncipe Sebastian de Bélgica encuentre la que será su futura esposa, una futura reina. Pero él solamente quiere vestirse con vestidos, pelucas y maquillaje, y es a raíz de la fiesta cuando, a pesar de la presión de sus padres los reyes, conoce a Frances, una modista que se encarga de diseñarle modelos asombrosos para la sociedad francesa de la época y que llevará Sebastian bajo la identidad de Lady Cristalia. Su identidad, no obstante, debe mantenerse en secreto porque sería un escándalo para la Corte y la sociedad francesa en general, aunque finalmente tendrá buena acogida a pesar de los miedos que experimenta y verbaliza el príncipe.

Respecto a la presencia *queer*, y sin necesidad de “etiquetar”, a simple vista veríamos que se trata de un príncipe que se viste con vestidos, al más puro estilo *drag*, pero como declara el propio protagonista:

«Hay días que me miro al espejo y me digo: “¡Ese soy yo, el príncipe Sebastian! Y me pongo ropa de chico y me parezco a mi padre. Pero hay otros días en que se me antoja antinatural. Esos días me siento más como si fuera... una princesa» (p. 44).

Con esta identificación podemos entender que va más allá de la vestimenta, también es la actitud, los gestos, la postura, el nombre y el pronombre, por tanto la expresión de género. Quizás la autora quiera reflejar la realidad de las personas *genderqueer* o género fluido. Los miedos del príncipe al final son producto de una causa externa: «toda mi vida está basada en lo que los demás creen aceptable. Cuando me ponga un vestido, seré yo quien decida si parezco un fantoche o no» (p. 47), y es en este momento cuando la relación entre él y Frances, que comenzaba como un trato de respeto, pasa por ser de acompañamiento, visibilización y, ya en el plano interpersonal, de la amistad al amor. Rompe, por tanto, con el prejuicio de la identidad o expresión de género de estas personas unida a la homosexualidad.

Se plantea el tema del matrimonio de conveniencia por la época en la que se enmarca y el estamento social, aunque no parece retratar esa etapa histórica, sino que resulta ser más contemporánea. La autora, además, presenta en este contexto las masculinidades tradicionales, como otros príncipes o el propio rey, para revertirlo y criticarlo, como ir de

caza o la carrera militar. Con esto, Sebastian tenía el miedo de ser descubierto por su padre, porque no sentía que fuera lo que este quería, aunque veremos que en el desenlace de la historia termina en aceptación y a Sebastian expresándose libremente como se identifica. Por otro lado, también hay dos escenas de clara violencia sexual hacia Lady Cristalia cuando acude a las salas de baile, en un intento de estos agresores por no entender un no por respuesta.

Por último, conviene destacar el grafismo claramente influido por las convenciones del manga, especialmente en las expresiones de los personajes y el color en las mejillas o los ojos en blanco con sentimientos de sorpresa, enfado, miedo o nerviosismo a ser descubierto, entre otras.

Especialmente, el caso de Frances, la costurera, con el rostro redondeado, los ojos grandes y también redondos, así como la boca nos traslada a la ilustración propia de los mangakas. Del mismo modo, la complexión grande y musculosa del rey nos recuerda a los dibujos del subgénero gay japonés *Bara*.



Imagen 2 y 3

En cuanto al humor y la ironía, son muy perceptibles en este tipo de grafismo, con gags como la recepción del príncipe a la modista por primera vez o el bañador hinchado en el balneario. En definitiva, puede ser aplicado al aula por los diferentes estereotipos de género –que claramente la autora rechaza– y toda la diversidad de género. Además, se puede enmarcar con el cuento tradicional y sus mismos componentes (reyes, príncipes y princesas, sociedad por clases, matrimonio, etc.) y un contexto histórico que sirva de estudio al alumnado.

3.3. *LA JINETE ME AGUARDA*, DE XULIA VICENTE

Olivia es una niña que es capaz de ver a Sierra, una jinete de un caballo muy grande y muy oscuro, y que viste con armadura y puede quitarse la cabeza. Sierra tiene la condena eterna de proteger a una persona durante toda la vida, hasta que llegue el final y se encarga

de apuñalarles con su espada. Sin embargo, ninguna protegida la ha visto nunca, pero sorprendentemente para Sierra, Olivia sí. Comienzan a entablar una amistad y a estrechar el círculo de confianza a lo largo de toda la vida de su protegida. Pero es inevitable el final de Olivia y tarde o temprano llegará, y será la muerte más difícil para Sierra.

En cuanto a la perspectiva *queer*, no podemos clasificarla como subtextual, propio de la estrategia expresiva que describían Hidalgo y McCausland, porque también en este caso es explícita, pero se entiende como “natural”, es decir, se muestran las relaciones lésbicas. Aunque tampoco forma parte del tema central de la obra, destacamos que las representaciones femeninas rompen con los estereotipos de género, como por ejemplo la jinete, que representa a la muerte y tradicionalmente ambos se representan de forma “masculina”. Además, todos los personajes son femeninos, sin necesidad de hablar sobre un hombre o de que este tenga que intervenir en las escenas, y desde el punto de vista interseccional se visibiliza una diversidad racial y corporal diferente a la normativa europea.

Por otro lado, los componentes de aventuras y fantasía, como las criaturas sobrenaturales –antropomórficas–, están presentes, pero el tema que se desarrolla es una metáfora de una cuestión humana universal como lo es la vida y la muerte. Evitando el tema desde la postura más solemne, no se pierde el sentido del humor con chascarrillos como cubrir al caballo con un paraguas o que en medio de la lluvia la jinete se esté lavando su armadura. Puede resultar incoherente, pero genera una sonrisa en el proceso de lectura. No se puede huir del final trágico, pero la autora lo representa de forma magistral con amor y dulzura, como expresa su trazo claro y limpio. Además de este humor palpable en las páginas del cómic, el uso de un lenguaje apropiado para la adolescencia y la forma en la que define a los personajes, así como los colores vivos, la envuelven de escenas muy tiernas.

Por último, quizás esta sea la obra que más convenciones propias del manga presenta. Su “japonización” se basa, de nuevo, en las convenciones expresivas para ilustrar el sentimiento de enfado, decepción, situación incómoda, vergüenza o indignación, entre las analizadas. En este caso, como ocurría con algunas expresiones de *El príncipe...*, se aprecian en las escenas de humor, sobre todo de gag físico, como se puede observar en las imágenes. Se acentúan tanto que hasta cambian totalmente el rostro de la protagonista (Sierra especialmente) y definen muy bien la expresión de ese momento debido a la reacción de las acciones de la niña, como la experimentación en la cocina.



Imagen 4 y 5

4. PROPUESTA PARA LA ACCIÓN EN EL AULA

Aunque se publicó hace 30 años y se puede considerar tradicional, la propuesta de actividades de Fernández y Díaz (pp. 111-153) puede resultar innovadora para el alumnado, puesto que algunos formatos de cómic son un medio todavía inexplorado para el público de Secundaria. Por tanto, las consideramos un clásico y adaptaremos algunas de los autores, que vinculamos con el currículum de Lengua castellana y Literatura:

En primer lugar, las de expresión escrita para promover la creación e imaginación del alumnado y tener dominio de los géneros textuales narrativos, descriptivos, dialogados, etc., se pueden incluir los globos vacíos, buscar un título, redacción de los cómics a modo de guion literario o los finales inacabados. A nivel lingüístico, deben fijar la atención en la imagen, especialmente en la expresión de los rostros de los personajes y la situación comunicativa, y así incidir en el uso de un registro determinado, de los signos de exclamación e interrogación y las interjecciones; o también desenvolverse de forma fluida en el lenguaje de las emociones (ira, alegría, tristeza, miedo, asco...).

En segundo lugar, si se profundiza más en el análisis de los personajes, habría que incidir en el origen de estos (en nuestro caso hay flashbacks en los que se cuenta su historia), el propósito o el deseo del protagonista, y dónde situaría el lector/a el conflicto.

Una tercera actividad responde al orden lógico de las viñetas o la coherencia y cohesión, con la disposición de viñetas desordenadas a modo de puzle el alumnado debe unir las en un ejercicio de percepción de causa-efecto; o bien, la supresión de ciertas viñetas que considere el alumnado o el grupo de trabajo que no son significativas. Como producto final, pueden elaborar un escrito a partir de la historia representada en el cómic y teniendo en cuenta los mecanismos del texto.

Por otro lado, el carácter social y cívico de estas obras debido a la perspectiva *queer* y de género, puede llevar a una amplia reflexión, puesto que permite recrear otra localización

espacio-temporal y compararla con la actual. Es importante que aborden el tema sin necesidad de que el/la docente mencione explícitamente la cuestión de identidad o expresión de género, orientación sexual, etc. De esta forma, podemos llegar a entender si existe o no una normalización (o naturalización) entre el alumnado. En este sentido, se promueve la expresión oral para los discursos del estudiantado, además se pueden analizar algunas metáforas que representen la exclusión o rechazo o, en caso contrario, la aceptación o naturalidad y celebración.

Por último, es necesario incluir una actividad de creación o expresión artística, que puede desarrollarse desde la adición de viñetas (incluida la expresión escrita) hasta el diseño de viñetas con diferentes técnicas pictóricas (puntos y líneas, texturas, uso del color, etc.). Son conscientes del estilo, del formato, de la importancia de tratar un tema de justicia social y representar una diversidad racial, corporal, de expresión de género, orientación... con las imágenes. Si se hace por grupos, cada una de las integrantes puede ejercer un puesto o función que intervienen en la creación de un cómic, como sugiere Altarriba (p. 8), es decir, desde el guion, el diseño de personajes e ilustración (*storyboard* y definitivo), o el color, hasta la maquetación y promoción finales. Es una forma de darle importancia a las profesiones que intervienen en todo el proceso.

No obstante, como lectura dentro del plan de fomento lector, se puede presentar como una historia de cuento más, puesto que siguen con el mismo patrón que los cuentos tradicionales; se puede tener en cuenta la estructura y elementos de los textos narrativos, como el tiempo lineal, los saltos temporales, la creación de los personajes, etc.; y a continuación, investigar sobre los cuentos originales (Andersen, hermanos Grimm...) y la versión de Disney. Si incidimos en la reflexión y lo enfocamos desde la pedagogía *queer*, se pueden detectar en los tres medios citados los diferentes estereotipos de género y LGTBfóbos y tratar de presentar la situación, visibilizarla como una forma más de relación y presentar una realidad sin necesidad de reflexionar sobre ella, o caeremos en analizar desde una jerarquía esa “diferencia” o alteridad. Se trata, en definitiva, de presentar la diversidad de nuestra sociedad actual.

5. CONCLUSIONES

Pensamos que esta propuesta puede encajar en los intereses del alumnado de Secundaria, precisamente por ser códigos gráficos reconocidos y el consumo de manga y anime por un sector de la población adolescente. Por su parte, el cómic en cuanto a medio de expresión puede desarrollar las mismas estrategias comunicativas que el texto escrito, e incluso más debido a sus códigos icónicos. Asimismo, la temática LGTBIQ+ es un aliciente para que se continúe trabajando una educación más inclusiva y abierta a la diversidad existente en nuestra sociedad.

Las tres opciones analizadas responden a la línea expresiva de la *cuqui-queer*, más recomendada *Érase una vez dos princesas* para el primer curso de ESO, a continuación *La jinete me aguarda*, y para un alumnado ya de 2º de la ESO *El príncipe y la modista*, sobre

todo por el lenguaje. El humor blanco de la primera obra se va configurando en mecanismos de mayor dificultad hacia el último ejemplar, como el uso de ironía y dobles sentidos hasta de carácter sexual.

En cuanto al trauma, *Érase...* y *El príncipe...* no huyen de un trauma sobre la identificación de género o de orientación sexual, pero se resuelve en un final no trágico y la temática no es en ningún momento un motivo de peso para que así se entienda en la lectura. *La jinete...* tiene un final que catalogaríamos de trágico, pero tratado con ternura y sin girar alrededor de la cuestión LGTBIQ+. Más evidente será la ruptura de roles de género en el caso femenino y masculino: el príncipe y las princesas de *Érase...*; las mujeres que deciden romper con la línea de costura tradicional, en el caso de *El príncipe...* o la diseñadora Aurelia, así como el príncipe protagonista; y en *La jinete...* la propia jinete ya rompe con la tradicional asociación de la muerte con un caballero temible (u otras representaciones) de clara identificación masculina.

Gráficamente, son evidentes las influencias de los trazos manga en la expresión de los personajes, más evidente en *Érase...* por el acompañamiento del *kawaii*, pero muy logrado el rostro de Frances en *El príncipe...* y las claras alusiones en *La jinete...* por las reacciones de sorpresa, vergüenza, desesperación, etc. Aunque la selección de obras estaba condicionada por la estrategia expresiva desarrollada, es evidente que nuestro ojo analista está sujeto a las mismas influencias y mecanismos de transmisión que en un lector, en cuanto a miembro de la trilogía autor/a-obra-lector/a, y nuestra posición puede entrecruzarse en el análisis (Matly, p. 228). Esto significa que no podemos desvincularnos de un criterio de tintes subjetivos para delimitar la calidad de las obras elegidas.

Si retomamos las recomendaciones de Tofiño sobre la perspectiva *queer*, todas las muestras analizadas se incluyen en el punto 5 (inclusión total), pero si especificamos, el resultado es que:

Érase una vez dos princesas traslada los roles heteronormativos a las princesas (una más activa, quien salva, representando “lo masculino” y otra más pasiva, quien se deja salvar, “lo femenino”), pero más adelante vemos que no se considera reproductora de los roles de género o una heteronorma, sino que los desafía con la personalidad de las princesas, que incluso expresan la dificultad por caber en un mundo que no las comprende o las rechaza. También, la masculinidad del personaje del príncipe no es tradicional, ni cae en el estereotipo de “homosexual”. Quizás la boda final no es muy disidente, pero debemos reconocer que se trata de dos mujeres y a día de hoy todavía hay países que luchan por el reconocimiento del matrimonio entre personas del mismo género.

El príncipe y la modista, por enmarcarse en la Edad Moderna francesa, sí se representa un oficio propio de mujeres (costurera) y otras de hombres (la monarquía, el poder). Sin embargo, desde el inicio, a pesar de la jerarquía social natural en la época, no se reproducen estas actitudes sexistas, sino que el final feliz tiene que ver con esta desaparición de prejuicios con la expresión e identidad de género y los comportamientos. De hecho, se genera una atmósfera contemporánea (o actual) por tal y como se celebra esa diversidad.

Y *La jinete me aguarda* rompe con todos los roles, la protagonista no parece responder a ninguno, no termina en boda, no hay ni reflexión acerca de su orientación sexual, simplemente se muestra y no se reflexiona ni se critica a partir del trauma. Es el que más se ajusta a las consideraciones de Tofiño y quizás el más fácil para trabajar en el aula, aunque el acceso sea más complicado en papel.

En cuanto a las actividades o propuestas que se puedan aplicar al aula, comenzar por las ya clásicas o tradicionales sobre el cómic es una buena forma de introducir o dar a conocer el medio y el formato. Se debe ser consciente como docente del número de competencias y habilidades que se trabajarán: la lectoescritura y conciencia y expresión culturales sobre todo, pero también la ciudadana, emprendedora, personal, social y de aprender a aprender precisamente por la temática y objetivo de las obras elegidas y los diferentes enfoques metodológicos y agrupaciones en las actividades.

En conclusión, nuestro trabajo es una propuesta de recomendación analizada desde diferentes criterios: tanto por la finalidad didáctica como la representación no discriminatoria de una diversidad existente en nuestra sociedad; así como el requisito de incluir características de la estrategia *cuqui-queer*. En cuanto a las actividades, no creemos que la perspectiva sea utópica, es más bien práctica y se puede llevar al aula sin problema, teniendo en cuenta nuestra labor docente diaria. Por eso, animamos al personal docente a tomarlas como idea y/o explorar otros tantos materiales que puedan desmentir prejuicios hacia la comunidad LGTBIQ+. Como siempre, la recomendación es representarnos, visibilizarnos y mostrarnos tal como somos. Si no lo hacemos, no existimos ni tenemos cabida en esta sociedad.

6. BIBLIOGRAFÍA

- Altarriba, A. (2003). Enseñar con viñetas. Peculiaridades y aplicaciones didácticas de la historieta. *Mosaico*, 10, pp. 4-9.
- Ballester, J. e Ibarra, N. (2013). La tentación diabólica de instruirse. Reflexiones a propósito de la educación lectora y literaria. *Ocnos. Revista De Estudios Sobre Lectura*, (10), 7-26. Recuperado de: <https://doi.org/10.18239/ocnos.2013.10.01>.
- Bowkett, S. y Hitchman, T. (2016). *La utilización del cómic para mejorar la expresión oral, la lectura y la escritura*. Madrid: Morata.
- Castellanos, A. (2019). The Queering Eye: emplazamientos y enunciaciones de las sexualidades alternas en el manga, anime y fan service. *CuCo, Cuadernos de cómic*, nº 13, pp. 55-78.
- Cerrillo, P. C. (2007). *Literatura Infantil y Juvenil y educación literaria. Hacia una nueva enseñanza de la literatura*. Madrid: Octaedro.
- DECRET 107/2022, de 5 d'agost, del Consell, pel qual s'estableix l'ordenació i el currículum d'Educació Secundària Obligatoria. Recuperado de: https://dogv.gva.es/datos/2022/08/11/pdf/2022_7573.pdf.

- Fernández Garrido, M. y Díaz del Teso, Ó. (1990). *El cómic en el aula*. Alhambra, Madrid.
- Giner Latorre, A. (2022). El cómic y el álbum ilustrado como recurso para la educación en la diversidad de género y afectivo-sexual. En Haba Osca, J. (coord.) *Educación multidisciplinar para la igualdad de género. Perspectivas lingüísticas, literarias y científico-tecnológicas*, nº 3, cap. 5, pp. 67-82. Universitat Politècnica de València. Recuperado de: <https://riunet.upv.es/bitstream/handle/10251/179098/6700.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Groensteen, T. (2022 [1999]). *Sistema de la historieta*. Alcalá de Henares: Marmotilla.
- Hidalgo, A. y McCausland, E. (2018). Representación, autoría y estrategias *queer* en el cómic contemporáneo. *Tebeosfera*, nº 6, Tercera época. Recuperado de: https://www.tebeosfera.com/documentos/representacion_autoria_y_estrategias_queer_en_el_comic_contemporaneo.html.
- Ibarra Rius, N. y Ballester Roca, J. (2015). Cómic interculturales, educación literaria y productos políticamente correctos. Tonos Digital, Revista Electrónica de Estudios Filológicos, nº 28, vol. I. Universidad de Murcia. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10201/42932>.
- Ibarra-Rius, N., y Ballester-Roca, J. (2022). El cómic desde la educación lectora: confluencias, interrogantes y desafíos para la investigación. *Ocnos. Revista De Estudios Sobre Lectura*, 21(1). Recuperado de: <https://doi.org/10.18239/ocnos.2022.21.1.2753>.
- Matly, M. (2020). *La función del cómic*. Sevilla: ACyT Ediciones.
- Rovira-Collado, J. (2017). Canon artístico y criterios de selección de historietas: las propuestas de Unicómic. *Umbral. Literatura para Infancia, Adolescencia y Juventud*, no 12, Año 3, pp. 3- 19.
- Sánchez Sáinz, M. (2019). *Pedagogías Queer. ¿Nos arriesgamos a hacer otra educación?* Madrid: Catarata.
- Soler-Quílez, G. (2016). De sexualidades y géneros en las aulas a través de los cómic didácticos. En Tortosa Ybáñez, M.T.; Grau Company, S.; Álvarez Teruel, J. D. (coord.). *XIV Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria. Investigación, innovación y enseñanza universitaria: enfoques pluridisciplinarios*. Alicante: Universidad de Alicante. Instituto de Ciencias de la Educación, pp. 250-262.
- Tofiño, I. (2006) ¿Un libro homófobo? ¿Que lo lea Rita! *Educación y biblioteca*, Año 18, n. 152, pp. 83-88.

6.1. BIBLIOGRAFÍA DE CÓMICS

- O'Neill, K. (2019). *Érase una vez dos princesas*. Barcelona: La Cúpula.

- _____ (2020). *La sociedad de los Dragones del Té*. Barcelona: La Cúpula.
- Soler, S. (2021). *Us*. Bilbao: Astiberri.
- Vicente, X. (2021). *La jinete me aguarda*. Reino Unido: ShortBox.
- Wang, J. (2019). *El príncipe y la modista*. Saprísti.

LA ADOLESCENCIA QUE NUNCA VIVIMOS: RELATOS LGBT+ EN EL CÓMIC COMO REFERENTES

ÁNGELA MARÍA GARRIDO GARCÍA
Universidad de Castilla-la Mancha

1. LA SITUACIÓN DE LOS JÓVENES DEL COLECTIVO LGBT+ RESPECTO AL ACOSO

El estudio realizado a nivel europeo concluyó que España era el segundo país de Europa con mayor población LGBT (6.9%), tan solo por detrás de Alemania (7.4%) (Statista, 2016). El portal de estadísticas Statista analizó en 2022 datos sobre relaciones sexuales en España y según sus datos un 16% de los españoles encuestados entre 26 y 34 años había mantenido relaciones sexuales con alguien de su mismo sexo y había disfrutado (Statista, 2021)

También destacan las cifras en cuanto a la curiosidad por tener relaciones con alguien del mismo sexo, pese a no haberlas tenido, sobre todo en la población más joven. Ese parecía ser el deseo del 25% de jóvenes entre 16 y 17 años; el 21% entre 15 y 18; el 13% entre 26 y 34 años; y solo el 9% de los mayores de 35. (Statista, 2022)

Según Comas (2008) las cifras de personas LGTB aumentan, no por un crecimiento de estas orientaciones sino según él por la disminución de su grado de ocultamiento. Gracias a diversas encuestas podemos hacernos una idea del panorama actual sobre la presencia del colectivo LGBT. Según la investigación de Proyecto SAFO (Nebot et al., 2021) pese a que la más prevalente de la muestra era la heterosexualidad (57.8%), en el grupo de 18 a 25 años la mayoría era bisexual (45,2%) y el 40,1% de la muestra general manifestaba haber tenido dudas respecto a su orientación sexual.

Pero de la misma forma que hay una mayor apertura también somos conscientes de los problemas que rodean al colectivo. En el Sondeo de Opinión Injuve sobre jóvenes y diversidad sexual (INJUVE, 2010) ya se denotaban, pese algunos porcentajes esperanzadores, los graves problemas del colectivo: entre el 15-25% de los jóvenes manifestaba un rechazo nítido a la diversidad afectivo-sexual y los derechos de las personas LGTB. Casi un 80% de los encuestados decían haber presenciado comentarios negativos, burlas, imitaciones o insultos a personas LGTB, datos que coinciden con otros estudios que colocan entre el 51% y el 80% la incidencia del *bullying* a causa de la orientación sexual o la identidad de género del individuo (Larrain et al, 2020; Generelo et al., 2012; Martxueta y Etxeberria, 2014). Según la Organización Mundial de la Salud (OMS) y la ONG *Bullying Sin Fronteras*, el *bullying* o acoso escolar “es toda forma de intimidación o agresión física,

psicológica o sexual contra una persona en edad escolar en forma reiterada de manera tal que causa daño, temor y/o tristeza en la víctima o en un grupo de víctimas” (AEPAE, 2022).

Respecto al ciberacoso, los porcentajes de cibervictimización están entre el 10% y 71% en las personas LGTB (Abreu y Kenny, 2017; COGAM, 2016;). Estudios que han comparado los niveles de victimización según la variable de la orientación sexual sugieren que las personas no heterosexuales sufren más conductas de acoso en comparación a las personas heterosexuales (Abreu y Kenny, 2017; Collier, Bos, y Sandfort, 2013; COGAM, 2016; Elipe et al., 2018; Gegenfurtne y Gebhardt, 2017).

Así, más de 3 de cada 4 jóvenes, casi un 80% de los/as encuestados/as, dicen haber presenciado comentarios negativos, burlas, imitaciones o insultos a personas LGTB; un 40% ha sido testigo de conductas de aislamiento social, exclusión o alejamiento de las amistades por motivo de la orientación sexual; y un 20% ha presenciado amenazas y formas “leves” de violencia – llegando al 6% quienes dicen haber sido testigos de verdaderas palizas a personas LGTB. (Injuve, 2010)

Como vemos todavía es necesario continuar con la sensibilización y concienciación respecto a la diversidad afectivo-sexual. Pese a las mejoras sociales y los avances realizados desde el análisis de 2010, no es fácil pertenecer al colectivo LGBT y, mucho menos, en la juventud donde el hecho de pertenecer al colectivo incrementa el riesgo de sufrir *bullying* o *ciberbullying* (Gassó et al., 2018; Elipe et al., 2018); según estos estudios la orientación sexual de los alumnos podría ser un factor de riesgo ante el acoso escolar.

Pero este acoso va más allá del alumnado LGBT, ya que diversos autores han confirmado que el alumnado heterosexual, si se aleja del binomio masculino/femenino y los estereotipos de género esperados, también son víctimas en mayor índice en comparación a sus iguales (Collier et al., 2013; Elipe et al., 2018; Gegenfurtner y Gebhardt, 2017). Podemos ver como el acoso y trato despectivo al colectivo LGBT va más allá de la orientación e identidad sexual del objetivo de este trato. Y por desgracia la LGTBfobia va más allá de las aulas, ya que los lugares más denunciados por delitos de odio de este tipo son los espacios abiertos, en los medios de comunicación y los hogares (Ministerio de Interior de España, 2019).

Según los últimos datos de la FELGTB, que aúna organizaciones sobre diversidad sexual de toda España, la mayoría de las agresiones cometidas en 2018 fueron verbales (31%), seguidas del acoso (27%) y la agresión física (17%) (FELGTB, 2019).

Según el informe de la European Union Agency for Fundamental Rights (2020) solo el 11% de habían denunciado situaciones de acoso y el 41% de los encuestados indica que el motivo de no denunciar estas situaciones es que *nada pasaría o cambiaría*. Estos datos coinciden con las declaraciones de Ignacio Paredero, Secretario de Organización de FELGTB, que declara que solo una de cada 10 agresiones homófobas se denuncia (Zuil y Ojeda, 2021).

Otros motivos detrás de estas cifras es el miedo a ser visibles en un determinado contexto, justificar los hechos de las acusaciones, no saber que es un hecho denunciante y la ausencia de apoyos (Rebollo et al., 2018) ante el miedo a no encontrar refugio en sus familiares y amigos (Pichardo et al., 2015). Debemos tener en cuenta que cuando esta situación de acoso vea la luz, hará que el estigma llegue más allá de la escuela provocando una *salida del armario* en otros contextos donde según se ha podido ver que las violencias son, en muchos casos (40%), ejercidas por personas de su entorno cercano (26%) o incluso familiares (14%) (FELGTB, 2019). Una vez producida esta salida del armario un posible rechazo puede afectar de forma negativa a la identidad y la salud del individuo.

Los delitos de odio e incidentes relacionados tienen un impacto más negativo en la salud mental que los delitos no motivados por prejuicio, debido a que la tipología de violencia es más grave (Herek et al., 1999) al estar orientada a su identidad como individuo y desarrollar sentimientos de culpabilidad hacia su identidad.

Todas estas situaciones conllevan la posibilidad de desarrollar consecuencias psicológicas negativas sería 2,5 y 3 veces mayor para el colectivo que para la población heterosexual y cisgénero (Lereya et al, 2015; Elipe et al., 2011) tales como trastornos como abuso de sustancias, ansiedad, depresión y estrés postraumático; acompañados de síntomas como improductividad, sentimientos de desesperanza, altos niveles de estrés, dificultades de integración en el entorno social, baja autoestima, bajo autoconcepto, pérdida de concentración, problemas de sueño y baja satisfacción, dolores de cabeza, agitación, llanto incontrolable, ideación suicida, vigilancia, rumiación, y soledad son algunas de las secuelas psicológicas habituales (Lereya et al, 2015; Elipe et al., 2011; Earnshaw et al, 2016; Hatzenbuehler y Pachankis, 2016); consecuencias del acoso escolar que se ven multiplicadas al extenderse al resto de ámbitos sociales del sujeto. Se ha confirmado que las personas LGBT tienen un mayor riesgo a padecer depresión y trastornos de ansiedad (Lytle et al., 2014)

Al señalarse públicamente como negativa la expresión de estas sexualidades e identidades no normativas las personas LGTB+ sufren ansiedad a la hora de mostrar afecto público o su expresión de género no normativa, lo que repercutiría en interacciones sociales acompañadas de altos niveles de estrés, anticipación de un trato negativo y discriminatorio y el desarrollo de una hipervigilancia crónica con grupos no minoritarios (Hatzenbuehler y Pachankis, 2016) y como forma de protegerse se acaba negando y ocultando la identidad misma del sujeto respecto a su identidad de género y orientación sexual, lo que repercute de nuevo en agravar los anteriores síntomas.

