

## ***Pedagogía crítica racial en el cómic español***

### ***Critical Racial Pedagogy in Spanish Comics***

**Ester Claudio Moreno**

Paris College of Art

[estherclaudio@g.ucla.edu](mailto:estherclaudio@g.ucla.edu)

**ORCID ID:** <https://orcid.org/0000-0003-0287-8821>

Esta obra está publicada bajo una licencia Creative Commons



DOI: 10.17398/1988-8430.40.12

Fecha de recepción: 15/09/2023

Fecha de aceptación: 12/04/2024

OPEN  ACCESS

Claudio Moreno, E. (2024). Pedagogía crítica racial en el cómic en español. *Tejuelo*, 40, 12-44.

Doi: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.40.12>

**Resumen:** Proponemos en este artículo una aproximación al cómic como pedagogía pública crítica en la representación racial y narrativas antirracistas. El análisis explora cómo se conforman diversos procesos de racialización y otredad en autoras españolas a partir de la pedagogía crítica pública, la teoría crítica racial y los estudios del cómic sobre raza. Se ofrecen tres aproximaciones con tres tipos de cómics diferentes: La construcción de la otredad en cómics con fines humanitarios, el humor como pedagogía crítica y la autobiografía como exploración de procesos racializantes. Lo que busca este artículo es contribuir a un debate mucho más establecido fuera de nuestras fronteras sobre inclusión, diversidad y representación en el cómic, que resulta igualmente necesario en el ámbito nacional.

**Palabras clave:** cómic; Zhou; Hafid; Quillahuamán; crítica racial; pedagogía crítica.

**Abstract:** In this paper, I study racial representation and antiracist narratives on comics as critical public pedagogy. I analyze how Spanish artists depict a set of racializing and “othering” processes through the lense of critical public pedagogy, Critical Race Theory and comics studies on race. I provide three approaches on three different sets of comics: the construction of the “other” in comics funded by humanitarian organizations, humor as critical public pedagogy and autobiography as an exploration of racializing processes. The aim of this article is to contribute to discussions about inclusion, diversity and representation in comics that are already well-established and expanding outside Spain but hardly developed in the national context.

**Keywords:** comic; Zhou, Hafid; Quillahuamán; race; critical pedagogy.

# I

## ntroducción

El cómic ha ganado atención y prestigio en diferentes ámbitos de la cultura y la educación. En la academia, se ha convertido en frecuente objeto de estudio, como evidencian el creciente número de volúmenes editados, revistas académicas, e incluso programas doctorales dedicados al medio<sup>1</sup>. El uso de narrativa gráfica como herramienta educativa en estos espacios expande el canon y facilita una variedad de estrategias pedagógicas, ya que

[i]n addition to studying comics as the subject matter, graphic narratives can also teach students about various disciplines, including history, political science, anthropology, environmental studies,

---

<sup>1</sup> Numerosos estudios subrayan la capacidad del cómic para promocionar la alfabetización (Funes Hernández, 2009), además de ofrecer una perspectiva sofisticada y educativa sobre la diversidad (Pomares Puig, 2014; Ibarra-Rius 2021; Ibarra-Rius y Ballester 2015, 2020, 2022). Sobre el tema que ocupa este artículo—la representación racial en el cómic—la bibliografía en España todavía resulta minoritaria (Somé Laserna, 2021), pero es uno de los temas principales en Estados Unidos, destacando Aldama (2010); Aldama y González (2016); Chambliss et al. (2013); Howard y Jackson (2013); Jennings y Gateward (2015); Saguisag (2018); Wanzo (2020); Whitted (2019, 2023); Scott y Fawaz (2018); Scott (2022). Más allá de las publicaciones académicas, existen dos interesantes propuestas. Una es la base de datos “Cartoonists of Color” de artistas de color y *queer* creada por la autora de color MariNaomi, y la otra es el Seminario Mellon-Sawyer “Racial Reckoning Through Comics” (University of Iowa 2022-2023), que sirve de base de datos para ponencias de artistas y académicos además de referencias en torno a la representación racial en el cómic.

philosophy, and so on. Furthermore, comics can be used in classrooms as tools for communication and a way of thinking through ideas in any discipline and at any age range (Kirtley et al., 2020, p. 6).

El cómic es un híbrido de imagen y texto que permite recurrir a una forma de comunicación iconotextual tan efectiva como instintiva. En una sociedad cada día más visual, el cómic es una herramienta óptima para aprender a leer imágenes, interpretarlas e incluso facilitar nuevas formas de imaginar el paisaje simbólico. La interacción mediática, virtual o personal, ha traído también una realidad diversa donde la comunicación intercultural resulta clave para buscar la igualdad y la justicia social. Este artículo profundiza en la representación de dinámicas racializantes en el cómic, una de las discusiones más productivas allende nuestras fronteras, pero escasamente explorada en el cómic español, a pesar de las corrientes migratorias y del pasado colonial en el mundo de habla hispana. Las discusiones iniciadas por autores como Qiana Whitted, Lara Saguisag o Frederick Aldama establecen un marco de estudio del cómic desde la raza y la etnia que permiten confrontar nuevas formas de racismo. Como propone Aldama (2010) hay que desarrollar y desplegar “sets of tools for analyzing and evaluating the visual and verbal elements used by author-artists to cue, trigger, and move reader-viewers to engage with complex schemas of race and ethnicity.” (p. 20). Con este fin, investigo cómo se conforman diversos procesos de racialización y otredad en autoras españolas y extranjeras a partir de la pedagogía crítica pública, de la teoría crítica racial y de los estudios del cómic sobre raza. Se ofrecen tres aproximaciones con tres tipos de cómics diferentes: La construcción de la otredad en cómics con fines humanitarios, el humor como pedagogía crítica y la autobiografía como exploración de procesos racializantes. Lo que busca este artículo es contribuir a un debate mucho más establecido fuera de nuestras fronteras sobre inclusión, diversidad y representación en el cómic, absolutamente necesario también en el ámbito nacional.

Antes de abordar los materiales de análisis, este artículo proporciona un marco teórico de la pedagogía pública y de la pedagogía pública crítica. La pedagogía pública estudia cómo los medios, cultura popular, instituciones e interacciones sociales contribuyen a la

diseminación de conocimiento, valores e ideologías entre el gran público. La palabra “pública” alude “not to a physical site of educational phenomena but rather to an idealized outcome of educational activity: the production of a public aligned in terms of values and collective identity” (Sandlin et al., 2011, p. 342). La cultura popular es terreno fértil para los valores racistas, sexistas, clasistas, homófobos o violentos<sup>2</sup>. Sin embargo, algunos artistas desafían los límites de los discursos dominantes, cuestionan el sentido común y separan identificación de representación (Grossberg, 1996). Estudiar los valores pedagógicos de la cultura popular permite abordar las dinámicas de aprendizaje e implicaciones materiales y políticas que se originan a partir de la negociación de significado, representación y poder entre diferentes grupos sociales en la arena cultural popular (Giroux, 2000, 2001; Grossberg, 1996; Storey, 2006). Enraizada en la tradición gramsciana de los estudios culturales, la pedagogía pública analiza los discursos hegemónicos (Hall, 1997), y pasa a ser “crítica” cuando los espacios comunes o públicos (simbólica o físicamente) se utilizan para actuar en el ámbito de la justicia social (Zorrilla y Tisdell, 2016). La pedagogía crítica pública analiza cómo los artistas de cultura popular desafían prácticas y estructuras excluyentes y opresivas (Echeita y Ainscow, 2011; Villacañas de Castro, 2013; Pérez Invernón, 2019; Giroux, 2000). En este artículo no abordo el debate de si el cómic pertenece a la cultura popular o a la alta cultura, sino que estudio aquellas manifestaciones de su lenguaje que le permiten amplificar su discurso a un público fuera de las instituciones educativas.

