



NARRATIVAS GRÁFICAS DE NO FICCIÓN: EL CÓMIC

Editora temática: Noelia Ibarra Rius

Tejuelo

Nº 40. Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura
Año XVI. Septiembre de 2024

Esta obra está publicada bajo una licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObra Derivada 4.0 Internacional 4.0, que le permite copiar y comunicar públicamente la obra. No se permite un uso comercial de la obra original ni la generación de obras derivadas.

Dispone del texto legal completo en la siguiente dirección:
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>



Autoría-Atribución: Deberá respetarse la autoría del texto y de su traducción. El nombre del autor/a y del traductor/a deberá aparecer reflejado en todo caso. No Derivados: No se puede alterar, transformar, modificar o reconstruir este texto.

Grupo de investigación “Educación, Cultura y Territorio” (SEJ036), de la Universidad de Extremadura: <https://opendata.unex.es/investiga/grupos-de-investigacion/SEJ036>

Editores y Coordinadores: Ramón Pérez Parejo y José Soto Vázquez
Editora temática: Noelia Ibarra Rius

Cáceres. 2024
243 páginas

CDU: 821.134.2:37.02
ISSN: 1988-8430
URL: <https://tejuelo.unex.es/tejuelo>
DOI: <http://dx.doi.org/10.17398/1988-8430>



EDITORES / EDITORS

Dr. D. José Soto Vázquez, Universidad de Extremadura
 Dr. D. Ramón Pérez Parejo, Universidad de Extremadura

Editor asociado / Associate Editor

Dr. Ramón Tena Fernández, Universidad de Extremadura

Secretaría / Secretary's Office

D.ª Marta Gómez Caballero, Universidad de Extremadura

CONSEJO EDITORIAL / EDITORIAL BOARD

Dr. Enrique Barcia Mendo, Universidad de Extremadura, Spain
 Dra. Natividade Pires, Universidad de Castelo Branco, Portugal
 Dra. Loretta Frattale, Università di Roma Tor Vergata, Italy
 Dra. Silvia Valero, Universidad de Cartagena, Colombia
 Dr. Alberto Bustos Plaza, Universidad de Extremadura, Spain
 Dr. Joaquín Villalba Alvarez, Universidad de Extremadura, Spain
 Dr. José Roso Díaz, Universidad de Extremadura, Spain
 Dr. Francisco Javier Grande Quejigo, Universidad de Extremadura, Spain
 Dr. Jesús Cañas Murillo, Universidad de Extremadura, Spain
 Dra. Dimitrinka G. Nikleva, Universidad de Granada, Spain
 Dra. Hanna Martens, Universidad de Extremadura, Spain
 Dra. Christiane Neveling, Universidad de Leipzig, Germany

CONSEJO ASESOR-
CIENTÍFICO/SCIENTIFIC ADVISORY BOARD

Dra. Tania Rosing, Universidad de Passo Fundo, Brazil
 Dr. Giuseppe Trovato, Università Ca' Foscari, Italy
 Dra. Carlos Lomas, CPR Gijón, Spain
 Dra. Noelia Ibarra Rius, Universidad de Valencia, Spain
 Dr. Jesús Laborda García, Universidad de Alcalá de Henares, Spain
 Dr. Jorge Chen Sham, Universidad de Costa Rica, Costa Rica
 Dr. Manuel Francisco Romero Oliva, Universidad de Cádiz, Spain
 Dra. Annegret Thiem, Universidad de Paderborn, Germany
 Dra. Eva Iñesta Mena, Universidad de Oviedo, Spain
 Dr. Xavier Escudero, Université du Littoral-Côte d'Opale (Boulogne-sur-Mer), France
 Dra. Ester Trigo Ibáñez, Universidad de Cádiz, Spain
 Dr. Dorde Cuvardic García, Universidad de Costa Rica, Costa Rica
 Dra. Noemí Suárez Monzón, Universidad Iberoamericana del Ecuador, Ecuador
 Dra. María del Carmen Fonseca, Universidad de Huelva, Spain
 Dra. Claudia Gatzemeier, Universidad de Leipzig, Germany
 Dra. Verónica Ríos, Universidad de Costa Rica, Costa Rica