Las secuelas del acoso escolar son graves para todo aquel que lo sufre, pero dadas las características y connotaciones específicas de las personas pertenecientes al colectivo LGTB+, debemos tener en cuenta las evidencias que destacan mayor prevalencia de conductas suicidas entre la población LGBT en comparación a las personas heterosexuales (Pérez-Brumer et al., 2017; Silenzio et al., 2007). Todo esto, obviamente, afecta a la estabilidad del individuo que ve gravemente perjudicado su bienestar.

En cuanto al bienestar, la felicidad y la satisfacción con la vida, las investigaciones halladas muestran que las personas LGB tienden a tener menores niveles de bienestar personal (Riggle et al., 2009; Semlyen et al., 2016), satisfacción con la vida (Powthavee y Wooden, 2015) y felicidad (Thomeer y Reezek, 2016). (Larrin et al.; 2020)

En conclusión, la salud mental de las personas LGBT es especialmente vulnerable en comparación con sus iguales heterosexuales y cisgénero siendo necesario, a nivel escolar, la ejecución de planes de prevención y protocolos contra la violencia y el *bullying* con el fin de reducir estas conductas lo máximo posible (Larrain et al., 2020). Es importante que estas medidas incluyan al profesorado y resto de personal para un correcto y holístico posicionamiento frente al acoso LGTBfóbico (Duque y Texeido, 2016).

En la tarea que nos ocupa, desde educadores que abogamos por el uso del cómic y sus posibilidades ¿Qué podemos hacer para enfrentarnos a esta situación y abordar estas situaciones? ¿Cómo podemos, a través del cómic, reducir estas situaciones y prevenirlas?

2. LA ODISEA E IMPORTANCIA DE TENER REFERENTES

Actualmente hay muchas personas con actitudes negativas y de rechazo al colectivo LGTB+. Estas actitudes conllevan negar estas realidades a su alrededor, lo que llega a provocar situaciones en las que se rechazan todo tipo de actividades educativas o materiales que incluyan diversidad sexual y de género (Kander 2011). Un ejemplo notable de esto es que *Género Queer* (2020), de Maia Koabe, se haya convertido en el libro más prohibido de todo EE. UU. denunciando las experiencias relacionadas con la sexualidad que relata. Koabe declaraba en una entrevista que *when you remove those books from the shelf or you challenge them publicly in a community, what you're saying to any young person who identified with that narrative is, 'We don't want your story here'* (Alter, 2022).

Pero no tenemos que irnos lejos para encontrar ejemplos pues en Castellón ya vivimos el episodio de la retirada de libros de temática LGBT de las bibliotecas en 2021 (Luna et al., 2021). Incluso hay quien sigue pensando que este tipo de formación o diálogo sobre el tema lo que hará será incitar a cierto tipo de prácticas o confundir.

Pese a todas estas polémicas, realmente no existe una educación sexual en España como la define la UNESCO, que contempla una asignatura dedicada a este tema. Según Lameiras (2022) el principal objetivo se basa en equipar a los niñas, niños y jóvenes con conocimientos, habilidades, actitudes y valores que les permitan promover su salud y bienestar; empoderando de esta manera a futuros ciudadanos críticos que estén más capacitados en defender sus derechos, la igualdad de género y la diversidad. Según las evidencias de la UNESCO, la educación sexual integral ayuda a prevenir y reducir la violencia y la discriminación en las relaciones de pareja, mejorando la equidad, la autoeficacia y la confianza y contribuyendo a formar relaciones más fuertes y sanas (Mujeres, O. N. U. y UNICEF, 2018).

De esta forma nos encontramos en un contexto con una educación sexual insuficiente que, para las personas LGBT, se ve empeorada por además por la falta de modelos y

referentes. Al eliminar estas realidades eliminamos la posibilidad de identificarse, buscar iguales y hacemos desconocida una realidad tan natural como cualquier otra para el todos. Los referentes en la ficción que alguien consume son fundamentales en su desarrollo emocional, ético, psicológico y social son modelos a seguir, o evitar, que se pueden explorar desde la seguridad de la cuarta pared (Garrido y Martín, 2021). Los individuos que se identifican como LGBT sienten la necesidad de verse reflejados, de encontrar una paridad con una historia que se asemeje a la suya (Cotilla, 2016) pero cuando no pueden encontrar dichos referentes los lectores se enfrentan al canon, desafiándolo e interpretando en el subtexto de la narrativa y los personajes lecturas que den pie a una interpretación queer.

Porque, al fin y al cabo ¿Quién nos enseña sobre las relaciones y el amor? Más allá de una educación como la que propone UNESCO, aprender a relacionarnos, es un proceso continuo a lo largo de la vida que aprendemos por distintas vías. Según Lagarde (2005) nadie nos explica el amor, si no que se aprenda tanto con palabras como sin ellas, en lo que desde la antropología se define como educación para la vida, dentro de la educación informal, donde aprendemos conceptos como sentido del amor, necesidades amorosas, deberes, prohibiciones y límites del amor. La educación para la vida va más allá de la escuela y más aún cuando el tema sexual y afectivo se encuentra tan silenciado en la educación formal. De esta forma, las ficciones y referentes que consumimos pasan a ser parte de esa educación donde podemos ver aquello de lo que no se habla o se enseña.

Esas ficciones tienen influencias significativas sobre todo en las fantasías de las y los adolescentes. Igualmente, esas fantasías, alimentadas por las ficciones románticas, crean contradicciones con la vida real, poniendo en contraposición las vivencias reales amorosas con las que desearían que les ocurrieran (...) Debido a la centralidad que ha adquirido en los productos audiovisuales de ficción y entretenimiento, estos se han convertido en un elemento clave en el aprendizaje amoroso de las y los más jóvenes (Rodríguez, 2017, p. 520-521)

La importancia de estas ficciones se encuentra en la relación e identificación con los personajes que puede moldear como percibimos el mundo (Bermejo, 2012; Osuna-Acedo et al., 2018) debido al papel sociabilizador que tienen las series de ficción en la etapa adolescente durante la construcción social e identitaria. De esta forma las series de ficción puede influenciar de forma negativa o positiva, reforzando actitudes discriminatorias y estereotipos o influenciando en la desaparición de estos (Quintana y Gil-Tévar, 2020; Galán, 2007).

En el caso de la comunidad LGBT, esta búsqueda de referentes para el desarrollo del autoconocimiento se ve dificultada no solo por la falta de referentes sino por el hecho de que la sexualidad se entienda como algo solo para adultos. Al ignorar las representaciones bi, lésbicas, gays, trans en la ficción infantil/juvenil se sugiere al niño/adolescente que esta no es una opción aceptable que seguir, ya que es algo *para adultos*, mientras que las realidades cishetonormativas se reflejan con normalidad dándolas a entender como lo natural (Kander, 2011).

Y cuando finalmente encontramos referentes no siempre son positivos, ya que destaca como habitual el relato de la persona blanca, de clase media y homosexual donde la trama principal es su orientación e identidad sexual como un obstáculo y no algo normalizado. Además, estas historias vienen acompañadas de un exceso de violencia y sexo proliferando no solo estereotipos sino el discurso de que dicha identidad te posiciona a ser agredido, a vivir con miedo de amenazas e incluso la muerte (Cotilla, 2016).

Frente a este problema de ausencia de referentes que ha vivido la comunidad LGBT durante generaciones, actualmente encontramos poco a poco nuevas ficciones que abogan por visibilizar con naturalidad estas realidades y vivencias de forma natural y normalizada. Uno de los géneros más habituales son las historias *coming out* donde los personajes viven su salida del armario, primeros amores, conocen a personas como ellos con los que identificarse y formar amistad de forma que se reconocen como parte de un grupo a la vez que validan y reafirman su propia identidad individual.

Cotilla (2016) destaca como una solución a estos problemas lo que denomina *novela blanca*, la cual define como un subgénero de *coming out stories* que debe cumplir con las siguientes condiciones:

- La historia cuenta el desarrollo del individuo LGBT desde un punto de vista emocional o sexual desde el punto en el que se reconoce como “diferente”.
- Se pueden centrar en la primera experiencia sexual sin profundizar demasiado en el apartado erótico o ser muy explícito.
- Se puede tener en consideración la realidad social sin utilizarla como obstáculo principal ni eje de la historia.
- Destacan la cuestión del “¿Quién soy yo?” sin utilizar la sexualidad como la duda a aclarar. El descubrimiento del individuo va más allá de su sexualidad al desarrollo total de la persona.
- Las identidades LGBT deben estar normalizadas, que no es lo mismo que aceptadas de forma unánime. EL individuo debe estar aceptado en la sociedad en la que se encuentra de forma que el lector podrá identificarse.
- Deben aparecer los elementos típicos presentes en la adolescencia de cualquier individuo de forma que sea identificable para un adolescente con inquietudes y sentimientos reales típicos de la etapa.

Este tipo de ficción ayudaría a solventar los problemas de falta de referentes para los individuos del colectivo. ¿Pero dónde podemos encontrar este tipo de historias? ¿Cuáles tenemos a nuestra disposición?

Mientras que Cotilla (2016) centra su tesis en la novela, el caso que nos toca es el cómic, un medio cada vez más estudiado del que hemos podido comprobar su gran valor en temas de sexualidad por su capacidad para crear una mirada crítica gracias a sus aspectos visuales y ser un vehículo para la pedagogía queer (Manchester, 2017), combatir el borrado de

identidades y visibilizarlas (Berbary y Guzman, 2017; Miller, 2017), promover un mayor bienestar, salud y autoestima entre una comunidad marginalizada y excluida por su género, expresión y sexualidad (Joy et al., 2021), que nos permite analizar las dinámicas en las que se han codificado las relaciones no cishetonormativas (McGurk, 2018; Gillingham, 2018) y que resulta una gran herramienta didáctica para trabajar la diversidad en el aula (Samper et al, 2021; Soler, 2020; Baile et al, 2016; Soler, 2016). Incluir lecturas de contenido LGBT en el aula puede marcar la diferencia frente al silencio y la invisibilización.

Since LGBTQ students often feel disconnected from school and consider it a place which does not welcome them (Blackburn, 2009, p. 26), one of the ways in which teachers can foster an atmosphere of acceptance among students is by the inclusion of LGBT literature in the classroom. (Revilla, 2021, p. 23)

El cómic merece también una mención especial como medio para estas temáticas si tenemos en cuenta cómo se ha colocado a la vanguardia de la diversidad sexual. Según el análisis de la industria del cómic de Tebeosfera en 2019 los cómics tanto de humor como dramáticos que abordan asuntos sobre la diversidad sexual siguen creciendo, afortunadamente, porque es un asunto demandado por la sociedad actual (Tebeosfera, 2019). En el informe actualizado de 2021 y 2022 destacan que los cómics dedicados al amor homosexual (más allá del yaoi) y la diversidad sexual siguen teniendo éxito y siguen editándose con alegría, y recuperando series de esta temática (Tebeosfera, 2022).

En esta ocasión no nos centraremos en volver a diseccionar las bondades del formato si no que vamos a centrarnos en donde encontrar dichas características de la novela blanca en el cómic de forma que podamos encontrar esos tan buscados referentes positivos. La respuesta la encontramos fácilmente en la saga *Heartstopper* de Alice Oseman.

3. *HEARTSTOPPER*, UNA SERIE DE IMPACTO SOCIAL (Y EMOCIONAL)

Heartstopper (2016) es una serie de cómics escrita por Alice Oseman. La historia explora vivencias y problemáticas de adolescencia LGBTQIA+. La publicación de *Heartstopper* comenzó como webcómic en Tumblr y Tapas, pasaría por la auto publicación hasta llegar a manos de las editoriales. Actualmente ha alcanzado gran reconocimiento gracias a su adaptación de Netflix. Además de los cómics existen una serie de novelas pertenecientes al mismo universo que exploran las historias de otros personajes relacionadas con el romance, la sexualidad, su identidad y diversos problemas adolescentes.

Alice Oseman (ella/elle) es una autora, ilustradora y guionista premiada, nacida en 1994 en Kent, Inglaterra. Se identifica como asexual y aromántica, vivencias que reflejo en *Solitaire*, su primera novela. En ella la autora se inspira en su propia vida como estudiante en una escuela de primaria no mixta de carácter conservador. Tanto sus experiencias como las personas que conoció se ven reflejadas en su obra creando un tono natural, realista y actual que se ve reflejado en sus personajes. En esta primera novela aparecen Charlie y Nick,

como personajes secundarios que la autora consideró que merecían que se contara su propia historia.

Oseman refleja sus propias experiencias y las de su alrededor en sus personajes. Considera que las cosas han mejorado mucho para el colectivo desde que empezó a escribir *Heartstopper* pero que todavía hay mucha homofobia, transfobia, *bullying* y acoso; estas preocupaciones y otras especialmente relacionadas con las instituciones académicas para las personas LGBTQUIA+ se ven reflejadas en su historia y por ello resulta tan fácil empatizar y verse reflejado en sus personajes. Se propuso dar a los adolescentes queer una historia sobre el romance, la amistad y el amor, una obra de ficción escolar, actual y refrescante en la que los adolescentes se enamoran y se sienten inseguros por ello. La única diferencia es que esta vez el romance es gay, un acto tan sencillo y a la vez tan impactante como resulta la más absoluta normalización de las relaciones e identidades LGBT (Revenberg, 2022).

Durante el primer tomo de la obra toman especial relevancia la situación del *bullying* que ha sufrido Charlie cuando se extendió la noticia de que era gay por el instituto. Esta noticia se extiende como un rumor, causándole acoso por parte de sus compañeros. En el segundo capítulo del primer tomo Nick recuerda esta noticia a la que no prestó atención cuando un amigo le dice *He's been a lot of shit for it, I think. I mean, this is an all-boys school! What did he expect?*; de esta manera normalizan el acoso como algo normal en dicho contexto ya que se da a entender que no es normal ser gay en un colegio no mixto. En el mismo capítulo Charlie le cuenta por chat a Nick que el acoso cesó casi al completo cuando un grupo de chicos de sexto grado detuvieron a los bullies; podemos ver la importancia de como la intervención de los iguales, aunque no llega a solucionar al completo su situación, implicó una mejora sustancial para su estancia en la escuela. Al final del capítulo dos Nick y Charlie se besan y, tras un poco de drama adolescente, hablan de sus emociones, la crisis de sexualidad de Charlie que pregunta a Nick sobre como lo supo Nick que responde que simplemente siempre ha sido así. Tras esto comienzan a salir en secreto ya que Charlie no quiere forzar a Nick a que salga del armario y este necesita tiempo. Durante este romance secreto vemos varias situaciones sobre las dificultades de mantenerlo así, la culpabilidad de Charlie a hacer que Nick viva esto en secreto, la preocupación de Tao (amigo de Charlie) de que los amigos de Nick son el tipo de personas que le acosaban y como él recuerda verle mal y no quiere que se repita y pequeñas salidas del armario de Nick con algunas nuevas amigas. La tensión escala cuando al final del capítulo tercero Nick va con los amigos de Charlie y se producen varias actitudes homofóbicas y de estereotipos que incomodan a Nick pero que cuando Charlie le pregunta responde *it's fine Nick, it's honestly fine, I'm used to it now!*, mostrando como él mismo ha normalizado estas situaciones de LGTBfobia. Tras este suceso Nick se enfrenta a sus amigos que le reprochan que no son homófobos pero que cómo podían esperar que si traía a un chico gay le cayera bien automáticamente y que en el fondo Charlie ya estará acostumbrado a esas actitudes, por lo que tampoco importa.

Finalmente, esta situación mejorará, Charlie encontrará más apoyos, saldrá del armario, su grupo de amigos LTGBfriendly crecerá y comenzarán su romance sin miedo. Pese a ello

vivirán miles de situaciones diferentes como la salida de Nick con la familia, el relato de la pareja sáfica del instituto femenino, la historia de Ellie y como su vivencia trans va más allá del instituto a temas culturales por los orígenes de su familia y toda una serie de vivencias acompañadas de otros problemas de todo adolescente como las notas, trastornos de alimentación, relaciones con la familia, miedos y motivaciones.

La historia de Nick, Charlie y sus amigos cumple con las seis características de la novela blanca y es un claro ejemplo de cómo estas historias son necesarias y pueden llegar a crear un gran impacto positivo en la sociedad. Entre algunos de los casos más sonados del eco que ha hecho esta historia de amor podemos destacar las declaraciones del diputado británico Luke Pollard, que hizo referencia a la serie y dictaba que *esa visibilidad y legitimidad ha salvado vidas* (Pollard, 13 de junio de 2022) haciendo referencia a la importancia de modelos LGBT+ para jóvenes. En España un caso similar es el del diputado Eduardo Fernández Rubiño de Más Madrid, que habló sobre la importancia de la educación inclusiva y la representación LGBT+ usando como ejemplo la serie de *Heartstopper*.

Los niños LGBT+ durante años hemos crecido en una escuela para la que no existíamos y donde sencillamente no se hablaba de nuestra realidad (...) Ustedes nunca van a entender por qué ocurre que estrenan una serie como Heartstopper en Netflix y el comentario que más se repite entre muchas personas LGBT+ es: "Qué pena que yo no pude vivir una adolescencia como la que refleja esta serie. ¿Qué pasó en mi adolescencia y en mi infancia como para que me robaran algo tan sencillo como lo que está reflejado?" (Fernández, 5 de mayo de 2022).

A nivel social podemos ver el impacto en su gran audiencia, buena recepción y el incremento en ventas de los comics. Podemos destacar además el hashtag en redes sociales de *este fue mi Heartstopper* (Contreras, 3 de mayo de 2022) que destaca aquellas parejas de ficción que, para aquellas personas que vivieron sin referentes, hicieron las veces de Nick y Charlie, ya sea por ser el único referente LGBT+ del que disponían o desafiando al canon y leyendo en los subtextos como comentamos anteriormente. Entre las mencionadas están: Jack y Ethan, de *Dawson's Creek* (1998), a quienes se les atribuye el primer beso gay en televisión abierta; Fer y David, de *Física O Química* (2008); Kurt y Blaine, de *Glee* (2009); Dani y Nico, de la película *Krampack* (2000); Brian y Justin, de *Queer As Folk* (2000) y muchas otras.

La historia de amor de Nick y Charlie ha despertado de forma masiva un sentimiento compartido por la comunidad LGBT+ que ha sido denominado *adolescencias robadas*.

La adolescencia robada es que tus compañeros heterosexuales del instituto pudieran liarse con quien quisieran delante de todo el mundo y tú no, bien porque suponía un riesgo físico para ti, bien porque durante toda tu vida te habían dicho que eras un bicho raro, una anomalía (González, 26 de diciembre de 2019)

Rubén Serrano, escritor de uno de aquellos libros retirados de la biblioteca de Castellón, comenta que *este tipo de historia es la que nos habría gustado vivir y no pudimos vivir por diferentes motivos, y es muy positivo ver que sí que es posible* (Palés, A., 5 de mayo de

2022). Además, se destaca la diferencia abismal entre este tipo de adolescentes y los de series como *Élite*. A diferencia de las series cargadas de hipersexualización y drogas, en *Heartstopper* se apela al público adolescente, el cual puede sentirse identificado y no cosificado o instrumentalizado. Las declaraciones que destacan como la opinión mayoritaria del público del colectivo es que es la serie que le hubiera gustado ver de adolescente, que ayuda igualmente verla de adulto para disfrutar de aquello que soñaban tener, una historia agradable, *noña* y con clichés; una historia normalizada.

Pero más allá de los jóvenes que están disfrutando de la serie a la edad para la que está destinada y aquellas personas que ven en ellas la *adolescencia robada* que nunca tuvieron, podemos destacar también el caso de los padres de personas LGBT a la que la serie sirve como ejemplo y marco seguro de referencia para sus hijos y ellos mismos. Oseman destaca en una entrevista que ha recibido cartas de progenitores muy felices ya que gracias a la serie han encontrado vías para comunicarse con sus hijos y entenderles mejor (Plaza, 26 de junio de 2022). La escena en la que la madre de Nick le abraza, que enseña tanto a hijos como a padres a afrontar esta situación, es realmente valorada. El propio actor de Nick destacó un hilo de Twitter de un joven que gracias a esa escena se atrevió a salir del armario con su familia declarando que *This. This is why we did it* (Connor, 2022).

4. MÁS ALLÁ DE HEARTSTOPPER

¿Es *Heartstopper* un fenómeno único? ¿Debemos contentarnos con este rayo de luz que apareció un día sobre nosotros? La respuesta es no. El mundo del cómic está plagado de artistas jóvenes que están sacando a la luz este tipo de historias donde las vivencias de sus adolescencias o aquellas que soñaron tener están viendo la luz. Al igual que la historia de Nick y Charlie contamos con otros romances que entran en la categoría de novela blanca.

Algunos de los títulos más destacables con los que contamos además traducidos y publicados al castellano son *Cheerleaders: Pompones y Orgullo* (2022), *La Receta de la Luna* (2021), *Bloom* (2022), *Escuela de Esgrima* (2021), *Snapdragon* (2021) o *La Chica del Mar* (2022). Todos estos cómics cumplen con las seis características definidas por Cotilla (2016) y tienen un estilo y tono similar al de *Heartstopper*. Cada uno, igualmente, tiene su propia personalidad, encontrando desde narrativas fantásticas hasta tramas deportivas. La parte costumbrista o de *slice of life* (recuentos de la vida) suele tener también bastante peso en estas ficciones destacando lo cotidiano.

Algunas características en común que estas narrativas tienen, más allá de las de la *novela blanca*, son la creación por parte de personas del colectivo LGBT+ o *queer* y la interseccionalidad. De forma habitual coinciden no solo la presencia de personajes y tramas LGBT como centrales si no la diversidad étnica y cultural, la importancia de la salud mental, diversidad funcional y conflictos generacionales o asuntos sin resolver de generaciones pasadas. La presencia de estos factores de forma interseccional favorece un trabajo mucho más completo sobre diversidad de cara a llevar estas lecturas a contextos educativos.

5. CONCLUSIONES

El *bullying* al colectivo LGBT+ se ve agravado por diversas connotaciones y situaciones contextuales que dejan aún más indefensa y desprotegida a la víctima. Por ello es fundamental poder hablar abiertamente de este tema, prevenir, actuar y dar herramientas. Visibilizar con normalidad las realidades LGBT+ ayuda a eliminar prejuicios y crear espacios seguros en el aula además de trabajar cuestiones de diversidad y fomentar valores positivos como el respeto.

Hemos podido ver cómo los adultos LGBT+ de hoy día sienten que han perdido una etapa de su vida que jamás recuperarán. Jamás volverán a los *sweet sixteen*, las vacaciones de verano del instituto o aquellas excursiones en clase. Esa oportunidad ya se perdió para muchos de nosotros, pero podemos seguir luchando para que otros puedan disfrutar de tener una adolescencia que puedan disfrutar con normalidad. No tienen por qué soñar con una historia agradable, “noña” y llena de clichés, una historia normalizada; ahora podemos ofrecerles que la lean y animarlos a que la vivan sin miedo. *Heartstopper* y otros títulos son un magnífico ejemplo de cómo visibilizar con normalidad estas adolescencias a la vez que abrimos el debate en el aula sobre otros temas de interés como el *bullying* o trastornos alimenticios y de imagen.

Respecto a la propuesta del uso de la *novela blanca* hay varios aspectos que todavía deberían tratarse en profundidad. Por un lado, el término al incluir la palabra *novela* hace pensar solo en libros de narrativa, dejando de lado la posibilidad de que este término pudiera ser más amplio y poder usarse con ficciones en general que cumplieran una serie de pautas determinadas. El término, además, no indica en ningún momento que sea referente al colectivo LGBT+ pues es bastante neutro. Por otro lado, al buscar sobre *novela blanca* es fácilmente confundible con el *clean romance* o romance blanco que hace referencia a una narrativa romántica con bajo contenido erótico, sexual o que usa la herramienta de fundido a negro en estos momentos. Este término viene de considerar las escenas sexuales como “sucias”. Estos aspectos nos hacen considerar que, aunque la idea de la *novela blanca* es interesante para poder categorizar y trabajar sobre estas ficciones, tal vez no sea el mejor término para ellas.

Además, este término viene definido por Cotilla (2016) por seis características y podríamos plantearnos si está completo o no ¿Hay más características en común? ¿Podríamos sacar algunas específicas del medio del cómic? En el caso de todos los cómics de los que hemos hablado los autores se definen como parte del colectivo LGBT+ o como *queer* ¿Debería ser esta una característica para tener en cuenta? ¿Qué otras podríamos tener? ¿La novela blanca que buscamos es solo adolescente o va más allá?

Otro de los errores en los que un concepto de novela blanca no debería caer sería en volver a destacar ese relato persona blanca, de clase media y homosexual, posiblemente en un contexto norteamericano o eurocentrista, que deja de lado muchas vivencias diferentes dentro del colectivo. Personas racializadas, de bajo nivel económico, pertenecientes a otros

grupos de dentro del colectivo, etc. Necesitan también ser visibilizadas. La implicación de Elle como personaje trans en *Heartstopper* con sus raíces egipcias ayuda a entender mucho mejor a las personas del colectivo que se sienten rechazadas por sus orígenes e incluso expuestas a peligro si visitaran sus países de origen. Estas realidades y muchas más necesitan ser visibilizadas también.

Tener una serie de características establecidas nos ayudaría a poder profundizar mejor en estos cómics y trabajar con ellos. De esta forma ya no solo serían cómics con contenido *LGBTfriendly* y una edad recomendada, sino que podríamos transmitir mucho mejor el tipo de información y narrativa que tienen. Además, esta categoría tan *friendly*, actual y juvenil resulta perfecta para bibliotecas y lecturas juveniles. Como podemos ver en el éxito de *Heartstopper* resulta una ficción de alto impacto, deseada y esperada por un público más específico, pero a la vez con gran acogida por parte de la audiencia general. Porque, al final, todo lo que las personas LGBT+ pueden pedir es la más absoluta normalidad, una en la que no tengan que dar explicaciones, vivir con miedo, salir constantemente del armario o pedir respeto constantemente; una realidad donde puedan vivir libremente y sentirse seguros disfrutando de esas historias *ñoñas* y llenas de clichés adolescentes que no todos pudieron disfrutar.