Dibujar un cuerpo, unos rasgos físicos y una serie de dinámicas necesariamente va a plantear una serie de interrogantes sobre el yo y el otro que cobran especial relevancia a la hora de tratar dinámicas raciales y de otros aspectos de la identidad social como el género o las

---

<sup>2</sup> Por ejemplo, en los medios de comunicación se posibilitan, legitiman y refuerzan actos de violencia contra grupos de minorías raciales, se invisibiliza dicha violencia y se perpetúa el privilegio del grupo no racializado, normalmente blanco. (Van Dijk 2005, 2006; Hernández, 2008; d’Ancona y Vallés, 2010). Las prácticas educativas tradicionales también pueden llegar a reproducir ideologías raciales y relaciones de poder que perpetúan estereotipos dañinos dentro de un sistema simbólico racista (hooks, 1994; Ladson-Billings, 1992, 1995; Morales y Lischinsky, 2008).

diferentes capacidades. ¿Cuál es el papel de la imagen en la perpetuación, confrontación y deconstrucción de estereotipos raciales? ¿Cómo me veo, cómo soy visto y cómo veo al otro? Fotografía y cine son tan subjetivos como el cómic, pero trabajan con material extraído de la realidad objetiva que en ocasiones disfraza su parcialidad. ¿Pueden la caricatura y la elasticidad del dibujo en el cómic aprovechar su libertad creativa para imaginar representaciones emancipadoras, inclasificables y críticas? ¿Cómo opera la interacción de texto y dibujo en la creación y narración del trauma, la identidad y la intersección de diferentes formas de opresión? ¿Qué aporta la lectura de dibujos en secuencia para abordar la representación de las dinámicas raciales? Estas son algunas de las preguntas que guían este artículo. Partimos de que el concepto de “raza” es inestable e históricamente inconsistente, aunque no se pueden negar el impacto social y los efectos sobre individuos y colectivos, que con frecuencia han sido destructivos y solo en ocasiones fuente de orgullo y afiliación (Barnshaw, 2008; Brookfield, 2019). El componente racial es un componente corporal, con un género, un sexo, una edad y a menudo acompañado de marcadores de clase y otros factores socioeconómicos.

Este artículo comienza por abordar cómo se construye al otro a través de los cómics creados por sujetos no racializados en los encargos de proyectos humanitarios. Analizo esta colaboración que en principio parecería constituir un medio de pedagogía pública crítica sobre colonialismo, representación del otro y sesgos raciales, pero que demuestra reproducir algunas de las dinámicas más problemáticas. Con este análisis establezco un marco de referencia que contribuya a identificar la eficacia de diferentes formas de representación racial desde el “outsider’s knowledge”, es decir, desde voces no racializadas. Después paso a la imagen que las autoras racializadas devuelven, creando a los sujetos no racializados como el “otro” a través del humor como pedagogía crítica. Por último, profundizo en dos *memoirs*, *El buen padre* (2020) de Nadia Hafid y *Gazpacho agridulce: Una autobiografía chino-andaluza* (2015) de Quan Zhou, cuyas experiencias cuestionan de manera radical qué vidas merecen ser contadas, ofrecen diferentes acercamientos a la representación del yo y del otro, e ilustran la compleja intersección de diferentes formas de opresión. Con este

artículo busco ofrecer un acercamiento crítico al cómic como herramienta pedagógica para hablar de dinámicas poscoloniales, raciales y policulturales que permitan a la comunidad educativa interrogar marcos ideológicos del racismo hegemónico.

## **1. Dinámicas poscoloniales y raciales en cómics financiados por proyectos humanitarios - ¿la pareja ideal?**

Los cómics para niños y adolescentes, especialmente aquellos dedicados a la divulgación de distintas ramas del saber, han sido la quintaesencia del cómic educativo que acerca temas en principio poco atractivos a través de coloridas ilustraciones y viñetas<sup>3</sup>. Con la misma intención de divulgar el poco conocido mundo de la cooperación internacional, las ONG han visto en el cómic una valiosa herramienta pedagógica para el público adulto. “¿Puede el cómic convertirse en un medio para agitar la conciencia ciudadana? ¿Alguna vez has pensado en el cómic como un medio para hacer una denuncia social?” preguntan desde el blog “Ojo y lápiz” de Intermón-Oxfam para la presentación de su cómic *Viñetas de vida* (2014) en la Fundación Telefónica (Cuadernista, 2015). El proyecto nació a raíz de los recortes presupuestarios para la cooperación al desarrollo sufridos como consecuencia de la crisis económica del 2008. Con el objetivo de recaudar lo que el Estado recortaba a través de donaciones particulares y colectivas, Intermón-Oxfam eligió el cómic como un medio para “contarte la realidad de la cooperación internacional: su impacto positivo en la vida de millones de personas, cómo funciona y salva vidas.” (*Viñetas de vida: Dibujantes on tour*, 2014). El cómic se elige así no solo como divulgador sino como educador a un público masivo sobre la importante labor de los cooperantes.

El cómic ha incrementado exponencialmente su interés por la narrativa sobre derechos humanos al tiempo que las ONG han

---

<sup>3</sup> De hecho, la dictadura franquista invirtió una gran cantidad de recursos en promover sus valores a través del cómic infantil y juvenil. Sobre el aspecto pedagógico del cómic franquista, véase la investigación de Daniel López-Serrano Páez *Superman, Batman y Franco: La censura en tiempos de Franco* (2023).

privilegiado este lenguaje para difundir sus proyectos. Médicos sin fronteras patrocinó *Como si nunca hubieran sido* (2018), un poemacómic sobre los migrantes muertos en el Estrecho de Gibraltar. Oxfam realizó la ya mencionada *Viñetas de Vida* (2015) con los autores más consolidados de España, así como *La guerra por el agua* (2016) en colaboración con Ojopúblico.com. CESAL patrocinó *Puro Perú* (2019), y la fundación *I live here* (2008) hizo posible el encargo homónimo sobre la situación de las mujeres en diferentes lugares del planeta. Sin embargo, la gran mayoría de relatos establecen, desde el origen, una relación desigual entre el observador y el narrador, por una parte, normalmente blanco de un país industrializado, y los locales que dan su testimonio, por otra. Las colaboraciones con proyectos humanitarios suelen recurrir a la empatía como vehículo para movilizar al consumidor del primer mundo y ofrecen poca reflexión sobre la posicionalidad del creador además de un conocimiento superficial de las problemáticas y desigualdades estructurales (Davies, 2019; Rifkind, 2017; Smith, 2011). A través de la empatía se produce una mercantilización del trauma que reproduce una lógica colonial y la revictimización de los sujetos representados. Además, estas narrativas no son creadas con el público local en mente sino para consumidores a los que las ONG necesitan apelar para conseguir su contribución económica y solidaria. Como explica Sidonie Smith (2011), “[t]hese readers are addressed as privileged, safe subjects to be enlightened about conditions elsewhere, and their reading rehearses a form of rescue of the other through the invitation to empathetic identification and outrage.”(p. 64). Efectivamente, los “comics de crisis” como ella los llama son herramientas útiles con un objetivo de justicia social, pero resultan problemáticos.

### Figura 1

#### Los niños sin espejo



Fuente: Rubín, 2015, p. 94

A pesar de estar financiadas por proyectos cuya labor se origina desde un conocimiento en profundidad del contexto sociohistórico y político del país objetivo y de su lugar en el tablero de la política internacional, la narrativa de los artistas pocas veces refleja la dilatada experiencia de la cooperación. Al contrario, suele reflejar una serie de narrativas coloniales y eurocentristas que racializan a los sujetos y a las comunidades retratadas. Por ejemplo, en “Los niños sin espejo” de David Rubín para *Viñetas de Vida*, se establece una problemática jerarquización de voces y de imágenes. El texto es una carta a su futura hija antes de nacer donde Rubín describe su viaje a Burundi, en África. Él llega a un poblado con su cámara, saca fotos, se las enseña a los niños y estos, que jamás han visto su retrato, se divierten y le acompañan allá donde va. Rubín (2015) le cuenta a su hija que “dos