CONSEJO DE REVISIÓN / REVIEW BOARD

Dra. Magdalena López Pérez, Universidad de Extremadura, Spain
 Dra. Ana Margarida Ramos, Universidad de Aveiro, Portugal
 Dr. Antonio Ricardo Mira, Universidad de Évora, Portugal
 Dra. Magda Zavala, Universidad de Costa Rica, Costa Rica
 Dra. Sophie Von Werder, Universidad de Antioquia, Colombia
 Dr. Juan Antonio Garrido Ardila, University of Malta y Universiteit van Amsterdam, Holanda
 Dra. Ana María Ramos García, Universidad de Granada, Spain
 Dr. Winston Alfredo Morales Chavarro, Universidad de Cartagena, Colombia
 Dra. María Dolores Castrillo de Larreta-Azelain, Universidad Nacional de Educación a Distancia, Spain

Dr. Lourdes Sánchez Vera, Universidad de Cádiz, Spain
 Dr. Ana María Machado, Universidad de Coimbra, Portugal
 Dra. Beatriz Sánchez Hita, Universidad de Cádiz, Spain
 Dra. María Carreño López, Universidad de Almería, Spain
 Dra. Olga Vallejo Murcia, Universidad de Medellín, Colombia
 Dr. Iván Alexis Candia, Universidad de Playa Ancha, Chile
 Dra. María José García Folgado, Universidad de Valencia, Spain
 Dr. António Apolinário Lourenço, Universidad de Coimbra, Portugal
 Dra. Raquel Gutiérrez Sebastián, Universidad de Cantabria, Spain
 Dr. Jorge Daniel Mendoza Puertas, Universidad de Ulsan, Korea, Republic Of
 Dª. Julie Wilhelm, Iowa State University, United States
 Dr. Agustín Reyes Torres, Universidad de Valencia, Spain
 Dr. José Antonio Leal Canales, IES "Luis de Morales", Arroyo de la Luz, Spain
 Dr. Marco Antonio Pérez Durán, Universidad Autónoma San Luis de Potosí, Mexico
 Dra. Esperanza Morales López, Universidad de A Coruña, Spain
 Dra. Irene Sánchez Carrón, IES "Norba Caesarina", Cáceres, Spain
 Dr. Moisés Sella Sastre, Universidad de Lleida, Spain
 Dra. Olga Moreno Fernández, Universidad Pablo de Olavide, Sevilla, Spain
 Dr. Fermín Ezepleta Aguilar, Universidad de Zaragoza, Spain
 Dr. Paulo Lampreia Costa, Universidad de Évora, Portugal

Dra. Lidia Uso Viciedo, Universidad de Barcelona, Spain
 Dr. Santiago Pérez Aldeguer, Universidad de Zaragoza, Spain
 Dra. Alana Gómez Gray, Universidad de Guadalajara, Mexico
 Dra. Angela Balça, Universidad de Évora, Portugal
 Dr. José Luis Losada, Universidad de Wrocław, Poland
 Dra. Mariona Casas Deseuras, Universidad de Vic, Spain
 Dr. Juan José Lanz, Universidad del País Vasco, Spain
 Dª. Inmaculada Sánchez Leandro, IES "Torrente Ballester", Miajadas, Spain
 Dr. Antonio Sáez Delgado, Universidad de Évora, Portugal
 D. Luis Gomes, Universidad de Castelo Branco, Portugal
 Dra. Montserrat Pons Tovar, Universidad de Málaga, Spain
 Dra. Coronada Carrillo Romero, IES "Al-Qazeres", Cáceres, Spain
 Dr. Carlos Pazos Justo, Universidade do Minho, Portugal
 Dra. Herminda Otero Doval, Universidade do Minho, Portugal
 Dr. Pedro Dono López, Universidade do Minho, Portugal
 Dr. Francisco García Marcos, Universidad de Almería, Spain
 Dra. María Victoria Mateo, Universidad de Almería, Spain
 Dra. Ana Díz-Plaja Taboada, Universitat de Barcelona, Spain
 Dr. José M. de Amo, Universidad de Almería, Spain
 Dra. Mercedes Molina Moreno, Universidad de Granada, Spain
 Dra. Gisela Quintero, Universidad Nacional de Educación, Ecuador
 Dra. Juli Palou, Universitat de Barcelona, Spain
 Dra. Eva Tresserras, Universitat de Barcelona, Spain
 Dra. Núria Sánchez Quintana, Universitat de Barcelona, Spain
 Dra. Rosa Gil, Universitat Autònoma de Barcelona, Spain
 Dra. Susana Sánchez Rodríguez, Universidad de Cádiz, Spain
 Dra. Encarni Carrasco, Universitat de Barcelona/Universidad de Castilla La Mancha, Spain
 Dra. María Martínez Deyros, Instituto Politécnico de Braganza, Portugal
 Dra. María Mar Soliño Pazó, Universidad de Salamanca, Spain
 Dra. Marta Sanjuán, Universidad de Zaragoza, Spain
 Hugo Heredia Ponce, Universidad de Cádiz, Spain
 Dr. José Domingo Dueñas, Universidad de Zaragoza, Spain
 Dr. Joan Marc Ramos, Universidad de Barcelona, Spain
 Dra. Virginia Calvo, Universidad de Zaragoza, Spain
 Dr. Juan Senís, Universidad de Zaragoza, Spain
 Dr. Simone Greco, Universidad de Bari, Italy
 Dra. Carolona Margarita González Ramírez, Universidad de Valparaíso, Chile
 Dra. Milagrosa Parrado Collantes, Universidad de Cádiz, Spain
 Dr. Zósimo López Pena, Universidad Internacional de la Rioja, Spain
 Dra. Deniz Özcan, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Turkey.