6. BIBLIOGRAFÍA

- Abreu, R. L. y Kenny, M. C. (2017). Cyberbullying and LGBTQ youth: A systematic literature review and recommendations for prevention and intervention. *Journal of Child & Adolescent Trauma*, 1-17. <http://doi.org/10.1007/s40653-017-0175-7>
- AEPAE (2022). *España: 11.229 casos graves de bullying*. <https://aepae.es/sae-espana-11229-casos-graves-bullying>
- Alter, A. (1 de Mayo, 2022). How a Debut Graphic Memoir Became the Most Banned Book in the Country. *New York Times*. <https://www.nytimes.com/2022/05/01/books/maia-kobabe-gender-queer-book-ban.html%20online>
- Berbary, L. A. y Guzman, C. (2018). We exist: Combating erasure through creative analytic comix about bisexuality. *Qualitative inquiry*, 24(7), 478-498.
- Bermejo, J. (2012). Los personajes y las series de ficción en la vida de los y las jóvenes. *Revista de Estudios de Juventud*, 96, 31-49. http://www.injuve.es/sites/default/files/Revista96_2.pdf
- COGAM. (2016). Benítez, E. (Coord.). *Ciberbullying LGBT-fóbico. Nuevas formas de intolerancia*. <http://www.somoschueca.com/wp-content/uploads/2016/04/4-ciberbullying-lgbt-fc3b3bico-informe-completo-web.pdf>
- Collier, K. L., Bos, H. M. y Sandfort, T. G. (2013). Homophobic name-calling among secondary school students and its implications for mental health. *Journal of Youth and Adolescence*, 42(3), 363-375. <http://doi.org/10.1007/s10964-012-9823-2>

- Comas, D. (2008). Cultura, política y sociedad. Informe 2008, volumen IV.
- Connor, K. [@kit_connor]. (22 de Abril de 2022). *This. This is why we did it.* https://twitter.com/kit_connor/status/1517562815523041280?s=20&t=uQspuVjsjIC0Lzt7XefpDg
- Contreras, A. (3 de Mayo de 2022). “Éste fue mi ‘Heartstopper’”: Redes sociales recuerdan las historias LGBTIQ+ que los marcaron antes del éxito de Netflix. *Fotech*. <https://www.fotech.cl/este-fue-mi-Heartstopper-redes-sociales-recuerdan-las-historias-lgbtqi-que-marcaron-su-infancia-antes-del-exito-de-netflix/2022/05/02/>
- Cotillas, J.M. (2016). El fomento a la lectura, la literatura en el ambito LGBT y la necesidad de una "Novela Blanca" en el periodo de la adolescencia [Tesis de doctorado, Universidad de Extremadura].
- Duque, E. y Teixido, J. (2016). *Bullying* y género. Prevención desde la Organización Escolar. *REMIE- Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 6(2), 176-204. <http://doi.org/10.17583/remie.2016.2018>
- Earnshaw, V. A., Bogart, L. M., Poteat, V. P., Reisner, S. L. y Schuster, M. A. (2016). *Bullying Among Lesbian, Gay, Bisexual, and Transgender Youth. Pediatric Clinics of North America*, 63(6), 999–1010. doi:10.1016/j.pcl.2016.07.004
- Elipe Muñoz, P., Ortega Ruiz, R. y Mora Merchán, J.A. (2011). *Inteligencia Emocional percibida y bullying en adolescentes*. En el II Congreso Internacional de Inteligencia Emocional (383-388), Santander: Fundación Botín <https://hdl.handle.net/11441/87979>
- Elipe, P., de la Oliva Muñoz, M. y Del Rey, R. (2018). Homophobic *bullying* and cyberbullying: study of a silenced problem. *Journal of Homosexuality*, 65(5), 672-686. <http://doi.org/10.1080/00918369.2017.1333809>
- European Union Agency for Fundamental Rights (2020). Fundamental Rights Report. <http://fra.europa.eu/en/publication/2020/fundamental-rights-report-2020>
- FELGTB (2019). Delitos de Odio. Observatorio Redes Contra el Odio. https://felgtb.org/wp-content/uploads/2020/06/INFORME_DELITOSDEODIO2019.pdf
- Fernandez, E. (5 de Mayo de 2022). *Intervención en la Asamblea de Madrid* [Grabación de video]. <https://twitter.com/EduardoFRub/status/1522268035175833604?s=20&t=JdXlp px1gBRmCYdXA94nMQ>
- Fernandez, I. (2017). Rodriguez, I. F. (2017). Entre ficciones y fantasías: el aprendizaje amoroso (y de género) a través del consumo cultural en la adolescencia. *Investigaciones Feministas*, 8(2), 515-528.
- Galán-Fajardo, E. (2007). Gender construction and spanish fiction TV. *Comunicar*, 28, 229-236. <https://doi.org/10.3916/C28-2007-24>

- Garrido, Á. M. y Martín, R. (2021). Cómic y sexualidad: de lo que se lee se cría. *Dibujando historias: el cómic más allá de la imagen* (pp. 469-478). Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Gassó, A. M., Fernández, V., Montiel, I. y Agustina, J. R. (2018). Violencia escolar a través de medios digitales: del *bullying* al *cyberbullying*. *Educación y Futuro: Revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, (38), 57-82
<http://hdl.handle.net/20.500.12328/1526>
- Gegenfurtner, A. y Gebhardt, M. (2017). Sexuality education including lesbian, gay, bisexual, and transgender (LGBT) issues in schools. *Educational Research Review*, 22, 215-222. <http://doi.org/10.1016/j.edurev.2017.10.002>
- Generelo, J., Garchitorea, M., Montero, P. y Hidalgo, P. (2012). *Acoso escolar homofóbico y riesgo de suicidio en adolescentes y jóvenes LGB*. Madrid: Área de Educación de FELGBT Comisión de Educación de COGAM.
<http://www.felgbt.org/rs/1584/d112d6ad-54ec-438b-9358-4483f9e98868/91c/filename>
- Gillingham, E. (2018). Representations of same-sex relationships between female characters in all-ages comics: Princess Princess Ever After and Lumberjanes. *Journal of lesbian studies*, 22(4), 390-401.
- Gil-Quintana, J. y Gil-Tevar, S. (2020). Series de ficción como medio de coeducación para adolescentes. Estudio de caso: Las del Hockey. *Fonseca, Journal of Communication*, (21), 22. <https://doi.org/10.14201/fjc2020216586>
- González, V. (26 de Diciembre de 2019). La adolescencia robada, o por qué no es igual crecer siendo gay que hetero. *Revista GQ*.
<https://www.revistagq.com/cuidados/articulo/adolescencia-robada-gay>
- Herek, G. M., Gillis, J. R., y Cogan, J. C. (1999). Psychological sequelae of hate-crime victimization among lesbian, gay, and bisexual adults. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 67(6), 945-951. doi:10.1037/0022-006x.67.6.945
- INJUVE (2010). Sondeo de opinión Injuve. Conclusiones y principales resultados.
- Joy, P., Gauvin, S. E., Aston, M. y Numer, M. (2021). Reflections in comics: the views of queer artists in producing body image comics and how their work can improve health. *Journal of Graphic Novels and Comics*, 12(5), 885-911.
- Kander, J. (2011). Reading queer subtexts in children's literature. Master's Theses and Doctoral Dissertations. 328. <https://commons.emich.edu/theses/328>
- Lagarde, M. (2005). *Para mis socias de la vida*. Madrid: Horas y horas.
- Lamieras, M. (28 de Abril de 2022). La (falta de) educación sexual en España. *La Luna de Henares*. <https://lalunadelhenares.com/la-falta-de-educacion-sexual-en-espana-por-maria-lameiras-fernandez/>

- Larrain, E., Mollo-Torrico, J. P. y Garaigordobil, M. (2020). Rasgos de personalidad y *bullying* LGBT-fóbico: Una revisión. *Interdisciplinaria*, 37(2), 7-22.
- Lereya, S. T., Copeland, W. E., Costello, E. J. y Wolke, D. (2015). Adult mental health consequences of peer *bullying* and maltreatment in childhood: two cohorts in two countries. *Lancet Psychiatry*, (2)6, 524-531. [https://doi.org/10.1016/S2215-0366\(15\)00165-0](https://doi.org/10.1016/S2215-0366(15)00165-0)
- Luna, J.A., Zas M. y Cabrera, E. (23 de octubre de 2021). Cuáles son y de qué tratan los 30 libros LGTBI retirados de las escuelas en Castellón. *El Diario*. https://www.eldiario.es/cultura/libros/son-tratan-30-libros-lgtbi-retirados-escuelas-castellon_1_8419572.html
- Lytle, M. C., De Luca, S. M. y Blosnich, J. R. (2014). The influence of intersecting identities on self-harm, suicidal behaviors, and depression among lesbian, gay, and bisexual individuals. *Suicide and Life-Threatening Behavior*, 44(4), 384-391.
- Manchester, A. (2017). Teaching critical looking: pedagogical approaches to using comics as queer theory. *SANE Journal: Sequential Art Narrative in Education*, 2(2), 2.
- Manuel Barrero (2022). La industria del cómic en España en 2020 y 2021, en *Tebeosfera, tercera época*, 19 (15-VI-2022). Asociación Cultural Tebeosfera. https://www.tebeosfera.com/documentos/la_industria_del_comic_en_espana_en_2020_y_2021.html
- Martxueta, A. y Etxeberria, J. (2014). Análisis diferencial retrospectivo de las variables de salud mental en lesbianas, gays y bisexuales (LGB) víctimas de *bullying* homofóbico en la escuela. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 19(1), 23-35. <http://doi.org/10.5944/rppc.vol.19.num.1.2014.12980>
- McGurk, C. (2018). Lovers, enemies, and friends: The complex and coded early history of lesbian comic strip characters. *Journal of Lesbian Studies*, 22(4), 336-353.
- Miller, N. E. (2017). Asexuality and Its Discontents: Making the 'Invisible Orientation' Visible in Comics. *Inks: The Journal of the Comics Studies Society*, 1(3), 354-376.
- Ministerio del Interior de España (2019). *Informe de Evolución de los Delitos de Odio en España*. Ministerio de Educación. Ministerio del interior. Secretaría general Técnica <http://www.interior.gob.es/web/servicios-al-ciudadano/delitos-de-odio/estadisticas>
- Mujeres, O. N. U. y UNICEF. (2018). Orientaciones técnicas internacionales sobre educación en sexualidad: un enfoque con base en la evidencia.
- Nebot, J. E., Elípe, M., Martínez, N. y Ballester, R. (2021). Proyecto SAFO: La diversidad sexual a lo largo del ciclo vital en España. 10.17060/ijodaep.2021.n1.v3.2035

- Osuna-Acedo, S., Gil-Quintana, J. y Cantillo-Valero, C. (2018). La construcción de la identidad infantil en el Mundo Disney. *Revista Latina de Comunicación Social*, 73, 1284-1307. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2018-1307>
- Palés, A. (5 de Mayo de 2022). 'Heartstopper' o la adolescencia robada al colectivo LGTBI. *Diari ARA*. https://es.ara.cat/media/Heartstopper-adolescencia-robada-colectivo-lgtbi_130_4361675.html
- Pérez-Brumer, A., Day, J. K., Russell, S. T. y Hatzenbuehler, M. L. (2017). Prevalence and correlates of suicidal ideation among transgender youth in California: findings from a representative, population-based sample of high school students. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 56(9), 739-746. <http://doi.org/10.1016/j.jaac.2017.06.010>
- Pichardo, J. I., De Stéfano Barbero, M., Faure, J., Sáenz, M. y Williams, J. (2015). Abrazar la diversidad: propuestas para una educación libre de acoso homofóbico y transfóbico.
- Plaza, J. (26 de Junio de 2022). Entrevista Alice Oseman, autora de 'Heartstopper': "Ver a un personaje como tú es importante, la representación cambia vidas. *20minutos*. <https://www.20minutos.es/noticia/5016680/0/entrevista-alice-oseman-autora-de-Heartstopper/>
- Pollard, L. (13 de junio de 2022). Intervención en el Parlamento Británico durante el debate sobre las terapias de conversión trans [Grabación de video] <https://twitter.com/gaytimes/status/1536381649688186882>
- Quílez, G. S. (2020). Álbumes ilustrados con el arcoíris: Leyendo la diversidad en las aulas. In *Usos sociales en educación literaria* (pp. 53-67). Octaedro.
- Rebollo Norberto, J., Generelo Lanaspa, J. y Assiego Cruz, V. (2018). La Cara Oculta de La Violencia Hacia El Colectivo LGTBI. *Informe Delitos de Odio e Incidentes Discriminatorios al Colectivo LGTBI; FELGTB. Federación Estatal de Lesbianas, Gais. Trans y Bisexuales*
- Redacción de Tebeosfera (2020): "La industria de la historieta en España en 2019", en *Tebeosfera, tercera época*, 13 (30-VI-2020). Asociación Cultural Tebeosfera. https://www.tebeosfera.com/documentos/la_industria_de_la_historieta_en_espana_en_2019.html
- Revenberg, J. (2022). *Normativity in Translated Young Adult Literature* (Master's thesis). <https://studenttheses.uu.nl/handle/20.500.12932/41963>
- Revilla, M. (2021). *Heartstopper*. Using Young Adult LGBTQ+ Literature in the EFL Classroom. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/52509>
- Samper, M., Sánchez, R., Soler, G., Martín, A., Madrid, P. y Sogorb, A. (2021). Conocimiento de las mujeres protagonistas del cómic en el aula de Secundaria: aproximación didáctica. *Redes de Investigación e Innovación en Docencia*

Universitaria: Volumen 2021 / coord. por Rosana Satorre Cuerda, 2021, ISBN 978-84-09-29261-5, págs. 797-807

- Silenzio, V. M., Pena, J. B., Duberstein, P. R., Cerel, J. y Knox, K. L. (2007). Sexual orientation and risk factors for suicidal ideation and suicide attempts among adolescents and young adults. *American Journal of Public Health*, 97(11), 2017-2019. <http://doi.org/10.2105/AJPH.2006.095943>
- Soler-Quílez, G. (2016). *Una mirada sobre el arcoíris: la representación de la diversidad afectivo-sexual en el álbum ilustrado*. <http://hdl.handle.net/10045/64898>
- Statista (2021). Porcentaje de españoles que han tenido experiencias homosexuales a mayo de 2021, por grupos de edad. <https://es.statista.com/estadisticas/543303/espanoles-con-experiencias-homosexuales-en-espana-por-grupos-de-edad/>
- Statista (2022). Porcentaje de españoles que han tenido experiencias homosexuales a mayo de 2021, por grupos de edad. <https://es.statista.com/estadisticas/543303/espanoles-con-experiencias-homosexuales-en-espana-por-grupos-de-edad/>
- Statista. (2016). Europe's LGBT population mapped. <https://www.statista.com/chart/6466/europes-lgbt-population-mapped/>
- Zuil y Ojeda (6 de Julio del 2021). Así están creciendo los delitos de odio en toda España. *El Confidencial*. https://www.elconfidencial.com/espana/2021-07-06/delitos-de-odio-agresiones-homofobia-espana-aumento_3168175/

DE VIAJES Y TRÁNSITOS. LA REPRESENTACIÓN DE LAS REALIDADES TRANS* EN EL CÓMIC¹

ROSA M. PARDO COY
MIQUEL A. OLTRA-ALBIACH
Universitat de València

Julie voudrait être petite, toute petite.
Elle voudrait se cacher dans un trou de souris.
Sous terre, les souris n'ont pas d'ombre, elles, au moins.
Tiens, c'est vrai, sous terre, il fait toujours noir,
on n'a pas d'ombre!

Julie, l'enfant qui avait un ombre de garçon (1976)

1. INTRODUCCIÓN

La literatura es un hecho social que refleja el entorno en el que es creada y que, al mismo tiempo, contribuye a transformar la realidad. Es cierto que -sobre todo en los textos dirigidos a niños y jóvenes- hablamos tradicionalmente de la literatura como una tecnología del género junto con la escuela, la familia y los medios de comunicación (De Lauretis, 1987); pero también es incontestable que a través de la literatura infantil y juvenil (LIJ) podemos hacer visibles a personas, condiciones y procesos vitales que en determinados contextos pueden permanecer poco conocidos o silenciados. De esta forma la literatura puede actuar como una herramienta reflexiva para el conjunto del alumnado, a la vez que funciona como un elemento empoderador hacia miembros de los colectivos más desfavorecidos: en definitiva, si la LIJ es una ventana al mundo, es de vital importancia que en sus páginas aparezca el mundo en su diversidad, y que esa diversidad se refleje sin estereotipos y con calidad literaria (Chick, 2008). Por tanto, no sólo debemos hablar de visibilización sino de cómo se materializa ésta.

En cuanto al cómic y otras formas cercanas, están formados con una presencia creciente en el ámbito educativo: si bien en décadas anteriores la escuela había prescindido de ellos, hoy en día tienen la consideración de herramientas interdisciplinarias con muchas cualidades, que pueden convertirse recursos de primer orden en la formación de generaciones con una fuerte cultura visual.

¹ El presente artículo se enmarca en el proyecto de investigación “Educación lectora, literaria, lingüística e inclusión: una investigación a través de la LIJ multimodal entorno a la diversidad y la sostenibilidad” del Ministerio de Ciencia e Innovación, ref. PID2022-139640NB-I00

En este trabajo pretendemos acercarnos a la representación actual de las realidades trans* en el cómic², a través de cuatro textos de referencia: *Tránsito* (2015), de Bermúdez y Cantero; *El diario de Anne Marbot* (2021), de Élodie Durand; *Us* (2021), de Sara Soler y *Bat Alan* (2022), de Ramón Boldú. A través del análisis de las representaciones gráficas y de los discursos, llegaremos a conclusiones sobre la evolución en la consideración de los cuerpos trans* y nos reafirmaremos en el potencial del cómic como herramienta para el trabajo en el aula de la diversidad humana, del empoderamiento y de la empatía. Por ello, concluiremos la investigación con algunas aportaciones desde el punto de vista didáctico para su posible implementación en las aulas de secundaria, bachillerato o universidad.

2. EL CÓMIC COMO HERRAMIENTA DIDÁCTICA

Existe un gran interés por parte de la comunidad académica en los últimos tiempos por el cómic como objeto de estudio. No obstante, todavía queda un largo camino por recorrer respecto a lo que se refiere a la investigación académica. La repercusión en el ámbito académico es todavía escaso y autores como Larragaña y Yubero (2017) reclaman su inclusión en la formación integral del estudiantado desde diferentes disciplinas.

Especialistas en didáctica de la literatura como Ibarra y Ballester (2015; 2020) y Rovira-Collado y Ortiz (2015), han destacado la importancia del papel del cómic en la formación y consolidación de las competencias lectora y literaria entre otras. Aun así, como algunos de estos especialistas destacan también, la presencia del cómic en bibliotecas, en particular universitarias y en las aulas, continúa siendo insuficiente.

Una encuesta realizada en 2019 por la *Comic Book Legal Defense Fund* para ver el alcance de la relación entre el cómic y la escuela, ya señalaba que tanto profesores como estudiantes estaban adaptando los cómics como una herramienta valiosa en las aulas. Los resultados de la encuesta demostraron que las barreras para el uso del cómic en las aulas se estaban deshaciendo pero que algunas persistían. Se aprecian todavía ideas erróneas alrededor de la validez y el rigor de los cómics como herramientas educativas y la oposición a algunas imágenes en las que aparecen violencia o desnudos, y ante determinado tipo de contenido sobre todo LGTBQ+. Además, señalaban que gran parte de la oposición era interna, procedente de compañeros y administradores, pero también encontraron resistencia por parte de algunas familias y por parte del estudiantado, aunque en este último caso en número muy bajo. Sin embargo, son diversos los estudios que desde hace años inciden en la representación de la diversidad en el cómic (McAllister, Sewell y Gordon, 2001), desde la perspectiva de la visibilización, el encuentro y el diálogo:

² Siguiendo a Lucas Platero (2014) utilizaremos el genérico *trans** para incluir a todas aquellas personas con una identidad y/o expresión de género disidente. Igualmente, si bien de manera crítica por su carácter binario, utilizaremos la clasificación común de FTM (*female-to-male*) y MTF (*male-to-female*) para denominar las transiciones de nuestros protagonistas.

Rather than simply being different and marginal in a dominant social context, the queer character should be presented in a context that permits a sense of being unique and “other” from the dominant heterosexual culture. Queers need their own “space” in which they can acknowledge their own values, be authentic, and be powerful as individuals and not be simply seen as people with a variant “lifestyle” or agenda (Sewell, 2001, p. 253).

Desde el punto de vista didáctico es importante poder analizar las obras con las que se trabaja en las aulas. Para ello se configura como una herramienta metodológica importante la especificación de los diferentes tipos de relaciones textuales. Habitualmente y siguiendo a Devís y Sendra (2001) podemos distinguir:

- Relaciones hipertextuales. Un texto puede partir de un texto anterior y conferirle las transgresiones necesarias para que sea considerado diferente del texto A o hipertexto del cual parte. Este texto B resultante se llama también hipotexto.
- Relaciones metatextuales. En algunas ocasiones, un texto puede incorporar comentarios de otros textos que, si no son conocidos por el lector, dificultarán la comprensión global del texto.
- Relaciones intertextuales. Un texto puede insertar un fragmento o un texto entero proveniente de otro autor y que, cuando se incluye en el nuevo texto, pasa a formar parte de este. El lector modelo tendrá que conocer entonces esta referencia intertextual sin la cual la comprensión no sería global.
- Relaciones paratextuales. Elementos paratextuales como títulos, epígrafes, o incluso dedicatorias, remiten a menudo a otros textos con los cuales mantienen diversos grados de relación, o simplemente son utilizados como elementos de afinidad ideológica, de admiración o de maestría. En algunos casos la referencia es tan directa que estas relaciones paratextuales pueden remitir a otros paratextos.

Un paratexto se puede definir según Maite Alvarado (1994) como lo que queda de un libro u otro tipo de publicación sacando el texto principal; o, como lo definía Genette (1983), un discurso auxiliar al servicio del texto. En cualquier caso, los paratextos colaboran o determinan la recepción del texto ya que permiten anticipar un género discursivo o literario, facilitan la lectura de este y permiten que el texto compita mejor en el mercado.

Los tipos más habituales de paratextos que se definen serían título, subtítulo, imágenes, ilustraciones, gráficos, prólogo, epílogo, dedicatoria, índice, epígrafe, apéndice, glosario, notas al pie y la tipografía. Todos estos se pueden clasificar en elementos verbales, icónicos, materiales y como destacaba Genette, factuales. Además, de la división de los paratextos en peritextos como paratextos dentro de los límites de la publicación o epitextos que serían los paratextos fuera de los límites de la publicación.

Rovira Collado (2017) señala que “todos estos aspectos se pueden aplicar a la lectura del cómic siempre que no identifiquemos las ilustraciones como paratextos ya que en este caso el centro de la narración gráfica y elemento imprescindible son éstas y no el texto escrito”. (p. 10). De hecho, como señalan Fernández Garrido y Díaz del Teso (1990), para

poder apreciar el cómic hay que conocer los recursos expresivos y también el lenguaje que utiliza. Estos autores nos hablan de:

- Componentes icónicos, como la viñeta, los tipos de plano, los puntos de vista, estereotipos de los personajes, símbolos cinéticos de movimiento, metáforas visualizadas, el color y la luz.
- Componentes literarios, como el texto, formas de los contenedores de este o las onomatopeyas.
- Componentes narrativos, el montaje o recursos narrativos tales como el cambio del punto de vista o del plano, *raccord*, cambio de espacio, cambio de tiempo, saltos en el tiempo, ralentización del tiempo, acción simultánea o paralela.

Todos estos elementos nos pueden ayudar a valorar y leer de forma más efectiva o específica una novela gráfica como las que forman parte de este trabajo.

3. LAS REALIDADES TRANS* EN EL CÒMIC

De manera relativamente reciente, hemos asistido a la progresiva normalización de las realidades trans* en diversos géneros literarios. Aunque existen algunos precedentes muy interesantes como *Histoire de Julie, quien avait une ombre de garçon* (1976), las obras ilustradas infantiles y juveniles sobre temática trans* han sido escasas en nuestro entorno hasta el 2015, en que hay en España un *boom* que no tiene parangón en ninguna otra parte del mundo. Este aumento exponencial puede explicarse a partir de diversas causas, como el activismo de colectivos y familias, las continuas noticias sobre *bullying* transfóbico en las escuelas, la inquietud por parte de los centros educativos, leyes de identidad de género autonómicas y estatales...). Un título que sin duda ha marcado la producción al respecto es el álbum *Soy Jazz (I'm Jazz)*, publicado en Estados Unidos y traducido a varias lenguas, entre ellas el español. Como en tantas otras temáticas, el mundo de la ilustración es responsable en gran parte del éxito de este tipo de literatura, en la que hemos de destacar formatos como el álbum ilustrado, el libro ilustrado y el *poetry picturebook*.

En trabajos anteriores (Oltra-Albiach, 2019; Pardo Coy y Oltra-Albiach, 2019; Pardo Coy, 2019) se ha tratado de hacer un análisis de la diversidad sexoafectiva y de género presente en producciones literarias infantiles, llegando a algunas conclusiones interesantes. Por lo que se refiere a argumentos, la LIJ de temática trans* suele presentar relatos simples, con un conflicto que se resuelve a favor del personaje protagonista. Es interesante destacar que el viaje (y la metáfora del viaje interior) está presente en un gran número de obras, mientras que en otras se relata la vida cotidiana de las familias. Finalmente, un elemento destacable es el tratamiento del género, mayoritariamente entendido desde una perspectiva binaria y que incluye algunos tópicos sobre lo que es masculino o femenino, tanto en protagonistas como en sus progenitores,

Tanto en estos análisis anteriores como en el que ahora nos ocupa, observamos la importancia de los personajes que rodean a los protagonistas, que frecuentemente nos

ofrecen la perspectiva autoral sobre la cuestión; se trata de personajes que -en la mayoría de casos- efectuaran su propia transición, personajes que pasan de la intolerancia a la aceptación, roles de acompañante, de antagonista y, particularmente, es interesante el ambiguo papel que realizan los médicos en algunos de estas narraciones, desde la presencia clarificadora desde criterios científicos al elemento patologizador.

En lo referente al espacio del cómic, la aparición de personajes disconformes en cuanto al género se ha generalizado sin duda, aún más si incluimos la presencia de identidades trans* en personajes secundarios, en obras que han alcanzado un gran éxito de ventas, como *Heartstopper* (2020) de Alice Oseman, el manga *Sombras sobre Shimanami* de Yuhki Kamatani (2017) o *As the crow flies* de Melanie Gillman (2017).

4. ANÁLISIS DEL CORPUS

4.1. PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

Tal como se ha indicado en la introducción de este trabajo, constituyen el corpus de nuestra investigación cuatro obras biográficas -publicadas en España en los últimos años- que presentan como hilo conductor la narración de vidas de personas trans* y la condición de cómics: *Tránsito* (2015), *Transiciones* (2021), *Us* (2021) y *Bat Alan* (2022). En cuanto a los criterios de análisis discursivo, seguimos algunas herramientas y autorías de referencia, algunas de ellas referidas a literatura en general y otras aplicadas a la novela gráfica en particular: Lluch (2012), Tofiño (2006), Soler Quílez (2022) o Rovira Collado (2017), entre otros.

A través de la interpretación de estas obras según estos elementos de análisis, trataremos de llegar a conclusiones respecto al tratamiento de las realidades trans* y también por lo que se refiere a la presentación de los personajes y sus funciones en el texto, tanto desde el punto de vista de la literatura de no ficción como desde el elemento gráfico y la composición, prestando especial atención a las líneas argumentales, a los planos, a los colores y a la relación entre ilustración y texto.

4.2. DESARROLLO

4.2.1. *Tránsito*.

Javier nos cuenta en primera persona la historia de su tránsito, iniciado tras una conversación con una persona trans*, que le hace plantearse su propia identidad. A partir de este momento comienza un viaje con la compañía de familiares, amistades y personal de apoyo de algunas entidades para entender qué es lo que realmente quiere y llegar a ser aquella persona que siente que es.

En la historia, el protagonista tiene al principio muchas dudas y mucho miedo, principalmente al rechazo que pueda sufrir por parte de su familia, amistades y la sociedad

en general. Su hermana lo apoya desde el primer momento, mientras que la madre no lo entiende, aunque su padre sí; de los dos progenitores, el padre es el único que aparece posteriormente en la narración. Su grupo social más íntimo también lo acepta desde el momento que manifiesta que es un hombre trans* y poco a poco, este grupo va acumulando más miembros. Javier va conociendo más personas como él, las relaciones que establecen con otras personas e incluso conoce a Rosa y se enamoran, cosa que nos permite acceder a su realidad, pero también a la de otras personas.

La historia plantea que no existe un único tipo de transición, que cada persona que transita puede elegir hasta donde quiere llegar y relacionado con este aprendizaje que realiza Javier (y quien lee la obra) aparecen una serie de entidades y también recomendaciones de lecturas que son referentes para el tema que nos ocupa. Igualmente es sumamente interesante la crítica que realiza al aparato judicial y a determinadas personas que pertenecen al colectivo médico. Javier, persona trans* (FTM) y escritor de profesión, es quien nos cuenta su historia. Es un protagonista de aspecto andrógino. En la primera página de la obra vemos una figura desnuda con apariencia femenina y a continuación descubrimos que era él antes de transitar.

Respecto del texto, se divide entre la narración de los pensamientos del protagonista y los diferentes diálogos de los personajes. Como suele ser habitual en el cómic, cuando Javier nos cuenta lo que siente, sus palabras aparecen en cuadrados y rectángulos con las esquinas redondeadas. Para el texto de los diálogos se utilizan globos o llamadas de atención, sobre todo si el personaje está expresando emociones.

Todas las ilustraciones son en blanco y negro, pero con un perfil amable. Según el momento de la historia, aparece destacado uno de los dos colores o predominan en la imagen diferentes tonos de gris. El blanco destaca en las escenas del bar, donde Javier está con sus amigos y la situación es muy cómoda. El negro aparece principalmente en la representación de las pesadillas y en la consulta médica (de nuevo encontramos una referencia a la experiencia traumática que en muchos casos ha supuesto la confrontación con el sistema médico). Con los tonos de gris se representa la penumbra para las escenas íntimas o la creación de la atmósfera que hay en un espectáculo de baile.

Existen una gran variedad de planos en la representación de la historia. Las viñetas tienen diversos tamaños y no aparece un número fijo por página. Incluso algunas ocupan páginas completas. La portada y la contraportada son a color y las ilustraciones que se muestran se entienden mucho mejor cuando se ha leído la historia: aparece Javier, antes y después de la transición. En las primeras páginas interiores encontramos dos agradecimientos y la lista de mecenas de la obra.

A pesar del miedo y las dudas de Javier, su historia cuenta un tránsito bastante amable en general. Excepto una amiga, su madre (quien desaparece de la historia) y algunas caras de desagrado que aparecen de forma puntual, el resto de los personajes, apoyan al protagonista. Un caso aparte lo constituye la médica de la Unidad de Trastorno de la Identidad de Género

(UTIG)³ representada como una persona insensible, a pesar de que teóricamente tendría que ayudar a las personas que van a su consulta. La ambigua presentación de médicos y psicólogos es una constante en este tipo de obras que merece un estudio en profundidad, puesto que está relacionado con el malestar y la patologización en muchos casos.