meses antes de tu nacimiento, yo recorrí estos caminos rodeado de niños [...] les saqué fotos y les mostré sus caras, sucias y llenas de vida” (p. 94) y se dibuja a sí mismo de espaldas a la lectora, con un torso musculoso y brazos extendidos que las manitas de niños burundíes se esfuerzan en alcanzar desde su pequeña estatura, como si quisieran tocar a una figura divina muy por encima de ellos. Desde esta perspectiva, la viñeta permite a la lectora ponerse en la piel del artista y observar el alrededor con los ojos de Rubín. Pratt (1995) describe un tipo de personaje en la literatura de viajes que ella denomina “the seeing man”, un observador que nace tras la literatura de conquista y que, en lugar de verse involucrado en batallas, viaja por el mundo contando lo que ve a través de la óptica colonial. Para Pratt (1995), el “observador” realiza una “anti-conquista” para probar su inocencia: “The term “anti-conquest” was chosen because [...] in travel and exploration writings these strategies of innocence are constituted in relation to older imperial rhetorics of conquest associated with the absolutist era.” (p. 7). En la historieta, Rubín se dibuja como el observador inocente que realiza un viaje donde revela a los burundíes su propio rostro y con él su identidad. En este proceso de revelación, se distribuyen una serie de roles entre el que ve y los que son vistos, el que narra y los narrados. Los niños negros de Burundi son un colectivo, casi una masa sin nombre y el autor destaca entre ellos, fuerte, musculoso, observante y generoso, repartiendo sus fotos como regalos. Esta dicotomía establece una clara jerarquía que culmina en la viñeta descrita, con ese Rubín que se erige en salvador, alto y fuerte, agarrado por unas manitas mientras observa una masa borrosa de seres oscuros frente a él. Todo gira en torno a su individualidad y parte de una mirada que universaliza la cultura occidental asociando las no europeas a la carencia. Desde el título, Rubín enmarca su viaje como misión de rescate porque, al parecer, los “niños sin espejo” necesitan que alguien venga a mostrarles su rostro, y define el bienestar simbólicamente a través del capitalismo más feroz, tratando de que su hija no nata adquiera conciencia del privilegio que supone correr “por los pasillos del Toys ‘R’ Us.” (p. 94). Aunque menciona la tienda de juguetes o la multiplicación de fotografías y retratos infinitos en redes sociales con ironía, en forma de crítica ante la proliferación de objetos materiales y simbólicos innecesarios, se construye desde el privilegio frente a unos valores y un

contexto sociohistórico desconocidos y unos sujetos pasivos que esperan ser salvados y que lo reciben como a un dios.

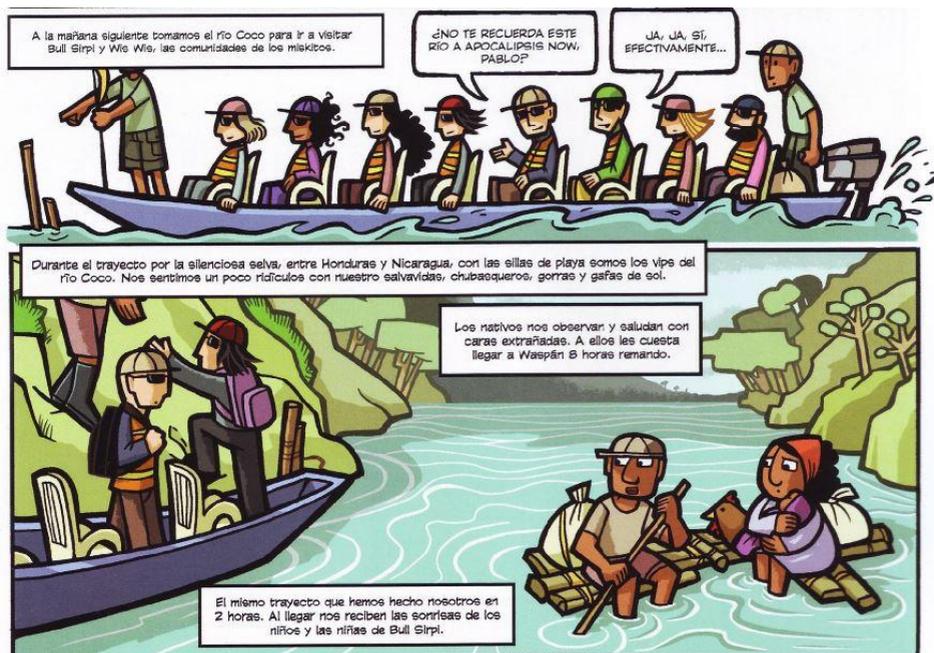
Aunque buena parte de los cómics financiados por ONG como medios de difusión y educación dibujan una realidad paternalista y eurocéntrica, hay algunas excepciones. En la misma colección de *Viñetas de Vida*, Cristina Durán y Miguel Giner Bou, equipo autodenominado “la Grúa”, propone un acercamiento mucho más sofisticado. Para empezar, interrogan su posicionalidad en el encuentro con las culturas y etnias de acogida y rehúyen una visión eurocéntrica. Ellos van con Oxfam a conocer los proyectos locales que las mujeres guatemaltecas y de diferentes etnias nicaragüenses han construido para protegerse de la violencia machista y para emprender proyectos que aseguren su futuro. Ya antes de salir de España, la Grúa muestra diferentes percepciones de los españoles hacia la realidad centroamericana, entre las que destaca el miedo, la desconfianza y el desconocimiento. El miedo está presente a lo largo de todo el viaje, pues los propios cooperantes les avisan de las múltiples amenazas y los preparan para cualquier imprevisto, incluyendo un posible encuentro mortal por carreteras conocidas por su peligrosidad. Junto a los consejos de profesionales que tienen experiencia en situaciones límite, se exponen las desigualdades que su visita y la acción humanitaria reproduce. En una viñeta explican que “el mismo trayecto que hemos hecho nosotros en 2 horas” a los nativos “les lleva 8” y que se sienten “un poco ridículos con [su] salvavidas, chubasqueros, gorras y gafas de sol” (p. 45). En la imagen, la Grúa a la izquierda contrasta con la familia de la derecha. La Grúa se mueve en una lancha motora para varias personas mientras la familia local flota sobre unas ramas atadas. La Grúa cuenta con chalecos salvavidas y equipamiento mientras la familia lleva lo puesto.

Desde una perspectiva pedagógica, este contraste interroga las dinámicas entre la cultura visitante y la población local promoviendo la lectura crítica de prácticas hegemónicas. Los privilegios que se subrayan en esta escena son una constante en el cómic. Desde que salen de España oyendo los avisos de sus amigos hasta su regreso, los personajes hacen visible su posicionalidad dentro de una compleja red

de discursos contradictorios. Su autorreflexión localiza las realidades de narrador y lo narrado, del que mira y del objeto de la mirada en el mismo plano para interrogar discursos totalizantes. Frente al eurocentrismo de otras historias, se dan a conocer las iniciativas locales y se amplifican las voces de las nicaragüenses y guatemaltecas que lideran los sistemas de desarrollo para mujeres. El cómic gira en torno a su labor, sus historias y su realidad al tiempo que cuestiona la posicionalidad de los que son acogidos en Centroamérica. Al contextualizar los proyectos desde las voces locales y problematizar su propio papel, la Grúa interroga la hegemonía de la mirada eurocéntrica revelando cómo los procesos racializantes moldean, definen, producen y limitan la misma opresión que parecen combatir.

## Figura 2

### *Ondas en el Río*



Fuente: Durán y Giner Bou, 2015, p. 45

Las ONG recurren al cómic para divulgar y educar a una amplia audiencia sobre la importancia de la ayuda internacional. El creciente prestigio del tebeo contribuye a llamar la atención sobre los temas que quieren difundir. Hasta hace relativamente poco, el cómic se asociaba al público infantil. Se consideraba más fácil de comprender gracias al dibujo y a unas historias normalmente jocosas e inofensivas. Estas dos premisas son las que guían proyectos como el de Oxfam y muchos otros: el cómic hace fácil lo difícil, hace accesibles mensajes que de otra manera serían desconocidos. Sin embargo, como hemos visto, leer la imagen también requiere una alfabetización que permita decodificar perspectivas muchas veces paternalistas y que puedan racializar una serie de problemáticas internacionales. Las formas de producción dominantes suelen privilegiar las experiencias blancas mientras las voces de otras razas o etnias se enmarcan en un discurso equivocado o directamente se silencian. Sin embargo, hay trabajos cuya pedagogía crítica pública privilegia las experiencias y contranarrativas subordinadas. Tanto uno como otro acercamiento pueden servir para interrogar las dinámicas de aprendizaje y las políticas que influyen en la negociación de significado, representación y poder entre diferentes grupos sociales.