Dra. Alexandra Santamaría Urbieta, Universidad de Alcalá de Henares, Spain.

Dra. Elena Alcalde Peñalver, Universidad de Alcalá de Henares, Spain.

Dra. Cristina Calle Martínez, Universidad Complutense de Madrid, Spain.

Dra. Belén Díez Bedmar, Universidad de Jaén, Spain.

Dra. Elena Serrano Moya, Universidad de Alcalá de Henares, Spain.

Dr. Zehra Ozcinar, Ataturk Teacher Training Academy, Cyprus.

Dr. Huseyin Uzunboylu, Near East University, Nicosia, Cyprus.

Dr. Zeynep Genç, Near East University, Nicosia, Cyprus.

Dr. Semih Calışkan, Aydın University, Istanbul, Turkey.

Dr. Ahmet Güneşli, Lefke European University, Turkey.

Dra. Badrie, EL-Daw, Lebanese University, Lebanon.

Dr. Ali Rahimi, Bangkok University, Thailand.

Dra. Aydan Irgatoglu, Baskent University, Ankara, Turkey.

Dr. Fatih Yavuz, Balıkesir University, Turkey.

Dra. Mukaddes Sakallı Demirok, Near East University, Nicosia, Cyprus.

Dra. Ozge Hacifazhoğlu, Hasan Kalyoncu University, Turkey.

Dra. Elsa de Jesus Roma Nunes, Escola Secundária André de Gouveia, Évora, Portugal.

Dra. Inmaculada Clotilde Santos Díaz, Universidad de Málaga, Spain.

Dra. María Remedios Fernández Ruiz, IES Gerald Brenan de Alhaurín de la Torre (Málaga), Spain.

Dra. Cristina Milagrosa Castillo Rodríguez, Universidad de Málaga, Spain.

Dr. José Manuel Foncubierta, Universidad de Huelva, Spain.

Dr. José Luis Estrada, Universidad de Cádiz, Spain.

Dr. Ramón Tena Fernández, Universidad de Zaragoza, Spain.

Dra. María Luisa Aznar Juan, Universidade de Coimbra, Portugal.

Dra. Lola Sánchez Hernández, Università Degli Studi dell' Aquila, Italia.

Dra. Magdalena León Gómez, Università Degli Studi dell' Aquila, Italia.

Dr. Pablo Agustín Artero Abellán, Universidad Complutense de Madrid, Spain.

Dr. Rubén González Vallejo, Universidad de Salamanca, Spain.

Dr. Alberto Escalante Varona, Universidad de La Rioja, Spain.

Dra. Carolina M. González Ramírez, Pontificia Católica de Valparaíso, Chile.