El final de la historia lo podemos considerar abierto. Javier decide dar un paso importante y cambiar su vida con la persona a la que ama. Aunque este final (cercano al típico final de las películas románticas) pueda parecer que cierra la historia, en realidad es ahora cuando empieza. Una nueva vida en una nueva ciudad. Todo puede pasar.

4.2.2. *Transiciones. El diario de Anne Marbot.*

Cómo indica el subtítulo, se trata del diario que escribió Anne (nombre ficticio) cuando tuvo que procesar e investigar la transición de su hijo Alex (FTM). La historia cuenta el largo proceso que experimentan los protagonistas: Anne, ante las dudas y el desconocimiento inicial, empieza una investigación personal para poder entender mejor qué está pasando y no dejar de comunicarse con su hijo, a quien teme perder. La relación entre los dos es buena, pero también cambia porque no saben cómo sobrellevar todo lo que les está pasando. Alex es hijo de una relación anterior y, si bien la pareja actual de la madre acepta la situación, ella experimenta culpabilidad por diversos capítulos de su pasado y se plantea si alguno de ellos puede tener relación con la transexualidad de Alex. Tal como hemos indicado es Anne quien cuenta la historia, por lo cual la protagonista no es la persona que transita (un aspecto sobre el que profundizaremos más adelante).

La obra se presenta en formato libro con tapa dura (172 páginas). En la portada aparece Anne pintándose el cuerpo de colores (en clara referencia al arcoíris que constituye la bandera LGTBIQ+) y en la contraportada: podemos leer: “libro para ensanchar horizontes, abrir puertas y divulgar conocimientos sobre la identidad de género”. La autora explica en un prefacio cómo conoció a Anne Marbot y después a su familia (todos los nombres son ficticios). La historia nace de la relación entre ellos durante tres años (2017-2020). Otro paratexto interesante son las diferentes fichas explicativas, relacionadas con algunos personajes o terminología y que forman parte del aprendizaje de Anne y también del de su pareja; las páginas finales aportan referencias bibliográficas para conocer más sobre el tema.

El relato incluye diferentes planos y perspectivas en las imágenes. Juega con los colores y los tamaños de los personajes, con un uso metafórico de imagen y color que representa acciones y también estados de ánimo. El uso del color presenta también un simbolismo particular: la mayoría de los personajes y de las acciones se presentan en blanco y negro, con algunos toques de color, utilizado como enfatizador; sin embargo, Anne va enriqueciéndose a medida que avanza la narración con diferentes tonalidades desde el blanco y negro inicial, hasta que, al final, aparece con todos los colores del arcoíris. El rosa de los cabellos y algunos complementos en azul (colores de la bandera trans*) presentan un fuerte simbolismo en este

³ Estas unidades cambiaron con el tiempo su denominación, para evitar la palabra *trastorno*.

contexto. La confusión se presenta en general en negro y con trazos enmarañados, que contrastan con la mirada al pasado (por ejemplo, en fotografías de la infancia, que se presentan como elementos de luz, y en color).

4.2.3. *Us*.

Us narra la transición de Diana (MTF), contada por Sara, su pareja. Nos presenta todas las dudas, los miedos e inquietudes que asedian a la protagonista, pero también el viaje de Sara, sus dudas y sus incertidumbres en el proceso de acompañamiento. No conocemos el *deadname* de Diana, lo cual reafirma la idea del género sentido como el auténtico a lo largo de su vida. Se trata también de contar cómo ese proceso cambió la forma de concebir el mundo de ambas y, a la vez, cómo descubren que en realidad los cambios no afectan a aquello que es esencial.

El libro empieza con la fórmula típica de los cuentos “Érase una vez...”, y explica cómo surgió la historia (proviene de un fanzine) y cuál es su tono: “Historia real con algunas excepciones y exageraciones en favor de la vis cómica”. Ese tono cómico aparece en diversas ocasiones a lo largo de la narración y produce un efecto relajante que rebaja la tensión de algunos momentos especialmente intensos. La historia está dividida en 5 partes que coinciden con las diferentes etapas en el camino de descubrimiento de ambas protagonistas: 1. *Salir*; 2. *Identidad*; 3. *Lucha*; 4. *Las olas que creamos*; 5. *Epílogo*.

Al final de la obra, las dos protagonistas se dirigen directamente a los lectores esperando que su historia ayude a visibilizar la realidad de las personas trans* y a hacer “pensar, empatizar o reflexionar”. Una particularidad del texto es que relata el proceso de aceptación de amigos y familiares, pero aparecen también personajes intolerantes (representados todos como personas atrapadas en los tópicos, y que presentan el mismo aspecto físico).

La obra se presenta en formato libro de tapa dura (141 páginas), con la representación de la pareja de frente (portada) y de espaldas (contraportada) en tonos pastel azul y rosa (junto con el blanco del título conforman de nuevo los colores de la bandera trans*, colores que predominan en todas las ilustraciones). La estructura y el aspecto de las viñetas siguen los parámetros habituales del cómic, y cabe destacar el uso de primeros planos y planos medios, lo cual facilita la presentación de emociones, miradas o reflexiones. Finalmente, se incluye un glosario con definiciones, una dedicatoria y una fotografía e información alrededor de la autora, Sara Soler.

4.2.4. *Bat Alan. Biografía de un asesinato social*.

El título deja clara la historia que nos cuenta esta novela gráfica, el viaje iniciado por Alan (FTM) y el *bullying* que sufrió desde pequeño en la escuela y el instituto por su aspecto, incluso antes de su tránsito. Nos habla del acoso que sufren las personas por su aspecto, a causa de determinados estereotipos y, principalmente, las personas trans*. Este viaje acaba

con el suicidio de Alan ante la presión social y, tal y como se entiende en la historia, por la falta de ayuda especializada.

La familia de Alan lo apoya desde el principio, y también sus amigas de la infancia. Conocemos su primera relación con Laia (quien transitará a Dídac) y con Bego. El tránsito de Alan está lleno de problemas, peleas, incomprensión y vejaciones. Ingresa sucesivamente en diversos hospitales (unidades de psiquiatría) y se matricula en institutos de diversas poblaciones; a pesar de ello, es buen estudiante e intenta siempre ver el lado positivo de las circunstancias. Cuando reconoce que se siente chico, empieza a hormonarse y consigue el cambio de nombre en el DNI, pero el acoso y derribo al que se encuentra sometido en clase continúa y todo ello provoca que decida acabar con su vida.

Las acciones se sitúan cronológicamente desde el 2007 hasta el 2015; van apareciendo fechas y algunas especificaciones de los lugares donde transcurren las diferentes partes de la historia. Solo cuando Alan ya se ha suicidado, aparece la voz de Ramón Boldú (autor) quién actúa como narrador y personaje a la vez.

Las ilustraciones son en blanco y negro, dibujadas a lápiz y con mucho detalle. Sobresalen de las viñetas y destacan sobre el fondo de la página que es de color gris. La portada, como suele ser habitual, sí tiene color: aparece Alan ondeando la bandera trans* en un lugar rodeado de personas, que simboliza la concentración de rechazo consecuencia de su muerte. La contraportada es rosa y destaca la figura de Alan dibujada en blanco y negro. Del texto que incluye queremos destacar algunas palabras que indican el propósito del libro: “que pueda servir de ayuda para evitar que se les haga la vida imposible a las personas diferentes hasta tal punto que los agredidos tomen el desesperado camino de quitarse la vida”.

Después de la página en la que se cuenta que Alan ha muerto, se presenta la concentración de rechazo rodeada de 4 noticias con diferentes fechas y diferentes tipos de letra. Le siguen unas páginas donde se narra qué pasó después de la muerte de Alan: en estas aparece Ramón Boldú como personaje, hablando con la familia, haciendo de narrador y contando cómo surgió la idea de hacer el libro. También nos cuenta en la última página la llamada de Ester, la madre de Alan, que le cuenta que Xavier, el padre, no ha podido superar la muerte de su hijo y también se ha suicidado.

A continuación, aparece una página con fotografías de Alan y un texto firmado por Lolita Bosch titulado “Querido Alan”. En la guarda inicial hay una poesía de Susanna Güell.

A partir del análisis del corpus según los criterios que hemos mencionado, se obtienen una serie de datos que quedan plasmados en la siguiente tabla:

	<i>Tránsito</i> (2015)	<i>Transiciones</i> (2021)	<i>Us</i> (2021)	<i>Bat Alan</i> (2022)
Autoría / ilustración	Bermúdez y Cantero	Élodie Durand	Sara Soler	Ramón Boldú
Temas	El tránsito de Javier.	La transición de Alex desde los ojos de su madre.	El tránsito de Diana (no aparece el <i>deadname</i>).	Vida de Alan. El acoso escolar.
El texto. Estructura narrativa	Tiempo presente y actual. Historia con subtramas y un final abierto.	Entre 2016 y 2020. Historia lineal con algún <i>flashback</i> . Final abierto.	El texto se inicia con una fórmula cuentística y tiene una estructura lineal. Final abierto.	Historia contada de inicio a final, con fechas señaladas (2007 a 2015) y saltos al pasado. Final cerrado.
Punto de vista del narrador	Narración en primera persona. Es el propio Javier quien habla.	Anne, la madre de Alex, narra la historia en primera persona.	Es Sara quien cuenta la historia, si bien en algún momento toma la palabra Diana.	No aparece narrador. Después del suicidio, es el propio autor quien asume la narración.
La ilustración	Ilustraciones en blanco y negro.	Color para intensificar determinados elementos.	Todo el cómic está ilustrado en blanco, rosa y azul pastel.	Ilustraciones en blanco y negro.
Paratextos	Portada y contraportada a color. Incluye agradecimientos.	Simbolismo de la portada (la madre pintándose a sí misma con los colores LGTBIQ+). Texto de la contraportada. Fichas explicativas a lo largo del texto.	Portada y contraportada con las protagonistas de frente y de espaldas. Glosario de conceptos y dedicatoria.	Portada y contraportada a color. En la primera guarda hay una poesía dedicada al protagonista y en la posterior, información sobre el autor.
	<i>Tránsito</i> (2015)	<i>Transiciones</i> (2021)	<i>Us</i> (2021)	<i>Bat Alan</i> (2022)
Personajes	Javier es el protagonista y el narrador de la historia. FTM. Aparecen muchos personajes secundarios que acompañan y completan el tránsito del protagonista.	Anne es la narradora, y aparece también su pareja actual. El protagonista es Alex, FTM.	Diana (MTF), Sara y el entorno familiar. Otros personajes del entorno, que el texto presenta de manera desigual, desde la aceptación total a la hostilidad.	Alan, FTM. La familia como secundarios que acompañan el tránsito.

Posibilidades didácticas	Es un texto con múltiples posibilidades de uso en las aulas de bachillerato.	Muy útil para la formación de las familias, y también para la reflexión en profundidad sobre el tema.	La presentación (trazos y colores) la hace muy adecuada para su uso en secundaria.	Se trata de un cómic especialmente indicado para la reflexión sobre el <i>bullying</i> y sus consecuencias.
---------------------------------	--	---	--	---

Tabla 1

4.3. RESULTADOS

Los temas de las cuatro obras son similares, si bien observamos matices en cada una de ellas: por ejemplo, encontramos en tres casos relatos FTM y en uno, MTF. Excepto en el caso de Alan, con final trágico, el estilo es relativamente amable, y no se observan grandes diferencias en el proceso de transición de los protagonistas, de los cuales tenemos bastante información (incluso de su *deadname*, excepto en el caso de *Us*). El tono de la narración varía bastante entre los cuatro textos: desde algunas notas de humor en *Us* al componente totalmente trágico en *Bat Alan*. En los otros dos casos se trata el tema de manera realista, alternando momentos de intensidad con otros más relajados.

En cuanto a la estructura narrativa y al texto, son historias lineales y relativamente sencillas (acotadas cronológicamente en *Transiciones* y en *Bat Alan*), si bien encontramos subtramas en algunos casos. Los finales suelen ser abiertos. La narración es predominantemente en primera persona, excepto en el caso de *Bat Alan*. Una cuestión importante en este tipo de narraciones es el de la agencia. En este sentido, cabe incidir en el hecho de que casi siempre son otras personas quienes cuentan la historia del personaje trans*, y, sin tener en cuenta casos obvios como el de *Bat Alan*, son muy pocos los momentos en que se les da la palabra a los protagonistas. Con independencia de las motivaciones y del afecto de los narradores, cabría reflexionar sobre ello en profundidad.

En cuanto a los personajes, el papel del entorno (familias y amigos) presenta divergencias: desde quienes aceptan de manera incondicional los cambios hasta los más reticentes, destacando las figuras despersonalizadas de *Us*. Es importante reseñar la presentación de médicos y psicólogos, momento que se utiliza para denunciar la despersonalización, patologización y el paternalismo que todavía hoy sufren en muchos casos las personas trans* por parte de miembros de estos colectivos. En el caso de las madres, observamos diferencias interesantes en su papel: desde las más implicadas (Anne de *Transiciones* o Ester de *Bat Alan*) hasta la madre de Javier en *Tránsito*, que no acepta la situación y tiene un rol mínimo en la obra.

Por lo que se refiere a la ilustración, queda patente la importancia del color y su significado, ya sea como intensificador (por ejemplo, el uso del rojo en *Transiciones*) o bien por el simbolismo de los colores de la bandera trans* (blanco, rosa y azul pastel) predominantes en *Transiciones* y en *Us*. El uso exclusivo del blanco y negro en *Tránsito* y en

Bat Alan también está relacionado con el tipo de relato o con la intención del ilustrador de intensificar la narración, según predominen los negros y grises oscuros o los tonos más claros.

En referencia a los paratextos, cabe destacar los anexos con información sobre el tema, tanto bibliográfica como de asociaciones y otras entidades de apoyo. En otros casos (*Transiciones*) encontramos fragmentos en el propio texto que inciden en personajes, conceptos y otras informaciones relevantes. En todas las obras se incluyen agradecimientos. Finalmente, las posibilidades didácticas de las cuatro producciones son múltiples, si tomamos como punto de partida tanto la temática como el género, especialmente apropiado para niveles de secundaria, bachillerato o universidad, y son muy recomendables para trabajar la empatía y la aceptación de la diversidad.

5. CONCLUSIONES

A partir del análisis de los textos que conforman el corpus, obtenemos una serie de conclusiones, que pueden resultar útiles a la hora de seleccionarlos como material para trabajar las diversidades en el aula. En primer lugar, sobre la literatura como herramienta para reflexión conjunta y para la visibilización de realidades diversas. Por otro lado, la idoneidad del cómic y su consideración creciente en el ámbito educativo nos presenta un potencial que debe ser explotado como instrumento interdisciplinar. En definitiva, nos encontramos ante cuatro obras de referencia por sus características físicas, tanto por lo que se refiere al texto como a la imagen y la presentación de personajes y situaciones, que las hace aptas para disfrutar de la obra literaria de no ficción y que cumplen con algunos objetivos básicos de la literatura: el placer estético, el conocimiento del mundo y la construcción de la propia identidad.

6. BIBLIOGRAFÍA

- Alvarado, M. (1994). *Paratexto: enciclopedia semiológica*. Universidad de Buenos Aires.
- Ballester, J. (2007). *L'educació literària*. Publicacions de la Universitat de València.
- Chick, K. (2008). Fostering an Appreciation for all Kinds of Families: Picturebooks with Gay and Lesbian Themes. *Bookbird. Journal of International Children's Literature*, 46, (1), 15-22.
- Comic Book Legal Defense Found (2 de octubre de 2019). Comics in Education Survey. <https://cblbf.org/2019/10/cblbf-comics-in-education-survey-reveals-top-comics-in-schools-a-broad-embrace-of-the-format/>
- De Lauretis, T. (1987). *Technologies of gender: essays in theory, film and fiction*. Indiana University Press.
- Devís, A. y Sendra, J. (2001). *Comentar textos*. Castellnou.
- Dondis, D.A. (1985). *La sintaxis de la imagen*. Gustavo Gili.
- Fernández Garrido, M.; Díaz del Teso, O. (1990). *El cómic en el aula*. Alhambra.

- Genette, G. (1983). *Nouveau discours du récit*. Seuil.
- Lluch, G. (2012). *La lectura al centre*. Bromera.
- McAllister, M. F.; Sewell, E. H.; Gordon, I. (Eds.) (2001). *Comics & Ideology*. Peter Lang.
- Oltra-Albiach, M. A. (2019). Literatura infantil y diversidad sexual: las nuevas fronteras”. En Carmina Gregorio Gil; Ana Alcázar-Campos; José María Valcuende del Río (eds.); Blanca García Peral (coord.). *Nuevas cartografías de la sexualidad* (pp. 575-586). Universidad de Granada.
- Pardo Coy, R. (2019). *La literatura infantil i juvenil valenciana: aproximació a la diversitat familiar (2010-2015)* [tesis doctoral] Universitat de València.
- Pardo Coy, R. y Oltra-Albiach, M. A. (2019). Heather tiene 25 años. Madres y familias diversas en la literatura para primeros lectores (1990-2015). *Lenguaje y Textos*, 49, 101-109.
- Paré, C. y Soto-Pallarés, C. (2017). El fomento de la lectura de cómics en la enseñanza de las lenguas en Educación Primaria. *Ocnos*, 16(1), 134-143.
- Platero Méndez, R. L. (2014). *Trans*sexualidades, acompañamiento, factores de salud y recursos educativos*. Bellaterra.
- Rovira-Collado, J. (2017). Canon artístico y criterios de selección de historietas: las propuestas de Unicomic. *Umbral*, 12(3), 3-19.
- Sempere Palomares, A.; Rovira-Collado, J. y Baile López, E. (2018). Cómic en el aula de Educación Primaria: propuesta para aprendizajes multidisciplinares. En R. Roig-Villa (Coord.), J. M. Antolí Martínez, A. Lledó Carreras y N. Pellín Buades (Eds.), *Redes de Investigación Universitaria*, pp. 609-617. Universidad de Alicante.
- Sewell, E. H. (2001). Queer Characters in Comic Strips. En M. P. McAllister, E. H. Sewell e I. Gordon (Eds.), *Comics & Ideology* (pp. 251-274). Peter Lang.
- Soler Quílez, G. (2022). *Lecturas arcoíris para las clases de Lengua: aproximaciones a la pedagogía queer*. Universidad de Castilla-La Mancha.
- Tofiño, I (2006). ¿Un libro homófobo? ¡Que lo lea Rita! Criterios de valoración con referente pedagógico para los materiales LGTB destinados a menores. *Educación y Biblioteca*, 152, 83-88.

SECCIÓN II

EL CÓMIC EN LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

MEDICINA GRÁFICA

PROPICIAR SALUD Y BIENESTAR (ODS 3) MEDIANTE LA
EDUCACIÓN DE CALIDAD (ODS 4). EL CÓMIC COMO
INSTRUMENTO PARA ELABORAR LA EXPERIENCIA DE LA
PANDEMIA EN EL AULA: *EL MURCIÉLAGO SALE A POR BIRRAS*
(2020) DE ÁLVARO ORTIZ

VERONICA ORAZI
Universidad de Turín

1. LA PANDEMIA DE COVID-19 Y SU LITERARIZACIÓN

La experiencia de la pandemia de COVID-19 y las medidas para contenerla han generado miedos y ansiedades que se pueden abordar y gestionar mediante la producción artístico-literaria creada y publicada durante las diferentes fases de propagación del virus, antes en Internet y las redes sociales y después, en muchos casos, en edición electrónica y/o impresa.

A esto se ha sumado la necesidad, amplificada durante la emergencia sanitaria, de identificar nuevos métodos de enseñanza y validarlos mediante su aplicación en el aula para definir metodologías aptas a la promoción, concienciación, problematización y gestión de experiencias psicológicamente impactantes, como la que hemos vivido a partir de principios de 2020.

Entre las manifestaciones más relevantes de literarización de la pandemia, el cómic ocupa un lugar privilegiado. A la hora de escoger un ejemplo paradigmático, que pudiera resultar eficaz y críticamente consistente para el análisis y el estudio científico abordado y su aplicación en el aula, la elección ha recaído en la obra objeto de esta contribución, que aprovecha el absurdo, el humor y la comicidad para tratar dicha vivencia y sus recaídas.

Desde marzo de 2020 el Proyecto Internacional COVID-19 LiTraPan – Literary Training via ICT for Higher Education Improvement, Behavioral Coaching and Discomfort Management during the Coronavirus Pandemic, coordinado por tres Universidades (Università di Torino, Universidad de Alicante y University of California Santa Barbara) (Orazi, 2020a), empezó a desarrollar sus actividades sobre este tema. A partir del otoño del mismo año hasta la actualidad, los participantes han venido planeando y realizando actividades formativas y de investigación, aplicando los resultados conseguidos en el aula para testarlos, validarlos y moldear nuevas metodologías didácticas, utilizando tanto para la definición metodológica como para su implementación ejemplos de literarización de la experiencia de la pandemia, procedentes de géneros literarios distintos, como piezas de microteatro (Orazi, 2020b; Orazi, [2021] 2022a; Orazi, 2022b; Orazi, 2022c), cuentos (Boccuti, 2020; Greco, 2020; Greco, 2022a; Darici, 2022a), crónicas y diarios (Boccuti,

2022; Darici, [2022] 2023; Greco, [2022] 2023), poemarios (Orazi, [2022] 2023), cómics y novelas gráficas (Darici, 2022b; Greco, 2022b).

A partir de la bibliografía crítica que se empezó a publicar sobre este tema específico (Mayor Serrano, 2020; Rothewelle, 2022; Lalanda, 2022; Tebeosfera, 2022; Baile López, [2022] 2023; etc.) y de los antecedentes científicos sobre patografía gráfica y medicina gráfica (Frank, 1995; Laín Entralgo, 1998; Williams, 2012; Williams, 2014; González Cabeza, 2017; Mayor Serrano, 2018; Lalanda, 2019; etc.) el proyecto ha ido definiendo enfoques teóricos y concretando implementaciones prácticas, cuyo objetivo era y es propiciar la salud y el bienestar (ODS 3) mediante la educación de calidad (ODS 4) a través las literarizaciones de la experiencia vivida, en el caso objeto de esta contribución, del cómic y la novela gráfica, para contribuir a la concienciación, problematización y gestión del malestar causado por la vivencia de la pandemia de Covid-19.

Los miedos y ansiedades suscitados por la emergencia sanitaria global, sus recaídas y las medidas de los gobiernos para tratar de contener el contagio se pueden adscribir básicamente a cuatro dominios: corporal, interpersonal, cognitivo y conductal (Schimmenti-Billieux-Starcevic, 2020, pp. 41-43), es decir:

dominio corporal: el miedo al cuerpo (percibido como una potencial fuente de peligro) / por el cuerpo (percibido como un tesoro que proteger);

dominio interpersonal: el miedo a los otros (percibidos como potencial fuente de contagio) / por los otros (por la incolumidad de nuestros seres queridos);

dominio cognitivo: el miedo de saber (de encarar un conocimiento impactante) / de no saber (de no disponer de información suficiente y/o fiable);

dominio conductal: el miedo de actuar (de cumplir actos que pueden resultar peligrosos) / de no actuar (de no ser capaz / de encontrarse en la imposibilidad de actuar).

Estos miedos y ansiedades resultan reflejados en las obras de cualquier género literario (y también de otras formas de arte) inspiradas en la experiencia de la pandemia (que se trate de narrativa, teatro, poesía, cómic o novela gráfica) y se pueden encarar y progresivamente elaborar y superar a través de estrategias peculiares:

- mejorando la percepción del cuerpo
- propiciando el apego seguro
- implementando la gestión de las emociones
- adoptando el *mindfulness* o aceptación / concienciación plena
- promoviendo la responsabilidad

Por tanto, los testimonios literarios inspirados en la experiencia de la pandemia, creados y difundidos a través de Internet y las redes sociales a partir y especialmente durante la primera fase de propagación del virus, recogen y transmiten las sensaciones e impresiones suscitadas a lo largo de esta dramática vivencia a la vez individual y colectiva, de forma conciente o inconsciente, y concretan los tipos de miedo ilustrados, mediante las reacciones

de las figuras implicadas (personajes de ficción o literarización de figuras reales, hasta de los mismos autores). Todos ellos, al mismo tiempo, presentan también elementos que pueden favorecer, activar e implementar una respuesta capaz de propiciar la progresiva elaboración y superación de estas mismas dificultades, es decir, de activar el proceso de metabolización del trauma sufrido.

Lo expuesto vuelve evidente el papel estratégico de estos materiales a la hora de encarar y propiciar la elaboración del miedo y su superamento; este se puede abordar y gestionar también gracias a este tipo de producción literaria, que representa por tanto una herramienta eficaz para emprender la compleja tarea de lograr gestionar lo que de entrada parece ingestionable, debido a su impacto psicológico a nivel tanto individual como colectivo.

Esto se puede realizar también en el aula, con los alumnos. Con tal objetivo, se han definido nuevos métodos de enseñanza finalizados a contribuir a este tipo de acción (volver el trauma y el malestar manejables), validados mediante su aplicación, para promover entre los aprendientes la concienciación, la problematización y la gestión de la experiencia vivida.

Entre las manifestaciones de literarización del fenómeno pandémico, el cómic y la novela gráfica desempeñan un papel clave: baste con recordar algunos ejemplos, como *ConviVIenDo 19 días* de David Ramírez, *Manifestamente anormal* de 'Max' (pseudónimo de Francesc Capdevila), *Una pandèmia d'estar per casa. Diari d'un tancament* de Roger Peláez, *Días de alarma* de Víctor Coyote, todos de 2020, o bien *Efectos secundarios. 19 historietas del Covid* (de varios autores), de 2021, entre los muchos que aparecieron por aquel entonces.

Para ilustrar cómo se ha utilizado este género en el aula, con el objetivo de trabajar el trauma y el malestar causados por la pandemia y activar el proceso de su elaboración para superarlos, la elección ha recaído en *El murciélago sale a por birras* (2020) de Álvaro Ortiz.

2. ÁLVARO ORTIZ, *EL MURCIÉLAGO SALE A POR BIRRAS* (2020)

La principal peculiaridad de este cómic es que, a diferencia de los demás testimonios de este género, además de materializar los diferentes tipos de miedo y ansiedad y ofrecer una respuesta (más o menos consciente y sistemática) para su progresiva elaboración, logra desactivar el mecanismo a la base del miedo mismo. Esto se realiza a través del absurdo y el *non sense* (sensaciones realmente experimentadas frente a un evento tan desestabilizador como una emergencia sanitaria global), pero también del sexo, lo bajo corporal y escatológico, aprovechando el humor, la ironía, la comicidad, la parodia y la sátira para exorcizar y elaborar dicha vivencia y sus recaídas.

La obra se fundamenta en la incongruencia, resultato de la combinación de elementos altos y bajos, y en el rebajamiento de aspectos elevados, resultando anómala y desacralizadora. Ambos mecanismos (incongruencia y rebajamiento) contribuyen a desactivar la sensación de amenaza y por consiguiente el miedo y producen un efecto tranquilizador que vuelve manejables la tensión y la desazonante experiencia vivida.

Este cómic permite dar el paso previo a la toma de conciencia del miedo, a su problematización y a la identificación de posibles respuestas psicológicas, cognitivas y conductuales para lograr gestionar el estrés, precisamente rompiendo el círculo vicioso que de la experiencia traumática lleva al malestar que esta produce. Es así que se puede conseguir observar con una mirada nueva (gracias al distanciamiento propiciado por el humor, la ironía, la comicidad, la sátira), lo ocurrido, nuestra experiencia individual que se vuelve colectiva al abarcar un horizonte global. La obra, por tanto, ofrece un ejercicio propedéutico para conseguir encarar la experiencia vivida y empezar a elaborarla en una etapa sucesiva a la activación de la elaboración del trauma, para la cual se pueden aprovechar las demás obras antes mencionadas y muchas otras.

El murciélago sale a por birras representa pues la fase preparatoria a este tipo de aplicaciones, resultado de la investigación y la definición de nuevas metodologías didácticas, poque el humor y la comicidad desde siempre, en cualquier contexto socio-cultural y en toda época, han permitido aliviar la existencia de las cargas indeseables de la condición humana. Es lo que ocurre con la experiencia de la pandemia, para manejar la cual se vuelve necesario empezar desactivando previamente lo indeseable que esta conlleva y sus consecuentes recaídas. Para lograrlo, existen mecanismos y modos de tratamiento que pueden hacer asumibles hasta las experiencias más duras, de otro modo difíciles de gestionar. Entre estas modalidades se encuentran el humor y la comicidad: su poder exorcizador y desacralizador, su capacidad de romper tensiones, permiten encarar aspectos, temas y vivencias que remiten hasta a los traumas más profundos. Por lo tanto, estos elementos se convierten en una herramienta inmejorable para evitar el cierre, el rechazo y la remoción, facilitan la toma de conciencia, alivian y vuelven aguantable lo que resultaría demasiado duro para ser abordado y elaborado sin su ayuda.