## **2. ¿De qué te ríes? – Humor como herramienta pedagógica antirracista desde la experiencia**

Frente a discursos paternalistas o victimizantes, las autoras Quan Zhou y Rocío Quillahuamán dibujan alter egos ingeniosas y mordaces que dismantelan con humor todo prejuicio proyectado hacia personas racializadas como ellas. Quan Zhou es una autora chinoespañola, hija de migrantes chinos y nacida en Málaga. Comenzó publicando una serie de tiras cómicas en su blog sobre anécdotas divertidas del día a día que incluían algunos capítulos de racismo que ella contaba con ironía desde una perspectiva crítica. *El País* y otros medios se hicieron eco e incluyeron algunas de sus aportaciones digitales. La conocida editorial de cómics Astiberri vio el potencial y facilitó la publicación de su primera autobiografía, *Gazpacho Agridulce: Una autobiografía chino-andaluza* (2015). A partir de entonces se ha establecido como una

conocida autora de cómic de éxito. Rocío Quillahuamán nació en Perú y llegó con su familia a España cuando ella tenía once años. Tras ganar una enorme popularidad en las redes sociales a través de tiras cómicas muy sarcásticas sobre pequeñas microagresiones racistas, machistas y clasistas, además de anécdotas del día a día tratadas con ironía, ha publicado su biografía en *Marrón* (2022), sus memorias como mujer migrante y de color en España.

Los cómics digitales e impresos de Quillahuamán y Zhou exploran los diversos mecanismos de racialización y de construcción de género al tiempo que proponen una hibridación intercultural en una exploración de la identidad en perpetuo cambio y de linajes culturales que entran en continuo diálogo, choque e interrogación. Su humor constituye una estrategia de “emancipación” porque busca desafiar las realidades dominantes y, por tanto, contiene el potencial para promover la reflexión crítica sobre la opresión racial. Para Rossing (2016), “[e]mancipatory racial humor understood as a critical public pedagogy carries the potential to disrupt racist hegemony and free us from its grip.” (p. 627). “Emancipar” viene del latín “ē manu capere” o “soltar la mano” y se usaba para referirse al acto de liberar a un niño de la autoridad familiar. Las prácticas emancipatorias implican, por tanto, liberarse de alguna forma de autoridad o, incluso, de un agarre físico. Una aproximación emancipadora busca comprender cómo operan diferentes formas de poder para limitar oportunidades, marginalizar y perpetuar desigualdades.

La caricaturización es uno de los recursos esenciales del humor, compartido con el cómic, y facilita el reconocimiento de las comunidades a través de rasgos exagerados o grotescos. La caricaturización puede servir para reforzar estereotipos o deconstruirlos. El humor racista ridiculiza las diferencias de los grupos marginales reproduciendo la supremacía del orden hegemónico. Por el contrario, el humor racial o sobre la raza, parte de una posicionalidad marginal que caricaturiza el *status quo* y señala la brecha entre ideales de justicia, igualdad o libertad frente a las realidades de discriminación, injusticia y opresión. La polisemia dificulta una interpretación inequívoca. Cuando una comediante no racializada describe comportamientos racistas con

ironía, ¿refuerza las diferencias o las subvierte? Cuando una comediante racializada ridiculiza los estereotipos de su grupo, ¿reproduce jerarquías sociales o refuerza su comunidad? No se puede enmarcar el humor racial en un único conjunto de intereses ni el humor racista puede negar el potencial emancipador del humor racial.

Existe una larga tradición de humor racial entre minorías étnicas y personas racializadas que crea conciencia sobre la opresión, fundamenta una historia viviente de contranarrativas y proporciona estrategias para resistir la opresión. Rossing (2016) describe tres funciones pedagógicas del humor racial emancipador: Primero, desvelar las prácticas de creación de significado dominantes que normalizan la desigualdad; segundo, crear un foro para las contranarrativas, y tercero, ofrecer estrategias de resistencia y lucha, interrogando las construcciones raciales naturalizadas, en particular la supremacía blanca. Así, el humor opera como intervención pedagógica que ofrece una sofisticada lectura de la pedagogía dominante y crea conciencia de la lógica que sustenta el racismo.

## ***2.1. Risas para hacer visible el discurso hegemónico***

Nada más ilustrativo para describir cómo el humor puede desvelar los discursos raciales dominantes que una de las páginas de *Gente de aquí, gente de allí* (2020) de Quan Zhou, un cómic-ensayo exclusivamente dedicado a reflexionar sobre estereotipos y sesgos culturales y racistas. En una de sus páginas se ofrece una estadística: “¿Sabías que el 89,6% opina que tienen amigos con comportamientos racistas? (pero a la vez, nadie se considera racista... uy, uy, uy)” (n.p.). En esta página se describe un fenómeno social que la autora titula “el novaconmiguismo”, es decir, cuando una persona se desentiende del problema del racismo porque ella se considera “no racista”. El humor en esta página se apoya en varios factores. El título, (“¿Tienes el ‘novaconmiguismo’?”) parodia aquellos artículos de revistas o internet donde se capta rápidamente la atención de la lectora creando un temor ante la posibilidad de padecer alguna enfermedad en apariencia preocupante pero inerte a efectos prácticos.

### Figura 3

Gente de aquí, gente de allí



Fuente: Zhou, 2020, n.p.

Es gracioso también porque crea una palabra imposible que recuerda a otras invenciones como “mamitis” o “cuentitis” que transforman en enfermedades—concretamente inflamaciones—comportamientos bien definidos, etiquetados por el oyente mediante unos términos que sirven para ridiculizar una serie de comportamientos no aceptables pero tolerados.

El “novaconmiguismo”, es decir, cuando una cree que el racismo “no va conmigo”, es ridículo porque tanto las personas no racializadas como las racializadas son partícipes. He aquí la revelación de prácticas dominantes invisibilizadas. En primer lugar, porque

denuncia la actitud más común pero más invisibilizada ante el racismo – origen y causa de que exista un libro como *Gente de aquí y gente de allí* – que es una despreocupación total basada en el privilegio de una mayoría no racializada. Segundo, pone de manifiesto una creencia tan errónea como extendida: que no ser racista es, en sí misma, una solución. Tercero, ridiculiza esta actitud a través de la estadística que demuestra la absoluta ignorancia de la hablante con respecto a su posicionalidad y al racismo en sí. A través del humor, Zhou caricaturiza comportamientos muy extendidos, normalizados e invisibilizados que perpetúan dinámicas racistas. Hacer visible el “novaconmiguismo” es una forma de pedagogía crítica pública que apela a la acción desde el título, instando primeramente a comprobar si padecemos “novaconmiguismo”, es decir, a interrogar nuestras propias creencias, segundo a identificar esta pasividad en el entorno y tercero a cambiar la propia actitud y adoptar posturas antirracistas.

## ***2.2. No estoy sola: Un foro de contranarrativas***

Las redes sociales proporcionan una plataforma para publicar material propio y difundir el trabajo de una autora de cómic. Una de las particularidades de esta forma de publicación es la respuesta. Si para un libro se pueden recibir una serie de datos que proporcionarán un baremo de su éxito varias semanas después, la publicación de una tira o unas viñetas en las redes obtiene respuestas instantáneamente. Aunque algunas pueden ser negativas, la gran mayoría son de personas que han decidido voluntariamente recibir avisos cuando una autora publica porque están interesadas en el contenido. Tanto el *feedback* negativo como el positivo, contribuyen no solo a medir el interés por el producto, sino a moldearlo y a crear un foro de discusión y seguidoras. La propia Zhou comenta al respecto del *feedback* negativo que “cuando echo un vistazo a algunos comentarios de las redes sociales, pienso que estamos en la misma situación que hace veinte años.” (Zhou, 2021). Entre los comentarios de odio, Rocío Quillahuamán afirma que “solo me afectaron los ‘haters’ cuando empezaron a acosarme por ser una tía racializada que mostraba su opinión en política.” Por suerte “decidí no parar de hablar de política porque eso era dejarles hablar a ellos”

(Quillahuamán, 2021). Los *haters* son una excepción que para Quillahuamán y Zhou constata la importancia de su mensaje, pero el humor de sus viñetas es, ante todo, un vehículo de conexión con una comunidad. Quillahuamán comenta que “yo nunca en mi infancia tuve la suerte de ver en portadas a gente racializada. Ahora por suerte, con todas las redes sociales, va cada vez a más.” (2023). En los cientos de comentarios a las viñetas publicadas por Zhou y por Quillahuamán, se observa no solo una legión de seguidoras, sino también una oportunidad para el debate donde las autoras participan y toman inspiración para próximos temas o para reinterpretar lo publicado. El humor atrae a un gran número de seguidoras porque crea un espacio seguro donde personas racializadas y no racializadas pueden verse reflejadas en conversación. El humor racial crítico deconstruye el discurso dominante y racista, para validar identidades colectivas y experiencias compartidas. Como afirma Rossing (2016):

Emancipatory racial humor, therefore, invites citizens to engage one another in communal politics as they make sense of the comedy itself, then as they talk back to dominant discourses—whether they find the comic fragment to confirm or undermine dominant meanings (p. 627).

### ***2.3. Crear nuevas formas de lucha y resistencia a carcajadas***

A mí el humor me parece una herramienta muy importante para enfrentarte a cosas que no sabes cómo gestionar. Por ejemplo, yo siempre digo que es una herramienta que sirve para hacerte grande cuando en realidad te sientes pequeña. A mí mis animaciones me han servido para eso, para saber cómo defenderme de alguna manera (Quillahuamán 2023).

Que el humor es una forma de terapia es indudable. Desde los bufones medievales hasta la risoterapia actual, el humor ha operado como estrategia de supervivencia, bienestar e incluso tratamiento individual y colectivo (Landoni, 2019; Nasr, 2013; Klein, 2010; Martin, 1998; McLaren, 1989). Quillahuamán describe su valor terapéutico tanto a nivel individual como colectivo, ya que el humor racial crea estrategias de resistencia, reapropiación y reinención comunal. Por ejemplo, ante la repetida pregunta “¿de dónde eres?” a personas

racializadas, Quillahuamán y Zhou proponen dos estrategias diferentes. En la tira cómica titulada precisamente “¿De dónde eres?”<sup>4</sup>, un hombre repite esa pregunta a Quillahuamán hasta que le explota la cabeza. Ella siempre responde honestamente “de Barcelona”, “Camp de l’Arpa del Clot”, “el barrio de San Andreu”. Al final, el hombre cambia la pregunta por “¿Dónde naciste?” y al contestar que en Perú, el hombre muere feliz. La insistencia hasta la desesperación y la hiperbólica muerte resultan graciosas porque exageran el prejuicio del hombre que es incapaz de considerar como “española” a una persona racializada. La estrategia de Quillahuamán es clara – negarse a contestar aquello que perpetúe una lógica excluyente. Zhou, por su parte, propone todo lo contrario: volcar demasiada información sobre su interlocutor hasta incomodarlo: “Nací en Algeciras pero viví en Madrid mucho tiempo, ahora de vuelta en Andalucía, mi familia es china...” (2020, n.p.). La otra persona responde “solo te pregunté de dónde eres” con cara de susto y Quan le espeta “Macho, nunca os quedáis contentos”. Ya sea por omisión o por saturación, Zhou y Quillahuamán ofrecen dos formas diferentes de afrontar la exclusión. “¿De dónde eres?” prueba ser una pregunta nada inocente, que marca a la otra persona como no perteneciente al grupo social no racializado. En las redes sociales, estas pequeñas tiras cómicas de pedagogía pública crítica crean las condiciones para un acercamiento crítico a las pedagogías dominantes. A través del humor, deconstruyen marcos de pensamiento, se reconocen en una comunidad con experiencias similares y proponen formas de afrontar microagresiones diarias.

### **3. Autobiografía: Romper el trauma intergeneracional**

La autobiografía ha sido un género en alza en el cómic desde hace décadas y ha permitido desarrollar narrativas que abordan cuestiones estrechamente vinculadas a la justicia social. En el tema racial, algunas de las autoras más aclamadas internacionalmente como Marjane Satrapi, Lynda Barry, Emil Ferris, Ebony Flowers o autores

---

<sup>4</sup> Publicado el 22 de marzo de 2023 en la cuenta de Instagram de Quillahuamán, @rociokuillahuaman.

como Gene Luen Yang han desarrollado obras ya canónicas que tratan el racismo en primera persona. En España, las voces de las autoras Quan Zhou y Nadia Hafid son ya un referente a todos los niveles. La historia de Nadia Hafid en *El buen padre* (2020) cuenta el trauma del abandono paterno. A través de un minimalismo gráfico y narrativo que relata sin palabras y reduce los personajes a juguetes rotos, Hafid muestra las huellas de lo que no se dice, no se ve y el vacío de lo que ya no está. Por su parte, Quan Zhou en *Gazpacho Agridulce: Una autobiografía chino-andaluza* (2015) describe con humor su infancia y adolescencia. En ella, se aborda el racismo internalizado y el desafío de crecer como migrante de segunda generación con una identidad bicultural. Si contrastamos el acercamiento desde la experiencia propia que vemos en Hafid o en Zhou frente a los cómics con una clara misión pedagógica encargados por varias ONG y organismos internacionales que comentamos al principio de este artículo, destaca la sutileza de las autoras a la hora de abordar el racismo y los procesos racializantes. Y si comparamos las autobiografías con las tiras cómicas específicamente creadas para comentar sus propias experiencias racistas, encontramos que la autobiografía permite profundizar en el trauma personal y la intersección con otras dinámicas culturales, generacionales, de género y de clase. Realizar el profundo análisis que *Gazpacho agridulce* y que *El buen padre* merecen es imposible en este artículo por razones de espacio, así que voy a centrarme en dos escenas de cada cómic para explicar cómo el cómic autobiográfico puede ofrecer un acercamiento pedagógico emancipador.

La protagonista de *El buen padre* es una mujer solitaria, fumadora y con problemas con la bebida. A través de recuerdos, el comic muestra una infancia relativamente feliz, ajena a los problemas del matrimonio, pero marcada por un padre con severa depresión. El hombre pasa el día en el sofá y apenas interactúa con su familia. Cuando reúne fuerzas, busca trabajo incesantemente en la construcción, pero ya tienen “suficientes[...]moros” (p. 78). Un día, al volver de la playa, madre e hijas no encuentran al padre en casa. Piensan que volverá, pero ya jamás lo hizo.

**Figura 4**  
*El buen padre*



Fuente: Hafid 2020, p. 20

El cómic tiene un estilo de línea clara minimalista que permite reducir el cuerpo a formas casi robóticas, geométricas y muy rígidas<sup>5</sup>. Cuando se introduce por primera vez la infancia de la autora se hace a través de los muñecos acartonados con los que juegan Hafid y su hermana. Es un juego curioso porque los muñecos tienen una conversación de adultos diciendo “perdona quería llamarte pero... el trabajo y los perros” a lo que la muñeca responde “no pasa nada” (p. 20). Los muñecos se asemejan a la Hafid adulta que abre el cómic