Según se comentaba, desde marzo de 2020, las actividades relacionadas con la investigación, la definición e implementación de metodologías didácticas adecuadas al momento que se estaba viviendo y con la aplicación de ejemplos concretos de literarización de la experiencia pandémica en el aula, para favorecer su concienciación, problematización y progresiva elaboración, han constituido el núcleo central del mencionado proyecto COVID-19 LiTraPan. Los primeros resultados han sido presentados en congresos internacionales a partir de mayo de ese mismo año (Online Conference Series *Coneixement en temps de pandèmia* en mayo 2020, II International Symposium *Forbidden Delights* en junio 2020, I International Conference *Teaching with Comics* en octubre 2022, etc.) y publicados o en fase de publicación en volúmenes colectáneos y en revista científicas (*Handbook on Research on Historical Pandemic Analysis and the Social Implications of COVID-19* de [2021] 2022; *Literature, Language, Art inland Higher Education in Times of Covid-19 in the Paniberian Context* de 2022; *Managing Pandemic Isolation with Literature as Therapy* de [2022] 2023, etc.).

Esta contribución sintetiza los resultados de la investigación realizada y de la aplicación de la metodología definida y experimentada en el aula utilizando *El murciélago sale a por*

birras (2020) de Álvaro Ortiz, en que el autor recopila las viñetas que diseñó y publicó en Internet durante el confinamiento del Coronavirus.

El análisis de la obra desde esta perspectiva permite identificar sus elementos clave, sus peculiares mecanismos de significación, resemantización y comunicación. De hecho, este cómic presenta aspectos, *anómalos* que resultan desacralizadores y, por consiguiente, tranquilizadores y permiten romper la tensión y gestionar una experiencia casi inaguantable.

Todo ello se manifiesta a partir de la materialidad del *objeto*: el formato cuadrado del libro (17x17 cm) y un tipo de dibujo voluntariamente esencial y poco formalizado/definido que suscitan y enfatizan la impresión de espontaneidad; el texto que remeda la escritura manual, la caligrafía, y se contrapone así al texto impreso, tanto en los aspectos materiales del objeto-libro (la portada, la contraportada, las solapas interiores, la indicación del número de páginas, del precio, el ISBN, los elementos iniciales y finales del volumen – editorial, fecha de publicación, etc.), como del texto propiamente dicho que acompaña los dibujos.

Lo expuesto se vuelve evidente a partir del título, el elemento paratextual de mayor envergadura, *El murciélago sale a por birras*. En él, la figura del superhéroe (Batman) resulta rebajada por su adaptación cultural al ámbito de fruición (ya no es Batman, sino *Murciélago*) y combinada con una azaña-acción nimia (*salir a por birras*) respecto a la conducta heroica del superhéroe tradicional. A través del título, el autor define el horizonte de expectación para el lector y el mecanismo de rebajamiento sistemático, que permitirá exorcizar el miedo, la amenaza del virus y sus consecuencias y romper la tensión: el protagonista es una figura *alta* (un superhéroe) y sin embargo la azaña que se anuncia (salir a por birras) es una acción *baja*. Se crea así la incongruencia fundamental en que se basa la obra, que suscita humor y comicidad y caracteriza el perfil y la esencia del personaje principal y de la historia.

Esta empieza *in medias res*, de noche (ambientación propicia para el *murciélago*, animal y superhéroe) y el lenguaje también revela de entrada su papel de elemento enfatizador de la incongruencia que produce humor y comicidad y concreta el mecanismo de rebajamiento sistemático. El protagonista aparece tendido en el suelo, llama a gritos a su mayordomo Alfredo, quien llega, ve a su amo y exclama:

Ay mierda qué le pasó??? ¿qué hace allí tirao amo Brus?? (Ortiz, 2020, p. 6)

Empieza el diálogo entre los dos personajes, que coloca la conversación en el plano de lo informal, coloquial y vulgar, registro expresivo que se mantendrá a lo largo de todo el cómic:

Murgielago – *na, que me aburro... andá, tráete una cervecita, va...*

Alfredo – *pero, amo Brus le avisé que la de ayer era la última, se lo avisé, que no quedaban más*

Murgielago – *ay mierda, es verdad* (Ortiz, 2020, pp. 6-7)

La formalidad y el distanciamiento del trato del mayordomo para con su amo se subvierten, marcando aun a nivel lingüístico el mecanismo de rebajamiento sistemático

realizado a través de la incongruencia, que el autor concreta mediante todo tipo de elemento (también lingüístico).

Otros rasgos del lenguaje utilizado por todos los personajes contribuyen a producir este efecto: coloquialismos, solecismos, vulgarismos, elementos y construcciones morfosintácticas y léxicas, términos y expresiones malsonantes, turpiloquio, todos reflejo del habla *popular* o más bien de un argot deliberadamente hiperenfatizado. El autor no busca el mimetismo lingüístico, sino emplea un modo expresivo hiperenfático, para alimentar el absurdo y el humor. Esto lo realiza Ortiz también aprovechando el lenguaje utilizado por el protagonista (una figura alta que se expresa de forma baja) y por los demás personajes, que refleja un mundo lingüísticamente distorsionado y exagerado y por ello bastante irreal, en el que todos hablan exasperando el uso de un registro expresivo bajo, reelaborado a través del mecanismo de rebajamiento sistemático, para lograr el efecto humorístico e incluso cómico y romper la tensión.

El lector entiende desde el principio que la connotación del protagonista, su rebajamiento logrado mediante el proceso de desacralización, el empleo de un lenguaje jergal, de palabras malsonantes, del turpiloquio, representan los aspectos fundamentales a partir de los cuales se construye y desarrolla la historia.

Tras las viñetas iniciales, que funcionan como preámbulo del relato y sitúan la obra en una dimensión muy concreta, el protagonista se presenta dirigiéndose directamente al lector, describiéndose a sí mismo y utilizando el lenguaje antes referido. Esto le permite activar el mecanismo de aproximación, despertar la empatía y favorecer la identificación, hecho facilitado por la dimensión global de la pandemia y la respuesta emocional general (búsqueda de complicidad para volver más llevadero lo vivido). De hecho, la pandemia y el consiguiente confinamiento se mencionan de inmediato, para definir enseguida el escenario en que se desarrolla el relato:

hola mi nombre es Brus y soy millonario que flipas, vivo en una ciudad la hostia de peligrosa [...] la cuestión es que hay un virus chunguísimo y no podemos salir de casa... (Ortiz, 2020, p. 8)

La atención se focaliza en el confinamiento, una de las limitaciones más impactantes de la emergencia sanitaria. Esto se concreta mediante el *non sense* producido por la yuxtaposición de elementos incongruentes, tratados humorísticamente: la anti-azaña del protagonista (salir a por birras) y la nimiedad del móvil del relato y de su desarrollo:

aunque Alfredo es mi criado pues no es cosa de ponerlo en peligro por un capricho tonto, sabes? [...] hay veces que tienes que ser tú el dueño de tu destino (Ortiz, 2020, p. 9)

A partir de este momento, se multiplican las alusiones paródico-humorísticas a varios sub-temas. Se nos presentan un peligro real y un capricho *chungo*, que estimulan al protagonista: el segundo exorciza y hace manejable el primero, activando la (re-)acción de Murciélagos. El resultado de este primer contraste produce la amplificación del sinsentido, puesto que la expresión *hay veces que tienes que ser tú el dueño de tu destino* (Ortiz, 2020, p.

9) choca con la nimiedad de la empresa que el superhéroe decide emprender (encontrar cerveza) y que constituye el tema central que vertebra la historia.

El contexto que el cómic presenta está caracterizado por elementos reales: los comercios están cerrados, incluso los chinos (*los chinos fueron los primeros en cerrar*, p. 10), la ciudad está desierta (*pelada*) y casi da miedo (Ortiz, 2020, p. 11).

Desde el principio, destaca la parodia de la figura de Batman, a partir de su reacción al encierro: Murciélagos pide ayuda a Rubén para entrar en una tienda de licores cerrada; en el intercambio de ocurrencias con su compañero de aventuras, el protagonista se burla de él y, cuando este reacciona molesto, afirma *ya veo que a algunos les sienta peor la cuarentena que a otros* (Ortiz, 2020, p. 16). Mientras los dos están en la tienda, son sorprendidos por el comisario (quien bromea a su vez: *¿quieres que a partir de ahora te llamemos Barman?* Ortiz, 2020, p. 17) y se justifican diciendo que un hospital ha enviado una petición de ayuda a través de Twitter (alusión irónica al papel de las redes sociales durante la pandemia), porque faltan mascarillas y *algo pa churrar* (Ortiz, 2020, p. 19; *churrar*, ingerir bebidas alcohólicas, beber con intención de emborracharse), detalles que alimentan el humor y el absurdo.

La incoherencia de los elementos combinados se amplifica progresivamente: el comisario ordena a Murciélagos que regrese a casa y este le responde que *aunque* [la ciudad] *me dé la espalda en los momentos importantes* [¿¿buscar cerveza!], *yo seguiré dando mi vida por ella!* (Ortiz, 2020, p. 22).

A partir de ahí, se intensifican las alusiones a hechos y aspectos reales, como por ejemplo a los *haters* y al *hate speech* y a la consiguiente violencia verbal (y también física): una anciana ve al protagonista en la calle, le lanza una maceta y comienza a despotricar contra él (Ortiz, 2020, p. 24 y siguientes). De nuevo, el efecto cómico se produce a partir del contraste entre la vehemencia y vulgaridad de la anciana y el asombro del protagonista (quien reacciona pasmado: *señora, esa boca*, Ortiz, 2020, p. 25).

Las referencias a la cuarentena y al confinamiento generan otra incongruencia y suscitan el absurdo y el humor y hasta la comicidad, al ser combinados con el sexo explícito (otro elemento que notoriamente desactiva la tensión): después de un acto sexual, Murciélagos le pregunta a su amiga Catwoman *¿tú cómo llevas la cuarentena? Porque yo me pasao ya tol porno de interné* y ella le contesta *qué me vas a contar que me instalao otra vez el Tinder* (Ortiz, 2020, p. 30). A partir de este *detalle*, también el componente sexual empieza a jugar un papel central en el desarrollo de la obra.

El verdadero *crescendo* en el desarrollo de la acción de concretará y amplificará a partir de este momento y culminará en el desenlace final: se ha cometido un crimen terrible y el comisario lleva a Murciélagos al lugar del delito. Algunos cinéfilos se habían reunido para ver una película *clandestinamente*, saltándose la cuarentena, y alguien los ha matado, destrozando sus cuerpos. El comentario del protagonista insiste en la parodia y el humor, esta vez aludiendo a la rica producción artística difundida a través de Internet y las redes sociales durante el confinamiento (*el arte es ahora más importante que nunca*, Ortiz, 2020, p. 35).

Murciélago encuentra un Respsol 24H abierto y da con la última *litrona* disponible, que un muchacho está a punto de comprar. La justificación del joven —casi un niño— está a medio camino entre la comicidad y la sátira:

soy un niño al que agobiado por esta terrible y brutal barbarie capitalista a la que nos arrastra la pandemia nada más que le queda [sic] refugiarse en el alcohol, lo veo todo negro señor (Ortiz, 2020, p. 40)

Esta afirmación combina la alusión al aumento real del consumo de alcohol durante el confinamiento y la visión pesimista de la pandemia, que produce el efecto humorístico y absurdo a través de la asociación incongruente de términos incoherentes (discurso altisonante y propósito bajo, alusión a la crisis económico-social y a las ganas de emborracharse).

Murciélago sigue con sus pesquisas y se dirige al manicomio criminal para comprobar que ningún preso haya huido y pueda haber cometido el crimen que está investigando. Uno de ellos acaba de masacrar a su nuevo compañero de celda y ha amasado trozos del cadáver en el pan que cuece dentro de la misma celda, circunstancia que el director de la cárcel comenta aludiendo a otra manía pandémica:

debe ser algo antropológico que la pena cuando no puede salir de casa sienta la necesidad de hacer puto pan (Ortiz, 2020, p. 47)

La pregunta de Murciélago ironiza sobre otra obsesión:

¿luego esto lo sube a Istagram? (Ortiz, 2020, p. 47)

Mientras tanto, el misterioso asesino extermina a una familia, cuyos miembros *según los vecinos siempre saludaban y nunca faltaban al aplauso de las ocho* (Ortiz, 2020, p. 51), afirmación que concreta al mismo tiempo la parodia de un lugar común y la ironía sobre otra manifestación típica de la pandemia.

En este punto de la obra se abre una sugerente perspectiva metaliteraria, que el autor seguirá alimentando a lo largo del cómic. Los personajes saben que son figuras ficticias, fruto de la creatividad del autor: Murciélago, mientras reflexiona sobre los crímenes que se han comentado, encuentra a un personaje que le dice

no te emparanoies con esas mierdas, no tienen sentido, es solo el autor que va follao escribiendo cada mañana (Ortiz, 2020, p. 57)

Siguen menudeando las alusiones a otros trances en que cada individuo se ha encontrado a causa de la pandemia, como por ejemplo la tendencia a reflexionar y hacer balances, inducida por la situación. Estos aspectos también resultan rebajados, como cuando Murciélago quiere averiguar di Lagartijo (otro personaje de los cómics) está implicado en los delitos, le visita, le encuentra con una mujer y se entretiene con ellos en un *ménage à trois*,

descrito de manera explícita, enfatizando una vez más el elemento sexual; esto le lleva a pensar que

a veces hay que probar cosas nuevas en la vida / si algo nos han permitido estos aciagos días y esta pandemia ha sido tener tiempo para reflexionar / poder al fin escuchar nuestra voz interior y tomar las riendas de nuestra vida / joder me corrí (Ortiz, 2020, pp. 63-64)

Aparecen más citas intertextuales: al regresar de su encuentro con Lagartijo, el protagonista vuelve a ver la imagen del murciélago proyectada en el cielo, señal para avisarle en caso de necesidad, y exclama: *¡el puto día de la marmota!* (Ortiz, 2020, p. 72), alusión a la película de 1993 que relata la experiencia de bucle temporal vivida por el presentador de televisión que está cubriendo el evento y vive una experiencia irreal.

Las misteriosas masacres se multiplican: en un *crecendo* absurdo y humorístico, el asesino mata a los vecinos de un entero bloque del Lower East side, a todos los ancianos de una residencia, a los ingresados en un hospital de campaña, hasta a un conocido *influencer* en su casa. Murciélago pierde el control por falta de alcohol y en este momento interviene Supermotivao (otro superhéroe, parodia de Superman) y comienza un enfrentamiento entre los dos (Ortiz, 2020, pp. 79-86), que termina cuando se dan cuenta de que ambos están aficionados a la Estrella Galicia. Esta situación concreta la parodia de otro tópico del género, el enfrentamiento y sucesiva reconciliación entre superhéroes, que aquí se plasma a través del tratamiento humorístico, basado en el mecanismo de rebajamiento y el absurdo, debido a la incongruencia producida por la combinación de elementos alto y bajos, además de inconsecuentes.

Con un giro inesperado aparece el misterioso asesino (Ortiz, 2020, p. 87), que se prepara a atacar a los dos superhéroes. Sin embargo, el autor suspende el desarrollo lineal de la acción interpolando en este punto de la historia una pausa narrativa, mecanismo literario que consiste en la inserción de una escena que tiene lugar en otro sitio (*a tomar por saco por allí*, es decir, en un lugar remoto), concretamente la isla de las Amazonas, donde está Wonder Woman (Ortiz, 2020, p. 88), y relata otro cuento a través de una llamada telefónica entre esta y Catwoman, que ya había aparecido precedentemente (Ortiz, 2020, pp. 26-33), reanudando su historia y parodiando a las Amazonas a través del empleo hiperenfático del elemento sexual (Ortiz, 2020, pp. 88-92).

La escena concluye con un nuevo uso especializado del mecanismo metaliterario: Wonder Woman afirma que la pausa narrativa *metida con calzador aquí* (Ortiz, 2020, p. 92), es un intento del autor (de cuya existencia también son conscientes estos dos personajes, como del hecho de que son figuras de ficción) de pasar el Test de Bechdel, un método empírico para evaluar el impacto de los personajes femeninos en las obras de ficción. En particular, se trata de averiguar si la obra presenta al menos a dos personajes femeninos hablando entre sí de cualquier tema que no tenga que ver con los hombres. Catwoman responde que el autor no lo superará, puesto que durante la llamada telefónica las dos han estado hablando constantemente de *personajes masculinos* (Ortiz, 2020, p. 93). Por tanto, las

superheroínas demuestran ser dos personajes conscientes de su propia naturaleza ficcional, incluso literariamente bien informadas y hasta especializadas, tanto que la llamada telefónica se cierra con un significativo *¡que se joda!* [el autor] *vamos a seguir hablando de nuestras cosas pero en cuanto cambie la escena* (Ortiz, 2020, p. 92), con lo que las dos demuestran que tienen una existencia *propia*, independiente de la voluntad de su creador.

La acción vuelve a conectar con la fase anterior a la pausa narrativa, con una frase sugerente (*de vuelta con los dos pringaos de las capas*, Ortiz, 2020, p. 93) que alimenta la comicidad y además reafirma el empleo constante del rebajamiento sistemático, la desacralización a ultranza del o de los superhéroes a través del lenguaje malsonante, la jerga, las escenas y situaciones que remiten a lo bajo corporal, al sexo explícito, etc.

Finalmente, los dos superhéroes se enfrentan con un *armadillo* (Ortiz, 2020, p. 93) que, al ser definido tal, se enfurece y reivindica ser reconocido como *el Pangolín ajusticiador y vengativo* (Ortiz, 2020, p. 94). El texto, pues, pasa a tratar el tema de la infodemia, en este caso relacionada con el origen de la pandemia: ante una situación nada clara, se alude a un sistema de información que más que informar parece desorientar y hasta desinformar.

Supermotivao decide irse pero es asesinado por el Pangolín (Ortiz, 2020, pp. 95-97). Murciélago acepta el enfrentamiento pero antes el antagonista decide revelarle *cómo he llegado aquí y por qué estoy destrozando la ciudad ¿no?* afirmación que le permite al autor insistir a través del protagonista en el mecanismo metaliterario especializado que ha ido alimentando a lo largo de la obra:

ya... imagino que es lo que toca según las convenciones del género, claro (Ortiz, 2020, p. 97)

Activando el mecanismo narrativo de la analepsis, Pangolín explica el origen imaginativo del virus (Ortiz, 2020, pp. 98-99): este se extiende a nivel global y los humanos acusan a los pangolines de ser los transmisores. Una noche, *estando de bares*, Pangolín encuentra al demonio, quien le dice *puedo hacer de ti la máquina de matar que ansías ser* (Ortiz, 2020, p. 99), lo lleva a su escondite secreto y, tras una serie de conjuros en su Jacuzzi demoníaca, lo transforma en el actual Pangolín. Este decide vengarse de los humanos de la ciudad cuyo defensor es un puto murciélago (Ortiz, 2020, pp. 99-100), porque —añade, dirigiéndose al protagonista— *tú y tus amiguitos alados sois los auténticos causantes de todo este sindió*, alimentando el mecanismo infodémico en sentido paródico. Pero antes Pangolín preparará una sopa de murciélago con su antagonista (Ortiz, 2020, p. 100).

En busca de ayuda, Murciélago llama por teléfono a Rubén, que deliberadamente no le contesta, provocando sus quejas (*¡la bofetada que te voy a dar cuando te pille es que ni la del meme!*, Ortiz, 2020, p. 102), iterando el mecanismo metaliterario especializado (el protagonista ficticio de la obra conoce los memes que realmente circulan por la red).

El enfrentamiento entre Pangolín y Murciélago es interrumpido por otro misterioso personaje, quien revela que los causantes del virus no son ni los pangolines ni los murciélagos (Ortiz, 2020, p. 104), porque el verdadero creador del virus es él mismo, Ramsesmandias

(referencia y al mismo tiempo parodia de Ozymandias, del apodo/nombre en griego de Ramsés II, faraón de la XIX dinastía del Antiguo Egipto, alias Adrian Alexander Veidt, personaje de la serie de cómics Watchman de Alan Moore y Dave Gibbons, versión modificada del Thunderbolt de Carlton Comics). El objetivo de estos nuevos personajes era crear un enemigo común contra quien se uniría todo el planeta. Por ello había pensado inicialmente en un *calamar extradimensional* (Ortiz, 2020, p. 107) insistiendo en la parodia, utilizada para romper la tensión, pero finalmente confiesa que ha cambiado idea porque *le parecía muy de tebeo barato*. Tal explicación estrambótica provoca la respuesta irónica de Pangolín (*dijo vestido de villano de opereta*, Ortiz, 2020, p. 108) y Murciélagos y Pangolín recriminan que el objetivo ha fracasado (*¿está todo el mundo a la gresca!*, Ortiz, 2020, p. 108), afirmación que vuelve sobre el tema del origen del virus, todavía por aclarar.

Ramsesmandias, molesto, mata a Pangolín (Ortiz, 2020, p. 109), que muere gritando *pangolines libresss* (Ortiz, 2020, p. 110). En un *crescendo* imparable llega el demonio, que ataca al asesino de su criatura (Ortiz, 2020, p. 111), ante la incredulidad cómico-humorística de Murciélagos (*ojalá tener palomitas, ya ves tú qué drama, ¿eh?* Ortiz, 2020, p. 111), hasta que los dos –Ramsesmandias y el demonio– se matan recíprocamente (Ortiz, 2020, pp. 112-113) y todo culmina en una matanza cómica de la que solo se salva Murciélagos.

El autor introduce aquí otra (micro-)pausa narrativa y la escena reanuda con la llamada telefónica entre Catwoman y Wonder Woman, que comentan sarcásticamente la victoria de Murciélagos (conseguida *sin mover un dedo*, Ortiz, 2020, p. 114).

El protagonista se permite un momento de autocelebración, pero vuelve a aparecer la anciana, símbolo de los odiadores y materialización del discurso de odio, retoma la invectiva anterior y golpea con una maceta a Murciélagos, quien se desmaya (Ortiz, 2020, pp. 116-117).

La escena final reafirma la centralidad de uso de la incongruencia a ultranza y del rebajamiento sistemático, finalizados a la ruptura de la tensión y a la desactivación del miedo. Cuando Murciélagos se recupera es de día y están abriendo un Ultraahorro. El superhéroe entra y finalmente compra cerveza (Ortiz, 2020, pp. 120-121). Vuelve a casa e invita a su mayordomo Alfredo a beber, el otro acepta porque la cerveza es sin alcohol, hecho que precipita a Murciélagos en la más negra desesperación (Ortiz, 2020, pp. 122-126). El final sorpresa –también reinterpretado en sentido cómico-humorístico– subvierte la situación: la empresa está perdida, la cerveza es sin alcohol, el superhéroe ha fracasado y no ha cumplido su azaña. En el epílogo, por tanto, el autor parodia hasta el mecanismo narratológico del final sorpresa que lo subvierte todo.

3. A MODO DE CONCLUSIÓN

En la obra destacan varios elementos clave para plantear y elaborar junto con los alumnos la experiencia pandémica, gracias a los rasgos específicos que la caracterizan, es decir, el absurdo, el *non sense*, el humor, la ironía, la comicidad, la parodia, la sátira, lo bajo corporal, lo escatológico, el turpiloquio, la jerga y, especialmente relevantes, la incongruencia constante, el mecanismo de rebajamiento sistemático y la desacralización de elementos elevados. Tocante a los contenidos, todo se fundamenta en la incoherencia, generada por la combinación de elementos inconsecuentes, que produce un desajuste y desemboca en los elementos y mecanismos antes aludidos.

El resultado del empleo de este cómic en el aula ha confirmado la eficacia del humor y la comicidad como herramientas para enfrentarse al miedo y activar el mecanismo de gestión del malestar que de él procede. Después de analizar esta obra de Álvaro Ortiz con los alumnos, fue posible presentarles los temas tratados, y otros que no aparecen en ella, a través de otros textos que prescinden del humor y la comicidad y para encarar los cuales es necesario haber empezado ya a elaborar la capacidad de gestionar el miedo y la ansiedad sin filtros distanciadores para poder manejar el estrés producido por ellos.

4. BIBLIOGRAFÍA

- Baile López, E. [2022] (2023). About Some Graphic Spanish Novels in Times of COVID-19 Pandemic: Chatartic Panels for the End of the World (as It Used to Be). A. Cortijo Ocaña, V. Orazi y V. Martines eds., *Managing Pandemic Isolation with Literature as Therapy*. Advances in Psychology, Mental Health and Behavioral Studies Collection. IGI Global, 86-103.
- Boccuti, A. (2020). Pandemia y literatura: variaciones erótico-sentimentales en la imaginación distópica. Panel COVID-19 LiTraPan [Branch University of Turin]. II International Symposium *Forbidden Delights: Sex, Eroticism, Beauty, Aesthetics, Pleasure, Law, Sin and Prohibition*. 19-20/06/2020. <https://www.youtube.com/watch?v=kQRss0sXAk8>
- Boccuti, A. (2022). Contagios narrativos: crónicas y diarios del Coronavirus desde América Latina. *eHumanista/IVITRA*, 21, 62-76.
- Coyote, V. (2020). *Días de alarma*. Salamandra Graphic.
- Darici, K. (2022a). *Sherazade en el búnker* un cuento pandémico de Marta Sanz. *eHumanista*, 21, 77-94.
- Darici, K. (2022b). Confinamiento por Covid-19 y diario gráfico. Una aproximación crítica a *Una pandemia d'estar per casa. Diari d'un tancament* (2020) de Roger Peláez. Ponencia leída en el I International Conference *Teaching with Comics*. Universida de Valencia. 19-21/10/2022.

- Darici, K. [2022] (2023). *El tiempo que nos robaron* (2021) by Rosa Huertas: Writing as a Lifeboat during Covid-19 Pandemic Confinement. A. Cortijo Ocaña, V. Orazi y V. Martines eds., *Managing Pandemic Isolation with Literature as Therapy*. Advances in Psychology, Mental Health and Behavioral Studies Collection. IGI Global, 43-62.
- Frank, A.W. (1995). *The Wounded Storyteller: Body, Illness and Ethics*. University of Chicago Press.
- González Cabeza, I. (2017). *Imágenes de la enfermedad en el cómica actual*. Eolas Ediciones.
- Greco, B. (2020). Amor y cuarentena en la narrativa breve de confinamiento. Panel COVID-19 LiTraPan [Branch University of Turin]. II International Symposium *Forbidden Delights: Sex, Eroticism, Beauty, Aesthetics, Pleasure, Law, Sin and Prohibition*. 19-20/06/2020. <https://www.youtube.com/watch?v=ki5DktWtYoA>
- Greco, B. (2022a). Pandemic and Literary Creativity. The Spanish Case of *Relatos de confinamiento*. A. Cortijo Ocaña y V. Martines eds. *Handbook on Research on Historical Pandemic Analysis and the Social Implications of COVID-19*. IGI Global, 80-93.
- Greco, B. (2022b). Cómic y Covid: *CONVIENDo 19 días* de David Ramírez. *eHumanista/IVITRA*, 21, 95-108.
- Greco, B. [2022] (2023). A Song to Life in Pandemic Times: *Primavera extremeña* by Julio Llamazares (2021). A. Cortijo Ocaña, V. Orazi y V. Martines eds. *Managing Pandemic Isolation with Literature as Therapy*. Advances in Psychology, Mental Health and Behavioral Studies Collection. IGI Global, 28-42.
- Laín Entralgo, P. (1998). *La historia clínica: historia y teoría del relato patográfico*. Triacastela; ed. electrónica, 2015, <https://www.cervantesvirtual.com/obra/la-historia-clinica-historia-y-teoria-del-relato-patografico/>
- Lalanda, M. (2019). El cómic como herramienta en el mundo sanitario. *Clínica*, 27, 56-66.
- Lalanda, M. (2022). Comics, Cortoons and Vignettes: The Graphic Narrative of the COVID-19 Pandemic. S. Venkatesan, A. Chatterjee y A.D. Lewis eds. *Pandemics and Epidemics in Cultural Representations*. Springer Nature Singapore, 213-227.
- Luna, J.S. (2020). Álvaro Ortiz. Las noches de las birras. *mondo sonoro*, 285, 30/06/2020, 34, https://issuu.com/mondosonoro/docs/mondosonoro_julio_20_285
- Mayor Serrano, B. (2018). Qué es la medicina gráfica. *Tebeosfera*, 9. https://www.tebeosfera.com/documentos/que_es_la_medicina_grafica.html
- Mayor Serrano, B. (2020). Divulgación científica a través del lenguaje del cómic: la Covid-19. *Revista de Medicina y Cine*, 16e, 69-79, <https://doi.org/10.14201/rmc202016e6979>
- Max [Capdevila, Francesc] (2020). *Manifestamente anormal (Panfleto y catarsis)*. La Cúpula.