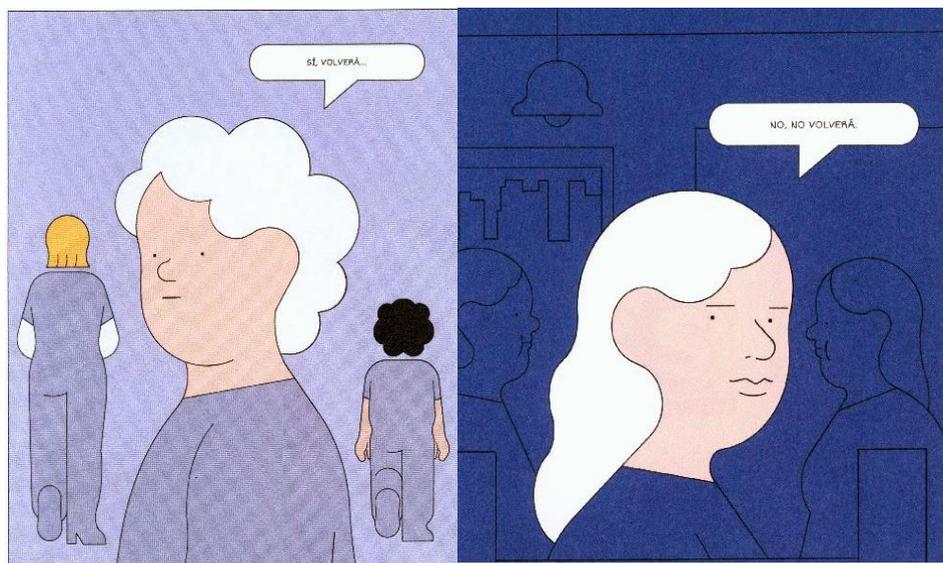
---

<sup>5</sup> La línea clara hace referencia a la escuela de dibujo francobelga epitomizada por los cómics de Tintin y caracterizada por líneas limpias, colores planos y suaves, movimiento dinámico y fluido pero no histriónico. En los últimos años, la ilustración profesional ha ganado presencia en el cómic, y Hafid fue y sigue siendo ilustradora para *The New Yorker*, *The Economist* o *El país* entre otros. El estilo de línea clara minimalista, deudor de la industria de la ilustración, ha cobrado mayor relevancia gracias a la inconmesurable influencia de Chris Ware, y Hafid lo lleva un paso más allá con figuras rígidas, anquilosadas que se fusionan con los objetos que lo rodean.

fumando fuera de un bar y que esquivo la posibilidad de conocer a un hombre que muestra interés por ella. Después de conocer su infancia, la vemos reproduciendo los mismos problemas con la bebida que su padre y viviendo en soledad. Como si fuera un muñeco manejado por niños que copian las conversaciones y relaciones adultas, el cómic muestra el alcance del trauma intergeneracional y del racismo. Una niña que aprende de un padre a aislarse y calmar el dolor emocional a través de la bebida utiliza el mismo recurso ya en su etapa adulta.

### Figure 5

*El buen padre*



Fuente: Hafid, 2020, pp. 121 y 139

Sin embargo, *El buen padre* es un ejercicio de superación que narra con sutileza los pequeños actos diarios que cortan los hilos del trauma intergeneracional. Por ejemplo, en una de las últimas veces que iba a recurrir a la bebida, Hafid se detiene y tira el vino por el fregadero, marcando así un hito en su problema con el alcohol. Con la misma sutileza, Hafid marca dos momentos fundamentales en el trauma del abandono del padre. El más importante cierra el cómic con una última

viñeta a toda página donde la autora rompe la cuarta pared para mirar a los ojos de la lectora y decirle que su padre “no, no volverá” (p. 139). Esta viñeta se “trenza” con otra idéntica que cierra la narración de la infancia donde la Hafid niña mira a la lectora en la misma postura y dice “sí, volverá” (p. 121). El trenzado es una técnica específica del cómic donde la conexión entre viñetas se realiza por semejanza y no por secuencia. Es decir, las viñetas contiguas guardan una relación de semejanza, lógica y tiempo. Lo que pasa en la viñeta de la izquierda suele ser anterior y/o causa de lo que ocurre en la viñeta de la derecha, pero como Thierry Groensteen explica en *Le Systeme de la Bande Dessinée* (1999), a veces las viñetas pueden guardar relación, aunque no estén dentro de la misma secuencia o incluso de la misma página. En *El buen padre*, el trenzado entre la Hafid niña y la Hafid adulta muestra dos momentos clave del *memoir*, la huella indeleble del trauma y su superación ya de adulta. Un trauma en el que interseca el racismo como uno de los factores determinantes que impidieron que el padre pudiera incorporarse al mercado laboral a pesar de la experiencia y los intentos, y que tuviera un indudable peso en su salud mental. En la *memoir* de Hafid no se insiste en una diferenciación racial de manera gráfica porque está integrada dentro de una serie de dinámicas socioeconómicas. Prácticamente no existen marcadores étnicos que diferencien al padre o a la autora de ascendencia marroquí de cualquier otra persona representada en el cómic. En su lugar, el dibujo insiste en cómo cada personaje puede ser una marioneta más de sus circunstancias o hacer lo posible dentro de las limitaciones de un contexto concreto.

En *Gazpacho agridulce*, especialmente en la primera parte (*Una biografía chino-andaluza*), se describe alguna anécdota racista (como preguntar a la protagonista si comen perro), pero en general se profundiza en el racismo internalizado y las contradicciones propias de crecer bicultural. Ya hemos visto que Zhou ha publicado todo un libro dedicado al análisis de dinámicas y construcciones culturales estereotipadas o racistas, pero en su biografía muestra su experiencia navegando su cultura de herencia (china) y la de adopción (española). De niña, Quan le grita a su madre que “¡no quiero ser china! ¡Odio las

costumbres chinas!” (n.p.)<sup>6</sup>” cuando cambian a su niñera española por la tía Iñi, quien comparte con sus padres la devoción por el hijo varón “el tesoro de la familia” y exige que las niñas lo eduquen bien. Con el humor que caracteriza la narrativa de Zhou, el “cuidado” se transforma en travesuras como maquillar al niño como una niña que acaban con Quan recibiendo un buen coscorrón. Resultan aún más jocosas porque Zhou caricaturiza a sus personajes a través del estilo japonés manga, de manera que las expresiones faciales son muy exageradas, fácilmente reconocibles y contrastan fuertemente con las anécdotas costumbristas de esta familia chinoandaluza. El humor necesita subvertir las expectativas de la interlocutora para tener éxito (Landoni, 2019) y el fuerte contraste de las dramáticas y estilizadas historias que acompañan la estética manga con la cotidianeidad de la familia Zhou muestran una perspectiva híbrida que invita a deconstruir estereotipos raciales a través de un prisma policultural. Esta anécdota se enmarca primeramente en las tensiones típicas de una niña que debe aprender a gestionar diferentes escalas de valores culturales. Es también un enfrentamiento típico con los padres, necesario para desarrollar la propia identidad social. La resistencia de Quan no es tanto una forma de racismo internalizado como de rechazo al sexismo y la misoginia que los padres imponen de manera naturalizada. Pero ésta y las muchas anécdotas que pueblan *Gazpacho agridulce* problematizan la construcción racial y cultural más allá de una visión sesgada del otro. Es desde la experiencia propia como se afrontan la intersección de clase, género, edad y origen que permiten interrogar procesos racializantes. Como pedagogía pública crítica, *Gazpacho* invita a empatizar con una niña que discute con sus padres, con una chica que se niega a infravalorar su género y con una chinoespañola que cuestiona las dicotomías raciales.

Zhou (2015) y Hafid (2020) proponen una autorreflexión que implica necesariamente deconstruir lo que se entiende por oposiciones entre el yo y el otro, lo de aquí y lo de allí, la persona que está dentro y la que está fuera. En la intersección de dos o varias culturas y de identidades racializadas, la persona autobiográfica ofrece una perspectiva privilegiada para explorar los matices de distintas categorías

---

<sup>6</sup> *Gazpacho agridulce* I no tiene paginación

sociales. A través de su obra, resulta imposible considerar una cultura o una identidad racial como bloque monolítico sino que se debe comprender en diálogo con el género, la edad o las diferentes capacidades. En contraste con los cómics descritos al principio de este artículo, el choque étnico y cultural de Quillahuamán, Zhou (2015) y Hafid (2020) busca la autorreflexión. Si aquellos proponían el encuentro cultural como una solución en sí misma para cobrar conciencia sin cuestionar dinámicas étnicorraciales problemáticas, el cómic autobiográfico bicultural devuelve la mirada sobre quién o qué habla y cómo se construye al otro. La autobiografía en el cómic implica una representación que va más allá de la mera narrativa. Exige un diseño gráfico del yo y del otro a través de la subjetividad del dibujo que nos permite debatir cuál es la cultura visual y simbólica asociada a diferentes etnias, grupos racializados y culturas. Mientras en Hafid los rasgos físicos se reducen a la mínima expresión para convertir a sus personajes en marionetas de dinámicas neoliberales, raciales y de género, Zhou (2015) recurre a una tercera cultura, la japonesa, para conectar con una lectora que lee la caricaturización manga como otro componente más del humor costumbrista chinoandaluz. Ambas biografías son valiosas aportaciones de pedagogía pública crítica porque visual y narrativamente responden con imaginación a discursos reduccionistas y participan en un proyecto de transformación cultural, política y social.

## **Conclusiones**

En este artículo se ha tratado de poner en valor la capacidad del cómic como herramienta de pedagogía popular crítica para reflexionar sobre las formas de representar dinámicas raciales, mostrar la importancia de abrir espacio a las voces que hablan desde la experiencia propia y por último mostrar el potencial del lenguaje del cómic.

Como hemos visto, resulta esencial preguntarse desde dónde se habla y para quién. En los cómics creados con fines humanitarios, desde las voces no racializadas, es importante comprobar el nivel de autorreflexión, los marcos simbólicos preestablecidos con que se aborda

la representación del sujeto racializado y comprender las dinámicas postcoloniales que estructuran muchas de las relaciones culturales en estos intercambios. Frente a posibles discursos que puedan estereotipar y victimizar al sujeto racializado, es esencial observar la producción de cómics que habla precisamente desde esta posicionalidad. El humor prueba ser una herramienta esencial para destruir ese tipo de acercamientos victimizantes. Utilizado desde la experiencia personal, es un mecanismo de sanación individual y colectiva que desnuda el marco hegemónico racista en las microagresiones diarias para proponer estrategias creativas con las que afrontarlo y crear comunidades virtuales donde compartir experiencias y encontrar apoyo mutuo.

El diálogo entre autoras racializadas y no racializadas resulta muy fructífero para comprender la construcción simbólica del concepto de raza y deconstruir sus marcadores jerárquicos, pero en una industria eminentemente dominada por autoras no racializadas, es fundamental abrir espacios que hablen desde la experiencia propia en narrativas donde las dinámicas raciales intersectan con el feminismo y otras formas de justicia e identidad social. En este sentido, la autobiografía cuestiona de manera radical qué voces tienen derecho a hablar, qué vidas merecen ser contadas, qué cuerpos se muestran como normativos en nuestro imaginario simbólico y cómo la infinita elasticidad del cómic permite deconstruir discursos e imágenes limitantes. Además, la autobiografía de Zhou y Hafid sitúa las tensiones étnico-raciales en contexto, en diálogo constante con otros aspectos como el género o la clase social que impiden la reducción simplista por la que opera la mecánica del racismo. Las obras de Rubín, la Grúa, Quillahuamán, Zhou y Hafid son herramientas pedagógicas que interrogan cómo nos vemos y se ven, cómo se imagina y se representa al otro, y cómo se construye el universo simbólico de una cultura visual racista o antirracista.

## Referencias bibliográficas

Aldama, F. L. (Ed.). (2010). *Multicultural Comics: From Zap to Blue Beetle*. University of Texas Press.

Aldama, F. L., y González, C. (Eds.). (2016). *Graphic Borders: Latino Comic Books, Past, Present & Future*. University of Texas Press.

d'Ancona, M. Á. C., y Valles, M. (2010). *Evolución del racismo y la xenofobia en España*. Subdirección General de Información Administrativa y Publicaciones, Ministerio de Trabajo e Inmigración.

Barnshaw, J. (2008). Race. En R.T. Schaefer (Ed.). *Encyclopedia of Race, Ethnicity, and Society*. Vol. 1. SAGE Publications. pp. 1091–1093.

Brookfield, S. (2019). (Ed.). *Teaching race: how to help students unmask and challenge racism*. Jossey-Bass.

Chambliss, J. C., Svitavsky, W., y Donaldson, T. (Eds.). (2013). *Ages of Heroes, Eras of Men: Superheroes and the American Experience*. Cambridge Scholars Publishing.

Cossío, J., Luna, N. y Martínez, J. (2017). *La guerra por el agua*. Ojopublico.com. <https://laguerraporelagua.ojo-publico.com/es/>

Creekmur, C., Merino, A., y Williams, R. (2023). *Racial Reckoning Through Comics Mellon Sawyer Seminar*. Obermann Center for Advanced Studies, University of Iowa. <https://race-and-comics.sites.uiowa.edu/about>

Cuadernista. (9 enero 2015). *Viñetas de Vida* en la Fundación Telefónica el miércoles a las 19:30. *Ojo y Lápiz.com*. <http://ojoylapiz.com/2015/01/09/vinetas-de-vida-en-la-fundacion-telefonica-el-miercoles-a-las-1930/>

Davies, D. (2019). Braided Geographies: Bordered Forms and Cross-Border Formations in Refugee Comics. *Journal for Cultural Research*, Routledge, 23 (2), 124–43. <https://doi.org/10.1080/14797585.2019.1665892>

Echeíta, G., y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo. Didáctica de la*

*Lengua y la Literatura. Educación*, 12, 26-46.  
<https://tejuelo.unex.es/tejuelo/article/view/2497>

Funes Hernández, V. (2009). Tejuelos en Viñetas : Optimizando recursos desde la Comicteca. 9, 7-35. *Tejuelo: Revista de ANABAD Murcia*.

Gallego, J. y Gallego, J. (2018). *Como si nunca hubieran sido*. Reservoir Books.

Groensteen, T. (1999). *Système de la bande dessinée*. Presses universitaires de France.

Grossberg, L. (1996). Toward a genealogy of the state of cultural studies. En Nelson, C., y Gaonkar, D. P. (Eds.), *Disciplinary and dissent in cultural studies* (pp. 87–107). Routledge.

Giroux, H. A. (2000). Public pedagogy as cultural politics: Stuart Hall and the “crisis” of culture. *Cultural Studies*, 14(2), 341–360.  
<https://doi.org/10.1080/095023800334913>

Giroux, H. A. (2001). Cultural studies as performative politics. *Cultural Studies/Critical Methodologies*, 1(1), 5–23.  
<https://doi.org/10.1177/153270860100100102>

Hafid, N. (2020). *El buen padre*. Saprísti Books.

Hall, S. (1997). *Doing Cultural Studies*. Sage.

Hernández, A. M. B. (2008). Análisis crítico del discurso de los medios de comunicación sobre las personas emigradas. Una mirada personal. En Martínez Lirola, M. (Ed.). *Inmigración, discurso y medios de comunicación* (pp. 23-44). Fundación Juan Gil Albert. [oai:rua.ua.es:10045/16236](http://oai:rua.ua.es:10045/16236)

Howard, S. C., y Jackson, R.L. II. (2013). (Eds.). *Black Comics: Politics of Race and Representation*. Bloomsbury.

hooks, b. (1994). *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom*. Routledge.

Ibarra-Rius, N. (2021). Voces gráficas en torno a la diversidad funcional: hacia la educación inclusiva desde el cómic contemporáneo / Graphic voices around functional diversity: towards inclusive education from contemporary comics. *Tejuelo. Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, 34, 171-194. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.34.171>

Ibarra-Rius, N., y Ballester, J. (2022). El cómic desde la educación lectora: confluencias, interrogantes y desafíos para la

investigación. *Ocnos: Revista de estudios sobre lectura*, 21 (1) [https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2022.21.1.2753](https://doi.org/10.18239/ocnos_2022.21.1.2753)

Ibarra-Rius, N., y Ballester, J. (2020). Educación literaria y diversidad(es): en torno a identidades plurales en la formación del lector y la ciudadanía. En N. Ibarra (Coord.), *Identidad, diversidad y construcción de la ciudadanía a través de la investigación en educación literaria* (pp. 11-23). Octaedro.