- Orazi, V. (2020a). COVID-19, Literatura, interculturalitat, TIC, entrenament conductal i gestió de l'estrés durant la pandèmia per Coronavirus. Online Conference Series *Coneixement en temps de pandèmia*, dir. V. Martines, Universitat d'Alacant, Seu Universitària de La Nucia, <https://www.youtube.com/watch?v=PqVAi9-E2ro>
- Orazi, V. (2020b). Sex and the Pandemic in *#Coronavirusplays*. Panel COVID-19 LiTraPan [Branch University of Turin]. II International Symposium *Forbidden Delights: Sex, Eroticism, Beauty, Aesthetics, Pleasure, Law, Sin and Prohibition*. 19-20/06/2020. <https://www.youtube.com/watch?v=lp6jOx0EEeY>
- Orazi, V. [2021] (2022a). Jordi Casanovas' *#Coronavirusplays*: Spanish and Catalan microtheatre in the framework of the Project COVID-19 LiTraPan. A. Cortijo Ocaña y V. Martines eds. *Handbook on Research on Historical Pandemic Analysis and the Social Implications of COVID-19*. IGI Global, 175-194.
- Orazi, V. (2022b). *microteatro spagnolo e catalano al tempo della pandemia*. Università di Torino, Collana QuadRi – Quaderni di RiCOGNIZIONI XII.
- Orazi, V. (2022c). Drammatizzare la pandemia. Microteatro spagnolo e catalano attuale. *eHumanista/IVITRA*, 21, 22-42.
- Orazi, V. [2022] (2023). August Bover, *El contagi* (2021): Pandemic Isolation and the Therapeutic Power of Poetry. A. Cortijo Ocaña, V. Orazi y V. Martines eds. *Managing Pandemic Isolation with Literature as Therapy*. Advances in Psychology, Mental Health and Behavioral Studies Collection. IGI Global, 63-85.
- Rothewelle, J. de (2022). Medical Communication and SARS-CoV-2: Novel Approaches to Global Health Crisis Communication as Called for by the W.H.O. G.S. Zaman ed. *Ultimate Guide to Outpatient Care*. IntechOpen, 1-23, doi: <https://www.intechopen.com/chapters/75107>.
- Schimmenti, A.; Billieux, J.; & Starcevic, V. (2020). The Four Horsemen of Fear: An Integrated Model of Understanding Fear Experiences during the COVID-19 Pandemic. *Clinical Neuropsychiatry*, 17(2), 41-45, <https://doi.org/10.36131/cn20200202>
- Tebeosfera (2022). *Virus y epidemias en el cómic*. https://www.tebeosfera.com/exposiciones/virus_y_epidemias_en_el_comic.html
- VV.AA. (2021). *Efectos secundarios. 19 historietas del Covid*. Atisberri.
- Williams, I.C.M. (2012). Graphic Medicine: Comics as Medical Narrative. *Medical Humanities*, 38, 21-27.
- Williams, I.C.M. (2014). Graphic Medicine: The Portrayal of Illness in Underground and Autobiographical Comics. V. Bates ed. *Medicine Health and the Arts. Approaches to Medical Humanities*. Routledge, 64-84.

INFANCIA Y ADOLESCENCIA ANTE LA ENFERMEDAD Y LA DIVERSIDAD FUNCIONAL: FORMACIÓN DE LECTORES Y DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO A TRAVÉS DEL CÓMIC¹

NOELIA IBARRA RIUS

ÁLVARO M. PONS MORENO

Universitat de València

1. INTRODUCCIÓN

Las figuraciones de la enfermedad y la diversidad funcional no constituyen una novedad en la historia de la cultura, dado que pueden apreciarse numerosos ejemplos significativos tanto en la literatura como en diferentes formas artísticas. Sin embargo, desde finales de los años 90, se ha generalizado un movimiento desde el ámbito sanitario que entiende estas representaciones como una herramienta de utilidad para la comunicación médico-paciente, en tanto que establece una narrativa médica que permite reconocer al paciente como individuo inmerso en una identidad compleja que lo relaciona con su familia, comunidad, cultura y sociedad. Este movimiento, conocido como “Humanidades médicas” (Evans & Finlay, 2001) ha tenido un desarrollo importante durante las primeras dos décadas del siglo XXI (Campo, 2005), que ha explorado todos los ámbitos creativos, desde la literatura a las expresiones artísticas y, por supuesto, el cómic (Bates et al, 2014), por lo que se han incorporado de forma exitosa a la educación sanitaria, tanto teórica como práctica (Wald et al, 2019).

La representación de la medicina en el cómic se puede rastrear ya desde los años 40, en primer lugar a través de experiencias pioneras de cómics de no ficción científicos que tenían en la medicina una temática recursiva, como por ejemplo la publicación de 1940 *Science Comics* (Ace Publishing), que dedica algunos episodios a la invención de la penicilina, la lucha contra la fiebre amarilla, el descubrimiento de los analgésicos o sobre el plasma sanguíneo. En segundo lugar, a través del cómic biográfico, que presenta como protagonistas a distintos personajes procedentes del mundo de la salud, como científicos, médicos o enfermeras. En este grupo destaca como ejemplo representativo la colección *Vidas Ilustres* de la Editorial Novaro que se comienza a publicar en México en 1956.

Si bien la enfermedad forma parte de las ficciones como elemento natural de la vida de los protagonistas y así se ha representado en diferentes títulos a través de las viñetas, la

¹ El presente artículo se enmarca en el proyecto de investigación “Educación lectora, literaria, lingüística e inclusión: una investigación a través de la LIJ multimodal entorno a la diversidad y la sostenibilidad” del Ministerio de Ciencia e Innovación, ref. PID2022-139640NB-I00.

representación de la enfermedad desde el ámbito del cómic presenta como hito fundamental la publicación en 1972 de *Binky Brown meets the Holy Virgin Mary*, de Justin Green, primer cómic en el que se aborda desde una perspectiva personal y autobiográfica, a partir de una profunda reflexión sobre el impacto de la enfermedad en la persona. Este cómic es admitido generalmente como punto de partida del concepto de “Medicina Gráfica”, una línea de investigación y trabajo que analiza las posibilidades del cómic en el ámbito sanitario:

Comics offer a window into the subjective realities of other sufferers and provide companionship through shared experience in a more immediate manner than might be gained from joining a self help group or reading patient information leaflets. Illness narrative confirms directly that others have been through a similar catastrophe and, hopefully, lived to write about it. Comics offer an engaging, powerful and accessible method of delivery and consummation of these narratives.
(Williams, 2012)

La autoficción como forma de relato de la enfermedad y la diversidad funcional se conforma como una de las bases de la medicina gráfica, que se extiende y desarrolla a toda expresión gráfica del proceso médico, desde la enfermedad a su tratamiento, tanto desde la perspectiva personal como desde la óptica de la comunicación médico paciente (Czerwiec et al, 2020), que aprovecha las posibilidades didácticas del lenguaje del cómic para potenciar este diálogo.

No obstante, el potencial del cómic en el desarrollo del pensamiento crítico del lector a partir del análisis, la identificación y los mecanismos de inserción y aceptación del trauma de la irrupción de la enfermedad en la vida cotidiana o en la creación de un imaginario compartido entre los profesionales médicos, la familia y el paciente no han sido abordadas con profusión por la investigación en cuanto a pacientes infantiles y juveniles se refiere. En el caso de la representación de las personas con diversidad funcional, la figuración ha reflejado gran parte de los estereotipos de las sociedades al respecto, tal y como investigadores como Pomares (2014) han denunciado.

El análisis de la representación de la enfermedad y la diversidad funcional ha sido abordado con profusión en diferentes artes como la literatura, el cine o las artes plásticas, especialmente a partir de los años 70 con las certeras aportaciones de autoras como Susan Sontag (1978), que establece ya una necesidad de analizar la enfermedad desde su figuración. Sin embargo, su mayor desarrollo académico vendrá a partir del interés suscitado por las Humanidades Médicas (Kravitz, 2010), que conciben la obra creativa como una herramienta de intervención de gran utilidad para el médico. En el caso de la enfermedad o la diversidad funcional en la infancia y la juventud resulta más complicado encontrar estudios específicos, pese a que se aprecia un mayor interés a partir de la aparición en la década de los noventa de la denominada *teen sick-lit*, que introducía la enfermedad dentro de las ficciones literarias juveniles, generalmente enfocadas a un público lector femenino (Elmann, 2012). Entre otras aportaciones previas podemos destacar el trabajo de Kurtts y Gavigan (2008) por su revisión sistemática de posibles usos de la literatura infantil para la representación de la diversidad funcional en el niño, así como la investigación de Peña (2018) en torno a la inclusión del

paciente infantil en la historia de la pintura o el corpus de análisis sobre la analiza la representación de la enfermedad en libros ilustrados infantiles (Turner, 2006), que demuestran su utilidad como recurso para el lector modelo y su entorno en el período de convalecencia (Robinson, 2002).

En el caso del cómic resulta clave destacar que los primeros estudios proceden sobre todo de un periodo muy determinado, esto es, las décadas de los setenta y los ochenta, y de forma más específica parten del cómic francés. Tras algunos trabajos pioneros como las tesis doctorales de Koenig (1973) o Francis (1975), centrados en la representación del acto médico o del médico en los cómics juveniles, en los años ochenta se pueden encontrar algunas tesis que analizan específicamente la plasmación de los problemas bucodentales en el cómic infantil y su uso para la prevención (Chesneau, 1980; Gauvin, 1986 Grall Metz, 1987). En el análisis de la representación de la diversidad funcional resulta revelador el trabajo de Ibarra (2021), que estudia esta visibilización en la historieta española, y argumenta su uso como para la educación inclusiva desde la educación literaria.

2. EL ESTUDIO DE LA REPRESENTACIÓN DE LA ENFERMEDAD Y LA DIVERSIDAD FUNCIONAL INFANTIL Y JUVENIL EN EL CÓMIC CONTEMPORÁNEO

Durante las dos primeras décadas la popularización del género de la Medicina Gráfica ha supuesto un aumento importantísimo del número de obras publicadas que abordan la enfermedad y la diversidad funcional como tema destacado en todas sus perspectivas (González 2017). Aunque el género se desarrolla en sus inicios con una atención prioritaria hacia el lector adulto, este incremento cuantitativo ha favorecido, por un lado, el tratamiento dentro de las temáticas habituales de enfermedades específicas de la infancia y la juventud, con toda su sintomatología y repercusión en el entorno infantil y juvenil, y, por otro, la aparición frecuente de títulos dedicados a lectores infantiles y juveniles en los que se concede el protagonismo a la voz del niño o el adolescente.

Desde nuestra óptica, una posible taxonomía para la investigación de la representación de la enfermedad y la diversidad en el cómic infantil y juvenil sería la siguiente:

1. Cómics que abordan la representación de la enfermedad y la diversidad funcional en pacientes infantiles y juveniles a través del adulto como personaje narrador.
2. Cómics en torno a la enfermedad y la diversidad funcional en las que el protagonismo reside en el personaje infantil y juvenil a través de su propia voz.
3. Cómics desarrollados por instituciones con una marcada finalidad didáctica respecto al contenido que pretenden transmitir.

2.1. LA VOZ DEL ADULTO PERSONAJE Y NARRADOR

Como obra primera de referencia en este apartado destacamos la ya citada creación de Justin Green, *Binky Brown meets the holy Virgin Mary* (1972). Considerada como uno de los primeros referentes del cómic autobiográfico (Witek, 2011) y, como ya se ha descrito, el origen del concepto de medica gráfica en el cómic, aborda la problemática del trastorno obsesivo compulsivo (casi dos décadas incluso de que este trastorno fuera definido como tal) y la neurosis. El autor busca en la infancia el origen de sus problemas, en sus fobias y en su relación con la religión, apreciándose una representación de la infancia claramente idealizada desde la perspectiva del adulto, que considera esa época un periodo virginal en el que se corrompe la inocencia del niño. En cuanto a las estrategias narrativas destaca el uso de un recurso que después se convertirá en una constante en la medicina gráfica: el empleo de la representación simbólica de los problemas, de la metáfora visual (Venkatesan y Saji, 2021), generalmente ligada en esta obra con una sexualidad que invade al niño que fue el autor transformando en penes sus dedos a la par que emiten rayos, claramente relacionados con la imaginería cristiana. En este caso, el niño se configura como una proyección del adulto en el presente, como una representación que busca entender a través del pasado la realidad actual desde una lectura personal e íntima que usa la honesta confesión de sus problemas como una terapia catártica.

En esta línea se enmarca también *Epiléptico: El ascenso del gran mal*, de David B. (1999), en la que el autor reflexiona sobre la epilepsia sufrida por su hermano y, también sobre el impacto real en su ámbito más personal y familiar durante las diferentes etapas de su vida. En esta compleja obra, planteada sobre la memoria biográfica, se opta por un característico empleo del claro-oscuro que se plasma especialmente a través de las metáforas visuales de toda índole para mostrar las distintas penurias y penalidades de la irrupción de la enfermedad en una familia. Estas metáforas aluden a diferentes referentes de cultura popular, pero también a elementos clásicos de la historia del arte y de la ilustración, con composiciones en numerosos casos extremadamente barrocas, que apelan a la complejidad de la enfermedad a la par que acuñan otro de los rasgos determinantes del género: la presentación de la enfermedad con la metáfora pictórica de un monstruo (El Refaie, 2018). El monstruo se configura como una amenaza externa que amenaza al niño y constituye la causa de los problemas, al tiempo que establece una distancia desde la que identificar la cura de la enfermedad con la desaparición del monstruo. Una corporeización que combina la realidad del enfermo con la subjetividad (Lupton, 2003) y que permite la visualización de estados sensoriales, afectivos y mentales que no encuentran correlato en el lenguaje verbal o escrito y que solo pueden ser reflejados desde la imagen, lo que aporta una característica fundamental al cómic para la visibilización empática de la enfermedad Williams (2014).

Esta figuración monstruosa se reitera en una obra posterior, *El paréntesis* de Élodie Durand (2010), en la que la autora opta por el diario como forma narrativa para incluir anotaciones biográficas y dibujos realizados durante la enfermedad como estrategia para reflejar la evolución de esta en su vida. En su caso, afrontar tanto la epilepsia como un tumor

cerebral supone una estrategia de aceptación del miedo surgido de su propio cuerpo. En el apartado gráfico destaca su opción por representar la enfermedad precisamente como una sombra que emerge del interior y persigue a su *alter-ego*, caracterizado como un monstruo de gigantesca cabeza negra con un punto blanco en alusión al tumor al que debe enfrentarse y vencer para sobrevivir.

Por otra parte, *Una posibilidad entre mil* de Cristina Durán y Miguel Ángel Giner (2009), que trata sobre las dificultades de la hija de los autores, diagnosticada con parálisis cerebral en el nacimiento, aporta un contraste entre la representación realista del bebé y la metamorfosis de la diversidad funcional a través de una sombra negra que permanentemente acecha a los personajes, con una clara carga simbólica cuya intensidad se acrecienta en los episodios más oscuros de la vivencia de los narradores. Los autores apuestan por una descripción minuciosa y realista del proceso médico, que relata todo el paso por hospitales, centros de rehabilitación y diferentes especialistas, con la representación verosímil de su hija como eje que articula los diferentes episodios narrados y con una clara reivindicación del sistema público de sanidad. Sin embargo, cuando los autores reflejan las dificultades del proceso personal e interno de asimilación de la diversidad funcional, optan por la representación metafórica, con esa sombra omnipresente que los envuelve y oprime y con la que deben aprender a convivir.

En esta línea de diversidad funcional en personajes infantiles femeninos representados por el adulto narrador encontramos dos títulos centrados en el autismo de las progenitoras de los autores: Miguel Gallardo y Bef, que sin embargo, se distancian en la elección de recursos para su plasmación gráfica. Así, en *María y yo* (2008), el dibujante español realiza un retrato realista y objetivo de la convivencia con su hija, a través del reflejo de diferentes episodios cotidianos desde los que el lector puede ver, gracias a diferentes personajes, la mirada social que acompaña a María, como personaje con diversidad funcional. Es precisamente la normalización de la presencia del autismo la que resulta de la elección narrativa de una serie de episodios cotidianos, que resquebrajan la estigmatización social (Ibarra, 2021). Esta mirada resulta esencial fundamental para entender su utilización dentro del aula (Burgos, 2016), como elemento de desarrollo de empatías hacia la diversidad.

Por su parte, el mexicano Bef utiliza en *Habla María* (2018) la metáfora visual para la representación de la idea que tiene el padre de cómo funciona el pensamiento de su hija, simbolizando la mente de la niña como un lugar misterioso del que brotan colores y formas de gran belleza, a modo de un baile cromático de fuegos de artificio de indudable atractivo, aunque sus formas no sean inteligibles. Pero también usa la metáfora pictórica para autorepresentarse como un monstruo, como una especie de gólem que se identifica con la ignorancia e incompreensión hacia su hija por su presencia atemorizante, pero a la par inútil.

2.2. LA VOZ DEL PACIENTE INFANTIL Y JUVENIL

En este grupo encontramos ejemplos de obras escritas por autores adultos que, no obstante, conceden la voz narrativa al personaje infantil y juvenil con la finalidad de intentar

plasmar su vivencia de la irrupción de la enfermedad, el diagnóstico, la irrupción de síntomas o la vivencia de la diversidad, junto a obras procedentes de experiencias biográficas acontecidas durante la infancia o la adolescencia en las que el autor intenta reflejar con la mayor fidelidad su experiencia como estrategia de aproximación al lector modelo infantil.

Nuestra investigación ha revelado la aparición de una estructura similar en este grupo de cómics, que establece en primer lugar la representación realista de los síntomas y del proceso médico de diagnóstico, con una clara intención didáctica que permita al lector modelo infantil y juvenil identificar los pasos que dará durante el proceso médico y sepa cómo actuar y responder ante las diferentes etapas que vivirá durante el desarrollo del tratamiento o la asimilación y convivencia con la enfermedad o diversidad funcional. En segundo lugar, los títulos analizados coinciden en la búsqueda de la motivación del lector a través de la metáfora del superhéroe: ya sea como protagonista de la lucha contra la enfermedad a la que se enfrenta de forma valiente, la normalización de la diversidad funcional a través de la representación de diferentes realidades inherentes a ella o la búsqueda de la erradicación de extendidos prejuicios en torno a la diversidad funcional como problema a resolver o personajes de segunda categoría. De esta manera, el personaje infantil o juvenil se convierte en un personaje con poderes heroicos, que sigue el canon del género clásico de los cómics, vestido por tanto, con un uniforme con capa y antifaz, símbolo de una personalidad secreta, un *alter ego* que dispone de poderes especiales para enfrentarse a las dificultades cotidianas que la enfermedad o la diversidad funcional implican en sus existencias cotidianas.

Como ejemplo representativo de esta estructura podemos apuntar dos interesantes obras con temáticas diferentes: *Violeta y las gafas mágicas* (2021), de Émilie Clarke, y *SuperSorda*, de Cece Bell (2020). En la primera, la trama gira en torno a Violeta, la protagonista que sufre una importante miopía que le obliga a llevar gafas. Clarke muestra en primer lugar todo el procedimiento de graduación de la vista, con una presentación detallada del optometrista, los elementos empleados en este diagnóstico y las metodologías de medida, así como la adaptación a la compensación con gafas, con una clara intención de verosimilitud, para que el lector que se enfrente a la misma situación pueda reconocer de forma sencilla todas las dinámicas, proceso e incluso dispositivos usados con mayor frecuencia en el gabinete optométrico. En segundo lugar, la autora realiza una inteligente apuesta por reflejar las consecuencias de este diagnóstico en la vida de la protagonista y muestra diferentes problemas generados en la clase desde que comienza a usar gafas, con una galería de situaciones que reflejan desde la humillación al *bullying*. En este sentido, también la evolución en el comportamiento de la protagonista capta de forma progresiva la atención y simpatía del lector, que asiste a la transformación de la protagonista en una figura superheroica capaz de encarar cualquier aventura.

Por su parte, *Supersorda* reitera constantes estructurales que venimos describiendo a través de una trama centrada en la discapacidad auditiva. En esta obra se vuelve a presentar todo el proceso médico desde una aproximación realista para que cualquier lector modelo

pueda identificar y reconocer las vivencias y experiencias por las que transitará durante el diagnóstico. Con la finalidad de favorecer la empatía y la comprensión del lector de la situación que experimenta la protagonista, la autora selecciona una metáfora visual de gran potencia expresiva y emotiva: los bocadillos a través de los que hablan los personajes, el recurso narrativo usado por el cómic para transmitir la voz, se encuentran totalmente en blanco. El lector no solo comprende que se está representando el punto de vista de la protagonista, para la que resulta imperceptible la voz humana y figurativamente se asocia a la nada y al vacío del bocadillo, sino que se identifica con todo el abanico de sensaciones encontradas por las que pasa la niña al descubrir que los labios se mueven pero ella se encuentra sola ante la ausencia del sonido. El uso de un dispositivo de amplificación auditiva, en este caso visible e incómodo, se incorpora gráficamente como una destacada parte del uniforme de la protagonista reconvertida en superhéroe para enfrentarse al rechazo de sus compañeros.

No obstante, la estructura no se mantiene estática en todas las narraciones analizadas, sino que la investigación ha desvelado cómo se va modificando de acuerdo con el incremento de la edad del lector modelo. De esta manera, una representación realista de los síntomas convive junto a una figuración que oscila entre la idealización y la magia en la vivencia del proceso médico por parte de la protagonista de *Destellos* (2019), de Jen Wang. La autora plantea la enfermedad, en concreto, la aparición de un tumor cerebral, como foco argumental desde el que explorar el tránsito de la niñez a la infancia y apostar por la amistad como base para la superación de una intervención quirúrgica grave, así como su convalecencia.

La adolescencia encuentra en el cómic el correlato de sus preocupaciones y también algunos de sus problemas, como la obsesión por la imagen corporal y los imperativos estéticos actuales pueden desembocar en un trastorno como la anorexia. Así en *Comiendo con miedo*, de Elisabeth Karin (2022) la protagonista cuenta con un personaje llamado Nore al que recurre en todo momento y que la aconseja en situaciones difíciles. Sin embargo, de forma progresiva tanto el lector como la protagonista descubren que tras este personaje se oculta el monstruo de la enfermedad cuyos pérfidos consejos pretenden conducir a la protagonista hasta su completa autodestrucción. De nuevo la representación monstruosa de la enfermedad, en este caso capaz de ocultarse tras una figura aparentemente amigable.

En esta línea temática, pero con atención específica a la transición entre las etapas vitales de la infancia y la adolescencia, y cómo los cambios que este período conlleva pueden convertirse en una obsesión por seguir los parámetros de la supuesta normalidad, hasta desembocar en un trastorno alimentario apreciamos también *¿Ya ti qué te ha pasado?* (2020). En ella Jenny Jordahl recurre al monstruo como aterradora representación de los deseos y fobias del personaje protagonista y a la familia y la amistad como poderosa red de apoyo capaz de valorar a la persona más allá de su apariencia física.

Si nos ubicamos en la franja de la adolescencia, la investigación nos ha desvelado la aparición de una temática diferente respecto a las centradas en la infancia, pues en los títulos

destinados de forma preferente al público juvenil se comienza a introducir de forma importante la enfermedad mental: *The Dark Matter of Mona Starr*, de Laura Lee Gulledge (2020), en la que se aborda la depresión y los trastornos asociados a ella durante la adolescencia. En este caso, la representación de la enfermedad mental se cifra en una sombra omnipresente, que entra en contraste con el sendero de luz por el que se adentran los pasos de los personajes una vez superada la enfermedad. Ausencia frente a presencia de luz como metáfora de los diferentes estados mentales por los que pasa la protagonista durante los diferentes estados de depresión. De la misma temática nos interesa detenernos un instante en *Cara o cruz: conviviendo con un trastorno mental*, de Lou Lubie (2021), en torno al complejo problema del trastorno bipolar y los cambios ciclotímicos que la autora padeció durante su adolescencia sin tener un diagnóstico claro. La elección para la figuración de la enfermedad pasa por una metáfora animal, pues se personifica en un pequeño zorro que anida en su cerebro y que funciona como principal impulsor de sus cambios de comportamiento. La lucha con la enfermedad se visualiza través de la interacción de la autora con esta figura que pierde su forma a través de los fármacos, una “cosa negra” con la que tiene que aprender a convivir.

Por otra parte, en este rango de edades encontramos obras donde la representación de la enfermedad prescinde de representaciones metafóricas y se realiza desde la representación fidedigna de la realidad, tal y como Santi Selvi y Gol reflejan en *Tranquila* (2021). A partir de la información biográfica de la hermana del personaje principal, se muestra la vida cotidiana de una persona con síndrome de Down y las interacciones con su entorno social y familiar, que permite abordar las necesidades específicas de este colectivo para normalizar su inclusión apelando a la empatía con el lector, que reconoce la representación del entorno de la persona con Down como reconocible, próximo y fácil de identificar como propio.

La estrategia de representación verosímil y aproximación a la voz de la infancia y la adolescencia encuentra su máximo exponente en la obra de la autora americana Raina Telgemeier, cuya caracterización de la percepción de la infancia y su tránsito a la adolescencia alcanza su grado álgido gracias a su perfecta captación de preocupaciones, ambientes y personajes para crear un cosmos de ficción en el que el lector modelo puede verse fácilmente reflejado. Así, títulos como *Sonríe* o *Agallas* esbozan una línea constante en cuanto a la integración de la enfermedad como elemento constitutivo del necesario proceso de crecer y asunción de su irrupción como parte del legado personal con el que cada uno debe convivir y evolucionar. Con el componente biográfico como elemento de partida como característica recurrente de sus obras, en *Sonríe* (2010) parte de su propio pasado como preadolescente que afrontó un largo y complejo tratamiento de ortodoncia reparativa al golpearse y perder los incisivos. De forma paralela a la descripción fidedigna de todo el procedimiento de reconstrucción y reposicionamiento dental, la autora muestra a la perfección las distintas fases personales recorridas por la joven protagonista, las inseguridades y los problemas con los compañeros y compañeras de instituto, pero también el proceso de superación. Por su parte, en *Agallas* (2019) se muestra el impacto de la ansiedad como enfermedad que se

somatiza afectando a la vida diaria de la joven, que necesitará la ayuda familiar y de su entorno social para poder superarlo de forma efectiva.

2.3. CÓMICS DESARROLLADOS POR INSTITUCIONES CON FINALIDAD DIDÁCTICA

El uso del lenguaje del cómic en diferentes entornos constituye una realidad cada vez más importante, reflejado entre otros ámbitos, en el creciente interés despertado entre profesionales médicos y sanitarios (McNicol, 2014). Los cómics centrados en los diferentes trastornos y enfermedades representan una posibilidad destacada para la comprensión por parte de pacientes y sus familiares de tecnicismos de distinta índole a los que puede que se enfrenten por primera vez en el entorno más directo, pero también para aproximarse a través de los personajes a la dimensión más personal y examinar a través de las tramas los distintos procesos, temores, preocupaciones y en definitiva, vivencias tanto con el entorno familiar, como médico, laboral o amistoso a partir de la irrupción de la enfermedad. El paciente se enfrenta a través de las viñetas a situaciones por las que después transitará o que ya ha vivido, por lo que el cómic puede constituir un valioso aliado en la superación de miedos previos o en la verbalización e integración de la experiencia en su trayectoria personal, asimismo redundar en una percepción más positiva de sí mismo y desarrollar con mayor optimismo las relaciones con su entorno y el personal sanitario (McNicol, 2017).

El conocimiento del target al que se dirige el cómic, el rango de edad, la enfermedad o la discapacidad, permite el desarrollo de cómics específicamente creados para la didáctica sanitaria y su contexto (Araya et al, 2021). De hecho, pueden citarse ya numerosos estudios que indican el importante efecto beneficioso de la información desarrollada específicamente en cómic para los niños (Sumengen y Ocakci, 2023; Pongoh et al, 2022; Tarver et al, 2016), lo que ha favorecido el desarrollo de diferentes obras auspiciadas por colectivos, asociaciones o instituciones públicas o privadas cuyo objetivo básico estriba en visibilizar la enfermedad y la diversidad funcional y ofrecer referentes a través de sus títulos tanto para los implicados como para toda la sociedad.