Ibarra, N., y Ballester, J. (2015). Cómics interculturales, educación literaria y productos políticamente correctos. *Tonos digital: Revista de estudios filológicos*, 28. <http://hdl.handle.net/10201/42932>.

Jennings, J., y Gateward, F. (2015) (eds.) *The Blacker the Ink: Constructions of Black Identity in Comics and Sequential Art*. Rutgers UP.

Kirtley, S. E., García, A., y Carlson, P. E. (Eds.). (2020). *With Great Power Comes Great Pedagogy: Teaching, Learning, and Comics*. University Press of Mississippi. <https://doi.org/10.2307/j.ctvx5w9g0>

Klein, A. (2010). *L.A.U.G.H: 60 therapeutic, perspective-building, life-changing activities*. Woodbury, NY: Wellness Reproductions.

Ladson-Billings, G. (1992). Culturally relevant teaching: The key to making multicultural education work. In C. A. Grant (Ed.), *Research and multicultural education* (pp.106–121). Falmer Press. <https://doi.org/10.4324/9780203973257>

Ladson-Billings, G. (1995). But that's just good teaching! The case for culturally relevant pedagogy. *Theory Into Practice*, 34(3), 159–165. <https://doi.org/10.1080/00405849509543675>

Landoni, A. M. (2019) “A Laughing Matter: Transforming Trauma Through Therapeutic Humor and Expressive Arts Therapy.” *Expressive Therapies Capstone Theses*.

López-Serrano Páez, D. (2023). *Superman, Batman y Franco: La censura en tiempos de Franco*. Domiduca.

MariNaomi. (2018) *Cartoonists of Color Database*. <https://cartoonistsofcolor.com/about> .

Martin, R. A. (1998) Sense of humor and psychological health. En W. Ruch (Ed.), *The sense of humor: Explorations of a personality characteristic*. Walter de Gruyter & Co.

McLaren, P. (1989). *Life in schools*. White Plains, Longman.

Morales, O., y Lischinsky, A. (2008). Discriminación a través de las ilustraciones de libros de texto de Educación Secundaria Obligatoria en España. *Discurso y sociedad*, 2(1), 115-152.

Nasr., S. J. (2013). No laughing matter: Laughter is good psychiatric medicine. *Current Psychiatry*, 12(8), 20-25.

Pérez Invernón, A. (2019). El Proyecto Lingüístico de Centro: una evolución necesaria para la mejora de la Competencia en Comunicación Lingüística. *Tejuelo, Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 30, 13-36. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.30.13>

Pomares Puig, P. (2014). Narración gráfica e inclusión. Un recorrido del álbum ilustrado al cómic para integrar la discapacidad. En M.T. Tortosa Ybáñez, J.D. Álvarez Teruel y N. Pellín Buades (coords.). *El reconocimiento docente. Innovar e investigar con criterios de calidad: XII Jornadas de redes de investigación en docencia universitaria*, 815-827.

Pratt, M. L. (1995). *Imperial Eyes: Studies in Travel Writing and Transculturation*. Routledge.

Quillahuamán, R. (2021, 16 mayo). Rocío Quillahuamán: “Solo me afectaron los ‘haters’ cuando me acosaron por mostrar mi opinión política”. *El País*. <https://smoda.elpais.com/placeres/rocio-quillahuaman-videos-ilustraciones-instagram/>

Quillahuamán, R. (2023, 21 marzo). Rocío Quillahuamán: “No pasa nada si sientes que no encajas”. *Vein.es*. <https://vein.es/rocio-quillahuaman-no-pasa-nada-si-sientes-que-no-encajas/>

Quillahuamán, R. (s. f.). Entrevista con Giulia Ramírez. Ni de aquí ni de allí. *Metalmagazine.es*. <https://metalmagazine.eu/es/post/interview/rocio-quillahuaman-2>

Rossing, J.P. (2016). Emancipatory Racial Humor as Critical Public Pedagogy: Subverting Hegemonic Racism. *Communication, Culture & Critique*. 9, 614-632. doi:10.1111/cccr.12126

Rifkind, C. (2017). Refugee Comics and Migrant Topographies. *A/b: Auto/Biography Studies*, 32(3), 648–654. <https://doi.org/10.1080/08989575.2017.1339468>

Saguisag, L. (2018). *Incorrigibles and Innocents: Constructing Childhood and Citizenship in Progressive Era Comics*. Rutgers UP.

Sandlin, J.A., O'Malley M.P., y Burdick, J. (2011). Mapping the complexity of public pedagogy scholarship: 1894–2010. *Review of Educational Research*, 81(3), 338–375. <https://doi.org/10.3102/0034654311413395>

Scott, D., y Fawaz, R. (2018). *Queer About Comics. American literature: A journal of literary history, criticism and bibliography*, 90(2). Duke University Press.

Scott, D. (2022). *Keeping it Unreal: Black Queer Fantasy and Superhero Comics*. New York UP.

Smith, S. (2011). Human Rights and Comics: Autobiographical Avatars, Crisis Witnessing, and Transnational Rescue Networks. En M. Chaney (ed.), *Graphic Subjects: Critical Essays on Autobiography*. University of Wisconsin Press.

Somé Laserna, C. (2021). Racismo y xenofobia. Una visión didáctica a través de los cómics. *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 13(7), 117-131. <https://doi.org/10.51896/atlane/OESW6347>

Storey, J. (2006). *Cultural Theory and Popular Culture: An Introduction*. Pearson.

Van Dijk, T. (2006). Discurso de las élites y racismo institucional. *Medios de comunicación e inmigración*, (pp. 15-36). Gallegraf, S.L.

Van Dijk, T. (2005). Nuevo racismo y noticias. En M. Nash, R. Tello y N. Benach (eds.) *Inmigración, género y espacios urbanos. Los retos de la diversidad*, (pp. 33-55). Bellaterra.

Villacañas de Castro, L. S. (2013). Teaching English as a foreign language in accordance with Social-constructivist pedagogy. *Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, 17(1), 97-114.

VV.AA. (2008). *I Live Here*. Pantheon.

VV.AA. (2014) *Viñetas de vida: Dibujantes on tour*. <https://www.oxfamintermon.org/es/que-hacemos/contra-injusticia-pobreza-ayuda-oficial-desarrollo>

VVAA. (2015). *Viñetas de Vida*. Astiberri.

VV.AA. (2019). *Puro Perú*. CESAL. [https://bibliotecadigital.aecid.es/bibliodig/es/catalogo\\_imagenes/grupo.do?path=1026576](https://bibliotecadigital.aecid.es/bibliodig/es/catalogo_imagenes/grupo.do?path=1026576)

Wanzo, R. (2020). *The Content of Our Caricature: African American Comic Art and Political Belonging*. NYU Press.

Whitted, Q. J. (2019.) *EC Comics: Race, Shock, and Social Protest*. Rutgers University Press.

Whitted, Q.J. (2023). *Desegregating Comics: Debating Blackness in the Golden Age of American Comics*. Rutgers University Press.

Zhou, Q. (2015). *Gazpacho agridulce: Una autobiografía chino-andaluza*. Astiberri.

Zhou, Q. (2020). *Gente de aquí, gente de allí*. Astiberri.

Zhou, Q. (2021). Te hacen sentir que no eres ni de aquí ni de allí. *National Geographic España*.  
[https://www.nationalgeographic.com.es/mundo-ng/quan-zhou-wu-te-hacen-sentir-que-no-eres-ni-aqui-ni-alli\\_16955](https://www.nationalgeographic.com.es/mundo-ng/quan-zhou-wu-te-hacen-sentir-que-no-eres-ni-aqui-ni-alli_16955)

Zhou, Q. (2022). Entrevista con La Poderío. Para mí el despertar antirracista ha sido igual o más importante que el feminista. *Elsaltodiario.com*.  
<https://www.elsaltodiario.com/entrevista-la-poderio/quan-zhou-despertar-antirracista-igual-mas-importante-que-feminista>

Zorrilla, A., y Tisdell, E. (2016) Art as critical public pedagogy: A qualitative study of Luis Camnitzer and his conceptual art. *Adult Education Quarterly*, 66(3), 273–291.  
<https://doi.org/10.1177/0741713616645666>