Como ejemplo de este tipo de cómics desarrollados desde empresas privadas apuntamos la colección Medikidz desarrollada por Jumohealth, una empresa dedicada a la educación en salud del niño que produce contenidos en 30 lenguas diferentes y se ha implantado en 50 países. Sus cómics usan referencias superheroicas adaptadas a cada rango de edad, en ámbitos y temáticas muy variadas como la salud mental, los procesos hospitalarios y enfermedades como la diabetes, la hemofilia, el síndrome de Crohn, la colitis ulcerosa, el infarto, la neumonía o la encefalitis, por citar algunas muestras. La colección cuenta con más de setenta cómics caracterizados por la reiteración de una misma estructura básica que se concreta de forma específica en cada título: un equipo de jóvenes, con clara inspiración en los grupos de superhéroes, aprende sobre la enfermedad y sus efectos. Con independencia de la temática, en todas las obras se ofrece información objetiva presentada de forma accesible a su lector, que comprende una descripción didáctica tanto de la enfermedad como de los procesos

diagnósticos asociados a ella y las posibles terapias. Asimismo, en todas se apuesta por el simbolismo recurrente de la lucha contra la enfermedad representado como una batalla entre los héroes y los invasores del cuerpo. Casi siempre, los héroes se introducen en el cuerpo enfermo, con claras influencias de clásicos del género como la película *Viaje fantástico* (1967) o la serie de animación *Érase una vez...la vida*, creada por Albert Barillé en 1987.

En esta misma línea hay que considerar *Iggy and the inhalers*, realizado por el dr. Alex Thomas con la finalidad básica de enseñar cómo utilizar los inhaladores a los niños con asma o con enfermedad pulmonar. Realizados tanto en inglés como español, el inhalador es en este caso el elemento que se convierte en superhéroe dispuesto a salvar a los niños de sus ataques e informar sobre la enfermedad que padecen. El cómic se acompaña de actividades para realizar en el aula, reforzando su vocación didáctica.

También desde la iniciativa privada encontramos la colección de *comic-books Type 1*, de la empresa irlandesa Revolve Comics, que trata la diabetes como un peligro que debe enfrentarse desde el discurso de los cómics de superhéroes.

La empresa farmacéutica Janssen Cilga apoyó la creación de *Atenta*, de Juan Antonio Hormaechea y Roberto Bregado, un libro que aborda en forma de ensayo la compleja diagnosis del Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad, mostrando a través de su protagonista todos los síntomas posibles para buscar un efecto espejo en el lector, que pueda reconocerse y buscar ayuda médica en su caso.

Dentro de la opción de aprovechar el género de superhéroes se debe incluir la colección de comic-books *Inclusion Man*, un proyecto impulsado por la confederación Plena Inclusión, que agrupa diferentes asociaciones regionales que se dedican a la inclusión de personas con diversidad funcional. El cómic ha sido realizado en el centro ocupacional de esta asociación en Montijo (Extremadura) gracias a un equipo compuesto por dibujantes con diversidad y presenta como protagonista a un superhéroe que lucha por la inclusión de las personas con cualquier tipo de diversidad funcional, intelectual, física o visual, acompañado por un equipo de superhéroes con diferentes tipos de diversidad.

El cómic divulgativo se ha vinculado también a instituciones académicas públicas, como es el caso del Laboratorio de Biología de Islotes del Instituto de Investigación, Desarrollo e Innovación en Biotecnología Sanitaria de Elche (IDiBE) de la Universidad Miguel Hernández (UMH), que realizó un comic divulgativo sobre la diabetes tipo 1, creado por la ilustradora científica Cristina Sala Ripoll. Desde la División Ciencias Microbiológicas del Instituto de Investigaciones Biológicas Clemente Estable de Uruguay se mantiene la página web COMICBACTERIAS, que proporciona información sobre microbiología y vacunas, con especial atención a la divulgación sobre la COVID durante la pandemia.

Diversas federaciones han usado el cómic para divulgar entre los niños los problemas de algunas enfermedades, como Familia Alzheimer, que publicó *Alzheimer ¿Qué tiene el abuelo?* explicando cómo tratar a los familiares que padecen esta enfermedad; la Fundación Cris se acercó al cáncer a través de los superhéroes con *SuperJ al rescate*, de Jesús Sánchez,

responsable también de la iniciativa Laboratoons, una página web desde la que se tratan temas relacionados con la inmunología o el cáncer; la Federación española de Epilepsia publicó La revancha, donde se enseñan los primeros auxilios que se deben proporcionar si se asiste a un ataque epiléptico de una persona para poder intervenir correctamente.

Por último, indicar desde la iniciativa pública la puesta en marcha de proyectos de investigación específicos para el uso del cómic para la divulgación médica, como el proyecto INCLUMED desarrollado en la Universidad Pablo Olavide por el dr Prieto, en el que se aplican técnicas semióticas para analizar la eficacia de la terminología en relación con la percepción de la enfermedad (Prieto-Velasco, JA, 2021).

3. CONCLUSIONES

El cómic constituye una extraordinaria oportunidad para la formación de lectores y el desarrollo del pensamiento crítico a partir, entre otras, de sus posibilidades para abordar temas complejos, como la irrupción de la enfermedad en las coordenadas de la biografía del receptor modelo. Las características de su lenguaje, así como el potencial de la imagen en el reflejo de la enfermedad, tanto en tramas ficcionales como no ficcionales, construyen un marco simbólico desde el que comprender y aproximarse al brutal enfrentamiento que respecto al ritmo cotidiano y el entorno conocido supone un diagnóstico médico o la aparición de síntomas, al tiempo que genera un espacio para el diálogo entre mediadores y lectores desde el que abordar la experiencia y sus consecuencias en el desarrollo de la identidad.

El cómic permite la creación de vínculos de cohesión y complicidad que pueden ser compartidos entre médico-paciente, pero también entre paciente y familia, como también entre lector y sociedad a través de la transmisión de referentes comunes y la configuración de un imaginario común a todos sus miembros. De esta manera, a través del imaginario proporciona una ruta de sentido por la que transitar a través de la visibilidad de determinados patrones y conductas, pero también de la denuncia de actitudes y comportamientos discriminatorios ya sea hacia las personas con diversidad funcional como aquellos que en cualquier momento de su experiencia vital se enfrentan a la enfermedad en sus diferentes formas.

En el caso de los cómics que reflejan la enfermedad o la diversidad funcional en pacientes infantiles y juveniles constituyen una extraordinaria oportunidad para fomentar no solo la empatía entre los lectores, sino para despertar su pensamiento crítico desde la condena de toda suerte de discriminación en función de la diferencia y para generar una imaginario compartido en el que la enfermedad y la diversidad no constituyan una cuota llamativa, sino la base de sociedades inclusivas y democráticas.

4. BIBLIOGRAFÍA

- Araya, B., Pena, P. y Leiner, M. (2021) Developing a health education comic book: the advantages of learning the behaviours of a target audience, *Journal of Visual Communication in Medicine*, 44:3, 87-96
- Bates, V., Goodman, S., & Bleakley, A. (Eds.) (2014). *Medicine, Health and the Arts: Approaches to the Medical Humanities*. Routledge.
- Burgos, G (2016). María y yo, el autismo en las aulas a través del cómic. En Lluch, J., Martínez, J. y Souto, L.C. (eds). *Las batallas del cómic. Perspectivas sobre la narrativa gráfica contemporánea*. Anejos de Diablotexto Digital, 1, 50-66 pp
- Campo, R. (2005) “‘The Medical Humanities,’ For Lack of a Better Term’, *JAMA*, 294: 1009–11
- Chesneau, V. (1980). *La bande dessinée pour adultes, la bande dessinée pour enfants : la bouche et les dents y ont-elles la même signification*. [Tesis de doctorado no publicada]. Université de Bordeaux
- Czerwicz, M., Williams, I., Squier, S. M., Green, M. J., Myers, K. R., & Smith, S. T. (2020). *Graphic medicine manifesto*. Penn State Press.
- Evans, M. and Finlay, I. G. (eds) (2001) *Medical Humanities*, London: BMJ Books.
- Elman, J. P. (2012). Nothing Feels as Real – Teen Sick-Lit, Sadness and the Condition of Adolescence. *Journal of Literary and Cultural Disability Studies* 6/2: 175-191.
- El Refaie, E. (2018). *Visual Metaphor and Embodiment in Graphic Illness Narratives*. Oxford: Oxford University Press
- Francis, L. (1975). *La médecine dans la BD humoristique de langue française*. [Tesis de doctorado no publicada]. Université de Bordeaux
- Gauvin, J.M. (1986) *La bande dessinée au service de la prévention bucco-dentaire*. [Tesis de doctorado no publicada]. Université Paris 5
- González, I. (2017). *Imágenes de la enfermedad en el cómic actual*. León: Eolas, Servicio de publicaciones de la Universidad de León
- Grall-Metz, E. (1987) *Dents et bandes dessinées: symbolisme et graphisme: leur évolution depuis la bande dessinée enfantine jusqu’à la bande dessinée adulte*. [Tesis de doctorado no publicada]. Université de Strasbourg.
- Hedy S. Wald, Jonathan McFarland & Irina Markovina (2019) Medical humanities in medical education and practice, *Medical Teacher*, 41:5, 492-496, DOI: 10.1080/0142159X.2018.1497151
- Ibarra-Rius, N. (2021). Voces gráficas en torno a la diversidad funcional: hacia la educación inclusiva desde el cómic contemporáneo. *Tejuelo*, 34, 171-194.
- Kravitz, B. (2010) *Representations of Illness in Literature and Film*. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing

- Koenig, G. (1973). *L'image du médecin dans la BD*. [Tesis de doctorado no publicada]. Université de Strasbourg
- Kurtts, S.A. y Gavigan K.W. (2008) Understanding (dis)abilities through children's literature. *Education Libraries: Childrens Resources*, Volume 31, No. 3
- Lupton D (2003) *Medicine as Culture: Illness, Disease and the Body in Western Societies*. London: SAGE
- McNicol, S. (2014). Humanising illness: presenting health information in educational comics. *Medical Humanities*, 40:49-55.
- McNicol, S. (2017), The potential of educational comics as a health information medium. *Health Info Libr J*, 34: 20-31. <https://doi.org/10.1111/hir.12145>
- Peña, D. (2018). Impronta del niño enfermo en la pintura occidental. *Panorama. Cuba y Salud* 2018;13(1): 89-96
- Pomares, P. (2014). Narración gráfica e inclusión. Un recorrido del álbum ilustrado al cómic para integrar la discapacidad. En M. T. Tortosa, J. D. Álvarez y N. Pellín (Coords.). *El reconocimiento docente. Innovar e investigar con criterios de calidad: XII Jornadas de redes de investigación en docencia universitaria* (pp. 815-827). Alicante: Universidad de Alicante
- Pongoh, A., Lingga, V.D., Duhita, F., Situmorang, C., Kamala, R., Abdullah, V.I., Bahra (2022) Effectiveness of health education in covid-19 prevention for children using comic with cultural context media. *Journal of Pharmaceutical Negative Results*, 13(4), 1067-1073.
- Prieto-Velasco, J.A. (2021) Desterrminologización gráfica en la traducción heterofuncional: análisis de la novela gráfica sobre la COVID-19 *Un mundo, un desafío*, Panacea, 22(54), 33-47
- Robinson, S. (2002). Children's books: A resource for children's nursing care. *Paediatric Nursing*, 14(5), 26-31.
- Sontag, S. (1978) *Illness as Metaphor*. Nueva York: Farrar, Straus and Giroux
- Sumengen, A.A. & Ocakci A.F. (2023) Evaluation of the effect of an education program using cartoons and comics on disease management in children with asthma: a randomized controlled study, *Journal of Asthma*, 60:1, 11-23
- Tarver, T., Woodson, D., Fechter, N., Vanchiere, J., Olmstadt, W. y Tudor, C. (2016) A Novel Tool for Health Literacy: Using Comic Books to Combat Childhood Obesity, *Journal of Hospital Librarianship*, 16:2, 152-159
- Turner, J.C. (2006) Representations of Illness, Injury, and Health in Children's Picture Books, *Children's Health Care*, 35:2, 179-189
- Venkatesan S, Saji S. (2021). Drawing the mind: Aesthetics of representing mental illness in select graphic memoirs. *Health*, 25(1):37-50. Williams, I. (2012) Graphic medicine: comics as medical narrative, *Medical Humanities*, 38:21-27.

- Williams, I. (2014) Graphic medicine: The portrayal of illness in underground and autobiographical comics. In: Bates V, Bleakley A, Goodman S (eds) *Medicine, Health and the Arts: Approaches to the Medical Humanities*. London: Routledge, pp. 64–84.
- Witek, J. (2011). Justin Green: Autobiography meets the comics. *Graphic Subjects: Critical Essays on Autobiography and Graphic Novels*, 227-30.

SECCIÓN II

EL CÓMIC EN LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

DERECHOS HUMANOS

ACERCAMIENTO A LOS FENÓMENOS MIGRATORIOS A TRAVÉS DEL CÓMIC. EXPERIENCIA DIDÁCTICA

LORENA GARCÍA SAIZ
IES El Grao (Valencia)

1. INTRODUCCIÓN

La integración de alumnado inmigrante no español en la escolarización obligatoria cuando llega a nuestro país supone un cambio no sólo lingüístico sino cultural. Empatizar con la situación de este tipo de estudiantes, es decir, entender lo que dejan atrás al abandonar su país de origen y el choque que supone la adaptación al lugar de acogida, ayuda a que, tanto el alumnado de español como lengua extranjera (ELE) como el nativo, redunde en la creación de un mejor clima de trabajo.

A su vez, esto suele fomentar más relaciones entre ambos tipos de estudiantes y, por tanto, un mayor uso del castellano por parte del alumnado inmigrante, en su afán de querer comunicarse con sus iguales.

El artículo plantea el uso del álbum ilustrado como hilo conductor para favorecer un aprendizaje significativo de ELE, y lo hace dentro del aula de referencia de este alumnado inmigrante a través del desarrollo de una unidad didáctica que gira en torno a la obra *Inmigrantes*, de Shaun Tan.

Así, alumnado inmigrante de nivel A2 pone voz a los sucesos de cada capítulo de la citada obra, donde aplican sencillas estructuras relacionadas con diferentes tipologías textuales y campos semánticos. Tras todo el proceso de trabajo, se logra que el punto de partida- el álbum ilustrado- pase a ser un producto final enriquecido, fruto de la aplicación discursiva y léxica realizada.

Este trabajo supone un incremento de las habilidades lingüísticas del alumnado de ELE y, por parte del estudiantado local, una empatización con las causas y consecuencias que padecen las personas que viven los procesos migratorios, lo que favorece un mejor clima de convivencia escolar.

2. MARCO TEÓRICO

El álbum ilustrado aporta múltiples beneficios y es un recurso muy útil, que se podría definir como “arte visual de imágenes secuenciales fijas e impresas afianzado en la estructura de libro, cuya unidad es la página, la ilustración es primordial y el texto puede ser subyacente” (Bosch, 2007, p. 45), es decir, una obra

en la cual la ilustración es lo principal, lo predominante, pudiendo estar el texto ausente o con una presencia por debajo del cincuenta por ciento del espacio. Un álbum puede así tener, por un lado, un contenido textual y, por el otro, debe tener, obligatoriamente, un contenido gráfico y/ pictórico (Escarpit, 2006, p. 8).

Es cierto que aún no hay un consenso claro para darle nombre, definición y genealogía a este producto editorial, ya que bajo “álbum ilustrado” se suele incluir una amplia diversidad de libros, como narraciones visuales, cuentos populares ilustrados o pops-ups, entre otros. Pero tienen un conjunto de rasgos establecidos como la “preponderancia de la imagen en la mayoría de las páginas y la confluencia de dos códigos, el léxico y el visual” (Silva-Díaz, 2006, p. 24).

En vea la imagen. [...] Pero, sobre todo, hace falta mostrar que el álbum es un libro abierto, un libro con múltiples accesos con lecturas plurales, gracias precisamente a su doble registro textual y gráfico/pictórico, al doble lenguaje de la imagen y de la palabra (Escarpit, 2006, p. 18).

La producción de álbumes ilustrados se inicia en la década de los sesenta, y es partir de los años ochenta cuando la crítica comienza a dedicarle más atención, aspecto que se ha ido incrementando con el paso del tiempo (Silva-Díaz, 2006).

Además, no solo se dirige al público infantil, también hay obras para otras franjas de edades, y con temática igualmente variadas. “Esto es posible gracias a la dimensión simbólica de estos relatos. La fuerza comunicativa que imprime esta combinación texto-ilustración favorece el desarrollo de diferentes niveles narrativos, tanto de un modo explícito como implícito” (Arellano, 2016, p. 2). Así, lo interesante es hacer que el lector

vea la imagen. [...] Pero, sobre todo, hace falta mostrar que el álbum es un libro abierto, un libro con múltiples accesos con lecturas plurales, gracias precisamente a su doble registro textual y gráfico/pictórico, al doble lenguaje de la imagen y de la palabra (Escarpit, 2006, p. 18).

El interés que de un tiempo acá ha suscitado el álbum ilustrado, entre otros aspectos se debe a factores como “la presencia de la imagen en la cultura contemporánea” (Silva-Díaz, 2006, p. 23).

Anticipo que la experiencia didáctica que desarrollaré en el siguiente punto parte del trabajo con un álbum ilustrado donde solo hay imágenes. En este sentido, Silva-Díaz destaca la potencialidad de esta opción e identifica dos grandes funciones:

Crear el mundo ficcional proporcionando algunos de los elementos que forman parte de la narración (ambiente, personajes, puntos de vista) y a otra es la función narrativa de la imagen (acciones). [...] En este sentido, la ilustración en el álbum, como en el cine y la televisión, es un arte multimodal en el que se integran la dimensión espacial de la composición y la dimensión temporal del ritmo narrativo (2006, p. 26).

La imagen también ayuda a crear un clima de lectura, establece el tono de la narración y aporta coherencia y temporalidad. En definitiva, “las ilustraciones invitan a detenerse a mirar, mientras que el texto lleva a avanzar” (Silva-Díaz, 2006, p. 29).

Por tanto, los materiales visuales hacen más atractivo el aprendizaje y fortalecen los vínculos entre quienes los usan y comparten y, por otra parte, favorecen “el aprendizaje integrado de lengua y de contenidos, por el que se puede auspiciar una sensibilización hacia la cultura y el idioma extranjero a través de materiales visuales” (Encabo y Jerez, 2013, p. 4).

Al mismo tiempo, el hacer uso del álbum ilustrado genera una “alfabetización visual”, entendida como “la comprensión de los elementos visuales y la comunicación de su significado. [...] Los niveles de alfabetización visual determinan directamente nuestro nivel de comprensión visual y la capacidad del individuo para poder leer las imágenes de una manera significativa” (Encabo y Jerez, 2013, p. 3).

Así, con esa alfabetización visual, se desarrollan una serie de competencias que ayudan a la interacción de otras experiencias sensoriales, que son fundamentales para el aprendizaje del ser humano y que permiten

poder discriminar e interpretar las acciones visuales, los objetos, los símbolos, naturales o los provocados por el hombre, que se encuentran en su medio ambiente. A través del uso creativo de estas competencias, una persona es capaz de comunicarse con los demás. A través del uso concreto y consciente de estas competencias, una persona también es capaz de comprender y disfrutar de las obras maestras de la comunicación visual (Encabo y Jerez, 2013, p. 3).

El álbum ilustrado, que no está pensado para enseñar sino para entretener a través de una historia bien contada, resulta muy atractivo para el alumnado joven. Tiene como efecto colateral el fomento del aprendizaje mediante su uso en el aula. Ayuda a empatizar con su mundo emocional y de otros, contribuye a desarrollar su juicio crítico y proporciona una manera de interpretar el mundo que se nos muestra —lo que contribuye a ampliar vocabulario, desarrollar el lenguaje y la expresión. El uso del fomento de lectura de contenido no lingüístico provee ejemplos de diferentes escritos de lenguaje real y auténtico, sirve para iniciar debates, promueve habilidades lectoras, contribuye al conocimiento del mundo y a adquirir conciencia de las diferentes situaciones y conflictos (Ur, 1996). Junto con esto, es una herramienta eficaz para la enseñanza de una segunda lengua (L2), ya que se puede adaptar no solo a las unidades léxicas sino a diferentes niveles de competencia; es un texto para “leer” en voz alta (Malu, 2013).

3. DESARROLLO DE LA UNIDAD DIDÁCTICA

La experiencia didáctica partió de las necesidades concretas detectadas en el aula en la materia de Lengua Castellana y Literatura, en un centro de secundaria de la ciudad de Valencia. Concretamente, tuvo lugar en una clase de 14 alumnos de 4º de ESO, con edades comprendidas entre los 15 a los 17 años. De sus componentes, 5 eran inmigrantes que no hablaban español —llegados a finales del curso anterior y del actual—, 4 eran inmigrantes hablantes en español (venidos de Latinoamérica) y llegados a principios del curso. Por último, los otros 5 era españoles, todos repetidores, al menos, un curso (a excepción de uno).

Ante este perfil de alumnado, la dificultad estribaba en cómo trabajar la lengua en el aula ordinaria, tanto con el alumnado nativo como el inmigrante y, al mismo tiempo, favorecer un clima de cohesión grupal y de respeto, ya que habían surgido ciertos problemas de convivencia que dificultaban el aprendizaje.

Cabe destacar que, en este instituto, el alumnado de ELE, desde las primeras semanas de su incorporación al instituto, estuvo trabajando la adquisición de nociones básicas de castellano con ayuda del departamento de Pedagogía Terapéutica (PT) y material adaptado para nivel A1, tanto en un aula exclusiva para este perfil de estudiante como en el aula ordinaria. Progresivamente, también iban realizando pequeñas actividades en algunas materias y/o trataban de participar en ciertas actividades propuestas por su equipo de profesorado.

Así que, tras un tiempo de adquisición de conocimientos mínimos de ELE, se puso en marcha en el aula ordinaria una unidad didáctica, dirigida especialmente para el alumnado inmigrante, pero en el que participaban todos los estudiantes del grupo de manera cooperativa.

El tema a abordar era la inmigración, y se trabajó a través de diversas actividades que giraban alrededor del álbum ilustrado “Emigrantes”, de Shaun Tan, creado desde la propia experiencia del autor como migrante y, por otra parte, compuesto exclusivamente por imágenes –sin ningún tipo de decisión escrita, una decisión que

contribuye a que el lector se ponga en la piel del personaje emigrante. No hay instrucciones acerca de cómo deben interpretarse las imágenes y debemos buscar por nuestros propios medios lo que nos es familiar en un mundo en el que tales cosas son escasas o están ocultas. Las palabras atraen de forma magnética y poderosa nuestra atención y nuestra manera de interpretar las imágenes que nos aguardan: en su ausencia, una imagen puede gozar a menudo de más espacio conceptual a su alrededor, como también puede invitar al lector a prestar atención con más detenimiento y a no pasar demasiado rápido a la siguiente imagen, con lo que la imaginación tiene un papel más destacado (Tan, s.f.).

Emigrantes está dividido en seis capítulos –sin título– que retratan el proceso de migración del protagonista desde que decide marchar del país de origen, hasta que llega al de acogida y comienza a integrarse poco a poco en busca de estabilidad laboral y emocional. De alguna manera, los capítulos abordan de manera progresiva estas situaciones: la despedida; salida y llegada al país de destino: primeros pasos en el país de acogida y búsqueda de compatriotas; búsqueda de empleo; reencuentro familiar e integración en el país de acogida.

La unidad didáctica iba dirigida a alumnado de A2, con la idea de practicar de manera significativa aspectos como la variedad de tipología textual, campos semánticos, tiempos verbales o determinadas estructuras sintácticas en función de la situación comunicativa o la producción de textos orales y escritos.

De acuerdo a los contenidos recogidos en el Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC), la unidad trata tácticas y estrategias pragmáticas, géneros discursivos y productos

textuales, nociones generales y específicas, referentes culturales, saberes y comportamientos socioculturales y habilidades y actitudes interculturales

Al mismo tiempo, esta unidad didáctica desarrolla competencias generales como el conocimiento sociocultural, la consciencia intercultural o la competencia existencial. En cuanto a competencias de la lengua, trabaja la lingüística –mediante su acercamiento a la léxica, semántica, morfología y sintaxis- la sociolingüística y la pragmática., aspectos que también están recogidos en el apartado de “Conocimiento de la lengua” para 4.º ESO, de la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE).

Tiene como objetivos generales desarrollar la comprensión y expresión escrita y oral acorde al contexto comunicativo, trabajar la interacción y mediación, argumentar con una estructura clara y concisa y promover la tolerancia y una mirada intercultural desarrollar una conciencia crítica. De manera más específica, busca potenciar el aumento de vocabulario mediante la aplicación de campos semánticos o estructuras discursivas, trabajar la estructura, las características y la finalidad de los textos descriptivo, narrativo y argumentativo y conocer los símbolos y su significado de la cultura de acogida.

La forma de trabajar las actividades era mediante grupos de tres estudiantes –dos nativos y uno inmigrante. Cada tarea realizada durante la “lectura” del álbum ilustrado servía para repasar conceptos que el alumnado de ELE había trabajado previamente en el departamento de PT, de modo que suponía un refuerzo de lo aprendido, pero acompañados de compañeros nativos con los que desarrollaban la actividad. Así, al mismo tiempo, se ayudaban, explicaban y apoyaban en el repaso de contenidos y la realización de las actividades. En todo el proceso, el docente resolvía dudas y, tras la realización de ejercicios, había una puesta común en clase en gran grupo.

La unidad didáctica está dividida en seis sesiones de una hora aproximadamente y se trabajan las destrezas de comprensión y expresión oral y escrita, mediación e interacción. La idea principal es que el alumnado de ELE refresque campos semánticos y estructuras más o menos fijas que ha ido viendo previamente en las primeras semanas de inmersión en el centro a través del trabajo previo.

La primera sesión se centró en reflexiones previas a la lectura del álbum de manera oral: reconocer que el proceso de migración no es nuevo, pensar en las causas que lo provoca y lo sentimientos que despierta. Primero, con el análisis de mapas migratorios y actuales y antiguos; segundo, con las razones por las que una persona emigra. Para ello, se usaron estructuras marcadas por verbos de desplazamiento -ir, volver, venir- en presente y razones para ello, como la búsqueda de trabajo, los estudios, el amor o el gusto por vivir nuevas experiencias. En este caso, la guerra era la causa (imagen 1¹)

¹ Esta imagen y el resto de las que aparecen en este artículo se han obtenido de la web <https://www.shauntan.net/notes-faq> en la que se explicita que “las imágenes y el texto de este sitio web, incluidos los comentarios y los ensayos, se pueden usar sin solicitar permiso, siempre que sea únicamente con fines educativos o no comerciales, y se reconozca debidamente la fuente”, como es el caso de esta publicación.



Imagen 1. Salida por el conflicto

Posteriormente, los grupos pusieron voz a las viñetas del primer capítulo, que abordaba el momento de los preparativos del protagonista y la marcha de su lugar de origen, y se les pedía que crearan bocadillos, para trabajar diverso vocabulario.

Finalmente, hacían por escrito un breve resumen. Podían usar el traductor para buscar palabras y también se ayudaban de las observaciones del alumnado nativo con el que formaban grupo de trabajo.

Las dos siguientes sesiones se centraron en el segundo capítulo, que trataba el embarque del migrante y los primeros pasos en a su llegada al país de acogida (Imagen 2).

Se escogieron seis viñetas para trabajar varias construcciones y campos semánticos. En primer lugar, se abordaron los medios de transporte y el uso de adjetivos para fomentar la descripción —en este caso de la primera imagen que el migrante tiene de la ciudad a la que llega. Ambas cuestiones se trabajaban con el presente.

En segundo lugar, usaron el imperativo para reproducir de manera oral el reconocimiento médico que le hacen al protagonista al llegar al nuevo país. Posteriormente, ponían por escrito las posibles preguntas que le realizaban para obtener el permiso de residencia. Para ello, combinaban tiempos en pasado y presente y hacían uso de las W's, que es una técnica para transmitir eficazmente un mensaje y la forma más sencilla y completa de desarrollar una noticia o información haciendo uso de las preguntas ¿qué?, ¿quién?, ¿(de) dónde?, ¿cuándo?, ¿cómo?, ¿por qué? y ¿para qué?



Imagen 2. Llegada al nuevo país

Por último, este capítulo se cerraba con la simulación de una conversación telefónica para buscar casa, de forma que trabajaban la oralidad en un registro formal.

La cuarta sesión abordaba el tercer capítulo, en el que se recogían las nuevas situaciones a las que las debe hacer frente cualquier inmigrante en su vida diaria, consistentes en preguntar cómo llegar a un destino o cuánto vale un producto o qué es un cierto objeto, animal o producto (Imagen 3). Se trabajaba de manera oral con la asignación de roles entre quien ejercía de migrante y el que es natural de la localidad.

Por último, se presentaba el momento en el que el protagonista se encuentra con un/a compatriota, contexto que debían reproducir de manera espontánea y compartir sus sentimientos y reflexiones con el resto del grupo.

La quinta sesión se centraba en la búsqueda de empleo, recogida en el capítulo cuarto del álbum ilustrado. Para ello, visionaron un vídeo sobre cómo preparar una entrevista laboral de la que tomaban notas para, posteriormente, preparar y reproducir oralmente esa situación comunicativa, para la que se les facilitaba algunas estructuras que podían usar, con diversos tiempos verbales.



Imagen 3. La adaptación a lo nuevo

Finalmente, la sexta sesión ya reflejaba la reagrupación familiar con la llegada al país de acogida del resto de la familia del protagonista. A continuación, debían poner voz mediante bocadillos a una viñeta donde la familia está cenando junta y muestra su alegría por estar reunidos y, para acabar, debían interpretar oralmente la viñeta final de la historia, que muestra a la hija del protagonista explicando en su nuevo país a una recién llegada como llegar a un sitio, un cierre que no es sino el devenir de las muchas personas migrantes que han de seguir moviéndose por el mundo persiguiendo sus sueños para mejorar.

La evaluación se centró en la observación diaria del docente durante el desarrollo de las actividades a lo largo de las sesiones, que logró que del punto de partida –la lectura del álbum– saliera un producto final enriquecido con las diversas propuestas trabajadas. Asimismo, la autoevaluación que hizo el alumnado fue altamente positiva: los y las estudiantes de ELE subrayaron que les había servido para asentar conocimientos y, por otra parte, sus homólogos nativos reconocieron que también les sirvió para ir mejorando su capacidad de síntesis en una expresión oral y escrita y su capacidad de comprensión. Al mismo tiempo, se pudo observar cómo, durante el desarrollo de las sesiones el clima de trajo en el cual fue mejorando. También sirvió para trabajar algunos Objetivos del Desarrollo Sostenible (ODS) como el primero –fin de la pobreza–, el quinto –igualdad de género– y el décimo, centrado en la reducción de las desigualdades, respectivamente.

4. CONCLUSIONES

El álbum ilustrado es un recurso muy interesante para la adquisición de destrezas de ELE. Permite una gran flexibilidad a la hora de crear actividades y se puede adaptar a todo

tipo de niveles. Además, su variada temática sirve para adaptarlo a las necesidades y/o intereses del grupo con el que se trabaje. En este caso, la experiencia didáctica presentada ha acercado la realidad de los inmigrantes al aula, donde parte de sus componentes lo son.

Al alumnado de ELE le ha servido para ampliar vocabulario, manejar mejor el uso de los tiempos verbales e interiorizar y usar estructuras de tipología textual. Al mismo tiempo, se ha convertido en la voz del protagonista de la historia, lo que ha servido para generar en todos los y las estudiantes del aula una mayor sensibilización -fomentada desde el diálogo y la reflexión una mirada crítica- y un mejor clima de empatía, convivencia e integración, porque todos podemos ser los “emigrantes” que refleja Shaun Tan.

5. BIBLIOGRAFÍA

- Arellano, Villar (2008), El álbum ilustrado: un género en alza. *Monográfico: literatura infantil y juvenil*. www. Literaturas.com. Recuperado el 5/3/23, de: <https://academica-e.unavarra.es/bitstream/handle/2454/21081/AlbumIlustrado.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Bosch Andreu, Enma (2007), Hacia una definición del álbum. *Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil*, 5, 25-47. Recuperado el 5/3/23, de: http://anilij.uvigo.es/wp-content/uploads/2017/11/JournalAILIJ_2007_no.5_compressed.pdf
- Encabo Fernández, Eduardo y Jerez Martínez, Isabel (2013). Lingüística aplicada y alfabetización visual. El desarrollo de la competencia intercultural. *Actas del I congreso Internacional Nebrija en Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, 13, 1-9. Recuperado el 5/3/23, de: <https://docplayer.es/43950919-Linguistica-aplicada-y-alfabetizacion-visual-el-desarrollo-de-la-competencia-intercultural.html>
- Escarpit, Denise. (2006), Leer un álbum ¡es fácil!. *Peonza Revista de Literatura Infantil y Juvenil*, 75-76, 7-21. Recuperado el 5/3/23, de: <http://www.cervantesvirtual.com/portales/peonza/obra-visor-din/peonza-revista-de-literatura-infantil-y-juvenil--32/html/>
- Instituto cervantes (2007). Plan curricular del Instituto Cervantes (PCIC). Recuperado el 5/3/23, de http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm
- Malu, Kathleen F. (2013). Exploring Chindren’s Picture Storybooks with Adult and Adolescent EFL Learners. *English Teaching Forum*, 3, 10-18. Recuperado el 5/3/23, de: https://americanenglish.state.gov/files/ae/resource_files/51_3_4_malu.pdf
- Ministerio de educación (9/12/2013). Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE). Recuperado el 5/3/23, de <http://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf>.

Objetivos del Desarrollo Sostenible. Recuperado el 5/3/23, de:
<https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>

Silva-díaz, Cecilia (2006). La función de la imagen en el álbum. *Peonza Revista de Literatura Infantil y Juvenil*, 75-76, 7-2. Recuperado el 5/3/23, de:
http://www.cervantesvirtual.com/portales/peonza/obra-visor-din/peonza-revista-de-literatura-infantil-y-juvenil--32/html/02f946fc-82b2-11df-acc7-002185ce6064_24.htm

Tan, Shaun (s.f.). *Comentarios de Shaun Tan sobre Emigrantes*. Recuperado el 5/3/23, de:
<https://www.barbarafioreeditora.com/comics/emigrantes/>

Tan, Shaun (2016). *Emigrantes*. Albolote: Barbara Fiore.

Ur, Penny. (1996). *A Course in Language Teaching. Practice and Theory*. Cambridge: Cambridge University Press.

TEACHING WITH COMICS FOR HUMAN RIGHTS

ANDREA WEBB

University of British Columbia

CHARLOTTE SCHALLIÉ

University of Victoria

1. INTRODUCTION AND CONTEXT

Study of the Holocaust and other genocides help students think about the use and abuse of power, and the roles and responsibilities of individuals, nations, and states when confronted with issues of social justice and human rights violations. Aligned with Global Citizenship Education and Human Rights Education, values espoused in various Canadian Social Studies curricula, the study of these events helps young people recognize prejudice, bigotry, and religious intolerance, and develop an awareness of the value of diversity in a pluralistic society, including sensitivity to the positions of minority groups.

While the perpetration of each genocide is unique, there is the possibility for universal learning – modern dictatorships, terrorism, and ideology make future genocide a real possibility. Students, even at a young age can relate to a subject matter that includes themes such as moral dilemmas, obedience to authority, individual responsibility, and family relationships. The experience heightens a student’s sensitivity to suffering and injustice everywhere. Genocide education that addresses global citizenship and human rights “seeks to provide learners with membership in an international community through fostering knowledge and skills” (Bajaj, 2011, p. 489).

Much has been written about the challenges of teaching genocide (Foster, Pearce, & Pettigrew, 2020). The complexity of the subject matter, such as the Holocaust, is daunting. Because of the enormity of the crime, educators must take precautions against overwhelming young people with statistics and imagery; while underplaying the atrocities may minimize the inhumanity (IHRA, 2019). Unfortunately, confounding this challenge is the fact that many teachers are not confident in their knowledge of the Holocaust or comfortable with teaching controversial issues (Lindquist, 2008, 2011; Schwartz, 1990) and textbook content is often insufficient for an event as wide-ranging and complex as the Holocaust. In many cases, educators have relied on survivors, museums, and archives in order to compensate for the lack of classroom resources.

1.1. OVERVIEW OF THE PROJECT

As graphic narratives can express the voices of trauma in a way that cannot be fully captured by written testimony alone, we focused on narrative art as a human rights tool in Holocaust education. In the *Narrative Art and Visual Storytelling in Holocaust and Human*

Rights Education project, our goal was to create graphic narratives based on survivor testimonies and personal encounters between graphic novelists and survivors. Funded by the Social Sciences and Humanities Research Council of Canada, we commissioned three renowned award-winning graphic novelists to create short graphic narratives. Our graphic novelists, Barbara Yelin (Munich, Germany), Miriam Libicki (Vancouver, B.C.), and Gilad Seliktar (Jerusalem, Israel) worked in close collaboration with the survivors and co-produce original works of graphic art. Their works (which are all distinctly different in visual and narrative style) were published in 2022 as *But I Live* (Schallié, 2022). They will be accompanied by teachers' guides and instructional material; units and lessons that can be adapted to culturally specific learning environments and learning standards in Canada, and around the world.

2. COMICS AND TEACHING THE HOLOCAUST

Graphic narratives support the development of students' critical and media literacy (Boatright, 2010; Hoover, 2012), critical thinking skills that are indispensable to an informed citizen (Seelow, 2010). As well, they encourage students to adopt inquiry habits, such as examining the historical events surrounding a narrative. Close reading is often required, as students have to consider the text as part of the image, the sequencing of the panels, the tension between the images and the text, and the use of gutters (Dunn, 2015, p. 259)

Additionally, reading and writing graphic narratives can be motivating for struggling students and reluctant readers. Developing multimodal literacy skills is a necessity for school and workplace success in the 21st century. The graphic narrative, as opposed to film or academic texts, allows the reader to pause and reflect, or to move backwards and forwards in the text (Hughes, King, Perkins, & Fuke, 2011).

2.1. HUMAN RIGHTS AND GLOBAL CITIZENSHIP EDUCATION

A human rights-based approach is a conceptual framework for the process of human development that is normatively based on international human rights standards and operationally directed to promoting and protecting human rights. Aligned with Global Citizenship Education (GCE) and Human Rights Education (HRE), values espoused in various Canadian Social Studies curricula, the study of the Holocaust assists students in developing an understanding of the ramifications of prejudice, racism, anti-Semitism, and stereotyping in any society. It helps students develop an awareness of the value of diversity in a pluralistic society and encourages sensitivity to the positions of a diversity of people – concepts that underpin or are reflected in the curricula.

Human rights-based approach to education is a conceptual framework for promoting and protecting human rights (Stavenhagen, 2008). The United Nations Sustainable Development Group (2020) purports that rights based approach promotes social cohesion,

integration, & stability; builds respect for peace and non-violent conflict resolution; contributes to positive social transformation; is sustainable; produces better outcomes for economic development; and builds capacity. This approach to education is evident in Canadian Social Studies curricula.

Study of genocide assists students think about the use and abuse of power, and the roles and responsibilities of individuals, organizations, and nations when confronted with human rights violations, while developing an understanding of the ramifications of prejudice, racism, anti-Semitism, and stereotyping in any society. It helps students develop an awareness of the value of diversity in a pluralistic society and encourages sensitivity to the positions of minorities.

2.2. FOCUSING ON TESTIMONY

Testimony interjects personal, palpable emotion into the often clinical telling of history and disrupts the flow of typical historical narratives. These eyewitness accounts give a face and a voice to victims, to which viewers can relate (Bickford, 2008; Felman & Laub, 1992). For example, Holocaust survivor testimony places a face on a massive event and emphasizes the human, relatable stories of real people. It helps students to grasp the reality of an unreal event and history becomes imbued with emotion. Testimonies help to demonstrate the human and personal dimension of history without dramatizing the effects of historical events on survivors (McKnight & Chandler, 2009; USC Shoah Foundation).

As a society, we have to prepare ourselves for a time when survivors will no longer be able to visit classrooms or meet with students (Harding, 2014). While it is impossible to replace the influential experience of hearing a Holocaust survivor, the powerful use of testimony can inspire students. A survivor's testimony is not simply a recollection or story, students become stewards of history – entrusted with the knowledge of someone else's experience (Simon & Eppert, 1997).

Unlike the collective narrative of a textbook or a fictionalized story, educators and students grapple with the challenges of testimony as a source in history as there is an inherent tension between the intimate, personal narratives and the researched histories written by scholars (Magen, et al., n.d.). Testimony does not offer a completed, totalizing account of events. It is local, individual, and personal (Glejzer & Bernard-Donals, 2001). The deft educator engages learners through testimony and combines students' emotional responses with historical analysis; helping students develop a rich understanding through the layering of testimony, historical record, and scholarly history.

2.3. HOLOCAUST EDUCATION IN CANADA

The Shoah is a central part in the Israeli high-school history curriculum. However, there is almost no direct link between the instruction of the Holocaust and human rights as a subject. Even though Germany has an extensive Holocaust education curriculum, only

few teacher training programs offer seminars in Holocaust learning and human rights education.

Unlike other locations, Canada does not have a national curriculum; each province sets their own curriculum, and there are no mandated topics – the curriculum is primarily based around themes and concepts. In British Columbia, the provincial curriculum does not mandate required textbooks or resources – resources and text are purchased by individual school districts. Additionally, teacher training in History and Social Studies focuses on curriculum and pedagogy, not curricular content, which is learned during previous post-secondary education. As a result, teachers are responsible for a wide variety of content knowledge, and few are experts in Holocaust or genocide studies.

A lack of educator knowledge and curricula with copious topics continue to challenge classroom teachers. Research tells us that many teachers are not confident in their knowledge of the holocaust or comfort with teaching controversial issues (Lindquist, 2011; Schwartz, 1990). One way is to encourage students to develop and build inquiry in this area and then present their knowledge through real world tasks.

As Eckmann and Stevick (2017, 30) have written, ‘there is much more consensus about the importance of addressing the Holocaust than about “why, what and how to teach” it, and about how to know if those goals have been achieved’. As a result, textbook content is often banal and insufficient. Coupled with a lack of knowledge, when teachers are dependent on the textbook for their information and there is inadequate textbook coverage of various genocides, many teachers feel daunted to tackle such a complex issue for which they do not have enough training. In many cases, educators have relied on survivors, museums, and archives in order to compensate for the lack of classroom resources.

2.3.1. Twenty-first century Learning and Teaching Historical Thinking

The 21st century has been described as the knowledge age. In our current, technology enhanced world, communication, and information exchange are rapid. People interact with each other across political, social, and generational lines. Educators are preparing students to meet the demands for citizenship and careers in the millennium through core academic knowledge and complex thinking skills that are required for success in schooling, life, and a career in the 21st century. Many educators acknowledge that we are preparing students for a world that does not yet exist (Brandt, 2010).

At the center of this 21st century approach, is “inquiry based learning” (the power of questions) and “design based learning” (the power of designing solutions) (Trilling & Fadel, 2009: 94). Trilling and Fadel (2009) further assert that these methods, along with traditional avenues “for acquiring knowledge and basic skills –guided by caring teachers and parents and powered by today’s digital learning tools”, provide the backbone of an approach toward new learning in the 21st century.

Four teaching frameworks are aligned with 21st century learning:

- collaborative small-group learning;
- project learning methods;
- problem-based learning; and
- design-based learning.

All of which depend on passionate, informed educators to facilitate meaningful learning.

The Historical Thinking concepts (Seixas, Morton, Colyer, & Fornazzari, 2013) have been influential in framing disciplinary skills within the curriculum. For example, in British Columbia, the curriculum, especially in Social Studies, offers greater flexibility for teachers, with regards to content, while developing the skills of literacy, critical thinking, historical thinking, and geographic understanding. The curriculum documents emphasize student-centred inquiry and flexible learning environments.

Teachers are engaging students in the work of the historian in order to develop historical understanding and skills (Reisman, 2012). Teachers provide background information and then engage students with primary source documents. Through the interrogation of historical accounts, using multiple primary sources, and reconciling different narratives, students are able to construct historical knowledge. If educators provide an unproblematic view of how history or social studies education is conceptualized, they may preclude critical thinking. So it behooves us, as educators, to encourage students to learn to do the work of the historian.

2.4. TEACHING COMICS ABOUT THE HOLOCAUST IN THE CANADIAN CONTEXT

Due to the complexity of multi-perspective storytelling in graphic narratives, they are ideally suited to hone readers' historical thinking skills in history, social justice and human rights education. So, in order to get our resources into classrooms we have to help teachers understand how teaching the Holocaust through testimony not only meets curricular guidelines but will engage their students in confronting issues of the use and abuse of power, and the roles and responsibilities of individuals, nations, and states when confronted with issues of social justice and human rights violations.

So, curricula on the Holocaust must be based on valid and significant content, must be approachable for the intellectual and maturity level of the students, and contextualized within the region and time frame. Therefore, the educational approach for many Canadian sites includes looking broadly at the topics, but also helping educators make a connection with their local context.

2.4.1. *Trauma-informed Holocaust Education*

In education about the Holocaust, the enormity of the crimes are often overwhelming. Educators must take precautions against overwhelming young people with statistics, imagery, and narratives of trauma, without underplaying the atrocities may minimize the inhumanity. Addressing the challenges of difficult history has two primary foundations: age appropriate content and pedagogy, and a respectful and safe classroom community. Ensuring that the method and content are age appropriate follows the IHRA guidelines. Even at a young age, can relate to a subject matter which includes moral dilemmas, obedience to authority, individual responsibility, and family relationships. The creation of a respectful and open classroom community is vital to set the foundation for discussion controversial and difficult histories. Before opening up a discussion on a controversial topic, it is vital to set ground rules for the discussion before problems arise. Such rules establish an open, safe, and respectful environment for students to express their points of view. As well, educators have to know their students well enough to recognize that students' responses are affected by their backgrounds, emotions, and beliefs.

Educators frequently adopt a case based approach to studying unique genocides through a human rights approach. This aligns, for example, with the British Columbia Genocide Studies 12 curriculum where no specific genocides are listed as essential for study. Instead, educators teach about the nature and character of genocide through examples, and continue to develop historical thinking skills (Seixas, et al., 2013) as curricular competencies. Particularly in light of our current global situation, we must anticipate that both students and teachers will arrive in new educational circumstances carrying some level of trauma and/or anxiety. Creating learning conditions and experiences that take the potential of vicarious traumatization into account, as suggested by Carello and Butler (2015), is best manifested through “ensuring safety, establishing trustworthiness, maximizing choice, maximizing collaboration, and prioritizing empowerment” (p. 264).

3. OUR APPROACH TO TEACHING HOLOCAUST TESTIMONY WITH COMICS

The educational approach for *Narrative Art and Visual Storytelling in Holocaust and Human Rights Education* involved using the graphic narratives, created with genocide survivors, as the foundation for linguistically, culturally, and educationally contextual teaching materials. This educational program connects with curricular priorities (21st century learning, historical thinking, human rights and global citizenship education), by teaching with testimony and graphic narratives of genocide.

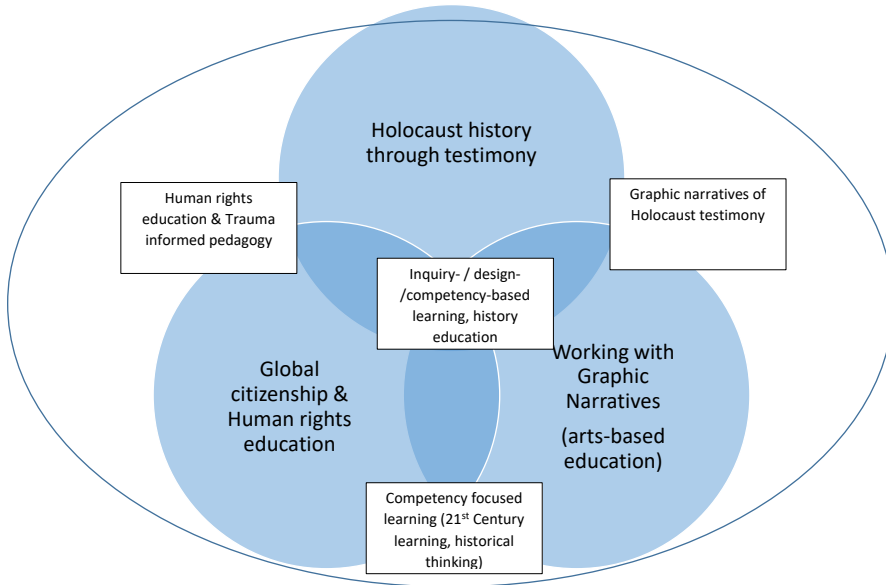


Diagram 1. Educational Context(local curricula, teacher knowledge,system of schooling)

As the image shows, bring together all these approaches, helps educators teach about the Holocaust, through testimony, in a student focused way.

4. DISCUSSION AND CONCLUSION

Meaningful genocide education must be based on valid and significant content, must be approachable for the intellectual and maturity level of the students, and contextualized within the time frame. Researchers suggest that educators select consistent, researched key works on which to base their units.

Our graphic narratives offer collaboratively written comics focused on testimonies of the Holocaust. Our educational materials embed inquiry based 21st century learning and trauma-informed pedagogy as they align with the themes from the graphic narratives and the courses (Literature, Art, History) taught in schools.

4.1. FOR LEARNERS

Study of the Holocaust helps students think about the use and abuse of power, and the roles and responsibilities of individuals, organizations, and nations when confronted with human rights violations. However, the complexity of the subject matter of the Holocaust is daunting; we don't want to overwhelm students on one hand or lessen the reality on the

other. And the more one knows about the Holocaust does not mean that they and more clear understanding. The enormity of the Holocaust is overwhelming. Teachers must take precautions against overwhelming young people with statistics and imagery, yet while underplaying the atrocities may minimize the inhumanity. As a result, lessons may become over generalized. This is a delicate balance, one that a trauma-informed approach supports.

This unique pedagogical approach teaches learners to be critical viewers of history and social studies content, but in a way that is approachable for a variety of reading levels. It engages learners through the stories of survivors and emphasizes the diversity of experiences of often monolith events. Our method offers students exceptional educational materials that are from survivors, research informed, inquiry based, and flexible to 21st century educational contexts and sites.

4.2. FOR PRE-CERTIFICATION AND PRACTICING TEACHERS

This unique approach to teaching the Holocaust offers teaching materials designed to support teachers with limited knowledge as well as those who are skilled educators in genocide and Holocaust studies. As mentioned earlier, a lack of teacher content knowledge coupled with a crowded curriculum means that overburdened teachers need to be knowledgeable on many topics. For example, the British Columbia social studies curriculum covers the historic time periods from Ancient Egypt to 20th century Canada, and concepts from world religions to Canadian citizenship across three grades. So, focusing on student and class inquiry, and competency-based learning about history frees educators from their position of givers of information, and encourages them to be learning guides. Additionally, textbook content is often banal and insufficient; limited discussion of the Holocaust continues to be a major problem for teaching of the Holocaust. When teachers are dependent on the textbook for their information and there is inadequate textbook coverage of the Holocaust, many teachers feel daunted to tackle such a complex issue for which they do not have enough training.

Additionally, the design of our project provided opportunities for professional development through the work of the project. Pre-service and practicing teachers were involved in the development and piloting of the teaching materials, as there is a need to create and test context specific educational support materials that are connected to the local curriculum and community. Connecting theory and practice in Holocaust Education is a central goal of this work.

4.3. FOR SCHOLARS

For scholars of the Holocaust, graphic narratives, education, and others, this project is the site of scholarship and opportunity for new international, collaborations. The mission of *Narrative Art and Visual Storytelling in Holocaust and Human Rights Education* is interdisciplinary, multiperspectival, participatory, arts-based collaboration between

academics, educators, survivors, and artists for human rights based Holocaust education in diverse contexts. This is research with survivors, artists, and learners, not by or on one group. Reclaiming survivor voice and telling the story of abuse from the survivor's perspective is a form of reparation and as necessary for societies to build institutions and a political culture that value and support human rights. The graphic narrative form explicitly and self-consciously presents itself as an artistic expression that invites audience engagement and response. Instead of representing survivors merely as exemplary case studies, our arts-based approach creates opportunities for survivors to push back against the telling of their testimonies as they are being documented.

4.4. FUTURE WORK

Our project is committed to creating adaptable and flexible open access educational resources in English, and other languages so that students are supported in learning difficult histories, teachers can feel confident and knowledgeable teaching about the Holocaust as part of the curriculum, and scholars can advocate with and for survivors' voice. Once the materials are created, there will be opportunities for professional development through the ongoing work of the project.

5. REFERENCES

- Bajaj, M. (2011). Human rights education: Ideology, location, and approaches. *Human Rights Quarterly*, 33(2), 481-508. Stable URL: <https://www.jstor.org/stable/23016023>
- Bickford, D.M. (2008). Using testimonial novels to think about social justice. *Education, Citizenship, and Social Justice*, 3(2), 131-146. doi: 10.1177/1746197908090078
- Boatright, M. D. (2010). Graphic journeys: Graphic novels' representations of immigrant experiences. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 53(6), 468-476. Doi: 10.1598/JAAL.53.6.3
- Brandt, R. (2010). Preface. In Bellanca, J. and Brandt, R. (Eds.) *21st century skills: rethinking how students learn*, pp. ix-x. Solution Tree Press.
- British Columbia Ministry of Education. (2023). <http://curriculum.gov.bc.ca>
- Carello, J., & Butler, L.D. (2015). Practicing what we teach: Trauma-informed educational practice. *Journal of Teaching in Social Work*, 35(3), 262-278. doi: 10.1080/08841233.2015.1030059
- Dunn, K. C. (2015). Teaching world politics with Joe Sacco: Safe Area Gorazde in the classroom (256-271). In Daniel Worden. (Ed.). *The Comics of Joe Sacco: Journalism in a visual world*. University Press of Mississippi. Project MUSE - muse.jhu.edu/book/40763

- Ellis, J. & Giunta, E. (2005). Introduction. *Transformations: The Journal of Inclusive Scholarship and Pedagogy*, 16(2), 11-12.
- Eckmann, M. & Stevick, D. 2017. General conclusions (285-300). In Monique Eckmann, Doyle E. Stevick & Jolanta Ambrosewicz- Jacobs (Eds.). *Research in teaching and learning about the Holocaust: A dialogue beyond borders*. Metropol Verlag.
- Felman, S. & Laub, D. (1992). *Testimony: Crisis of witnessing in literature, psychoanalysis, and history*. Routledge.
- Foster, S., Pearce, A., and Pettigrew, A. (Eds.). (2020). *Holocaust Education: Contemporary challenges and controversies*. UCL Press. <https://doi.org/10.14324/111.9781787355699>
- Gleizer, R. & Bernard-Donals, M. (2001). *Between witness and testimony: The Holocaust and the limits of representation*. State University of New York Press.
- Harding, T. (2014). 'Teaching the Holocaust in the "Post- Survivor Era"', Huffington Post, 26 January.
- Hoover, S. (2012). The case for graphic novels. *Communications in Information Literacy*, 5(2), 174-186. <https://doi.org/10.15760/comminfolit.2012.5.2.111>
- Hughes, J.M., King, A., Perkins, P., & Fuke, V. (2011). Adolescents and 'autographics': Reading and writing coming-of-age graphic novels. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 54(8), 601-612. Doi: 10.1598/JAAL.54.8.5
- International Holocaust Remembrance Alliance. (2019). Recommendations for teaching and learning about the Holocaust. <https://www.holocaustremembrance.com/resources/educational-materials/ihra-recommendations-teaching-and-learning-about-holocaust>
- Lindquist, D.H. (2011). Instructional approaches in teaching the Holocaust. *American Secondary Education*, 39(3), 117-128.
- Lindquist, D.H. (2008). Developing Holocaust curricula: The content decision-making process. *The Clearing House*, 82(1), 27-33.
- Magen, S. with Imber, S., Nidam-Orvieto, I., & Margalio, O. (n.d.). *Using testimony in Holocaust education*. Yad Vashem. Available online www.yadvashem.org/yv/en/education/learning_environments/testimony.asp
- McKnight, D. & Chandler, P. (2009). Social Studies and the social order: Telling stories of resistance. *Teacher Education Quarterly*, 36(1), 59-75.
- Reisman, A. (2012) Reading like a historian: A document-based History curriculum intervention in urban high schools. *Cognition and Instruction*, 30(1), 86-112, doi: 10.1080/07370008.2011.634081

- Schallié, C. (Ed.). *But I live: Three stories of child survivors of the Holocaust*. University of Toronto Press.
- Schwartz, D. (1990). "Who will tell them after we're gone?": reflections on teaching the Holocaust. *The History Teacher*, 23(2), 95-110.
- Seelow, D. (2010). The graphic novel as advanced literacy tool. *Journal of Media Literacy Education*, 2(1), 57-64.
- Seixas, P., Morton, T., Colyer, J., & Fornazzari, S. (2013). *The big six: Historical thinking concepts*. Nelson Education.
- Simon, R.I. & Eppert, C. (1997). Remembering obligation: Pedagogy and the witnessing of testimony of historical trauma. *Canadian Journal of Education*, 22(2), 175-191. DOI: 10.2307/1585906
- Stavenhagen, R. (2008). Building intercultural citizenship through education: A human rights approach. *European Journal of Education*, 43(2), 161-179. 10.1111/j.1465-3435.2008.00345.x
- Trilling, B. & Fadel, C. (2009). *21st Century Skills: learning for life in our time*. Jossey-Bass.
- United Nations Sustainable Development Group. (2020). 2030 Agenda: *Universal values – Human rights based approach*. Available <https://unsdg.un.org/2030-agenda/universal-values/human-rights-based-approach>
- USC Shoah Foundation. (n.d.). *Programs and Resources for Educators*. Available online http://sfi.usc.edu/teach_and_learn/for_educators.