Dr. Manuel José de Lara Ródenas, Universidad de Huelva, Spain.

Dr. José Hernández Ortega, Universidad Complutense de Madrid, Spain.

La revista, especializada en la Didáctica de las Lenguas y de las Literaturas, en Literatura Infantil y Juvenil y en Educación, está indexada en los siguientes medios de documentación bibliográfica.

Bases de datos de citas

JCI. "Emerging Sources Citation Index", desde 2015. Cuartil Q2 (2023). JCI: 0,49.

SCOPUS de Elsevier, desde 2018. Cuartil Q1 (2023). Factor de impacto 0,35.

Sistemas de evaluación y e-Sumarios

FECYT: Sello de Calidad de Revistas Científicas Españolas 2023 (Ministerio de Ciencia e Innovación). C1, 77,56, revista número 2.

ANVUR (Agencia Nacional Italiana de Evaluación del Sistema Universitario y de Investigación). Incluida en el Área 10, como revista científica de Clase A (desde el 10/10/2022).

Journal Scholar Metrics (Arts, Humanities and Social Sciences) de EC3 Research Group: Evaluación de la Ciencia y la Comunicación Científica (Universidad de Granada). Periodo 2010-2014. Incluida en tres categorías: Educación, Q3; Lenguaje y lingüística, Q2; Literatura, Q1. En este periodo la revista obtuvo en el H5 Index (6) y H5 Median (12) de un total de H Citations (80).

Sherpa Romeo: color "grey".

CIRC 2023 (Clasificación Integrada de Revistas Científicas): Ciencias Sociales B; Humanidades A.

Dialnet Métricas. Impacto 2022: 0,54; Revista 1 de 131.

REDIB. Clasificación global de 2020: 310 de 1199. Q1. Percentil Factor de Impacto: 76.772.

Index Copernicus Value (ICV), 2019: 96,77.

MLA (Modern Language Association)

Erih plus: incluida desde el 28 de julio de 2015.

Ulrich's Periodicals Directory: Incluida en la categoría lingüística y literatura.

Clasificación en DICE: valoración de la difusión internacional 4,5; Internacionalización de las contribuciones 31,25. Incluida entre la 10 revista del área.

Clasificación en MIAR: ICDS 2023: 9.6.

Clasificación en Latindex (directorío y catálogo) v. 2.0: 37 criterios cumplidos.

DOAJ; IRESIE; REDINED; CARHUS PLUSH +

Preliminares/Preliminary

Narrativas gráficas de no ficción: el cómic¹

El presente monográfico ha sido coordinado por la

doctora Noelia Ibarra, profesora titular de la Universitat de València, miembro de la junta directiva de la Sociedad Internacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura (SIDLL), del grupo de investigación Educación lectora, literaria, cultura y sociedad (ELCIS), codirectora de la Cátedra de Estudios del Cómic Fundación SM-UV y presidenta de la Sociedad Académica de Estudios del Cómic (SAEC). Su diseño obedece a una clara voluntad de profundizar en la especificidad del cómic como objeto de estudio mediante investigaciones rigurosas procedentes de perspectivas y aproximaciones interdisciplinares que confluyan en su potencia para las didácticas de las literaturas y de las lenguas.

En este sentido, cabe destacar el compromiso de los editores de la revista con el impulso de estudios como los que configuran el presente número que permiten avanzar en la consolidación de líneas de investigación de creciente interés en torno a la educación literaria

¹ Este monográfico se enmarca en el proyecto de I+D: “Educación lectora, literaria, lingüística e inclusión: una investigación a través de la literatura infantil y juvenil multimodal en torno a la diversidad y la sostenibilidad. Referencia: PID2022-139640NB-I00. Financiado: AEI/10.13039/501100011033/FEDER, UE.

como el cómic supone. Así como el cumplimiento escrupuloso de la evaluación por pares ciega característica de la revista y las distintas líneas y criterios de calidad de la publicación con la finalidad de configurar un monográfico de relevancia para la comunidad científica.

El volumen constituye una aproximación novedosa a las narrativas gráficas de no ficción, en concreto, al cómic y atiende a su relevancia como lenguaje, que trasciende las posibilidades de la ficción como única vía de expresión y aborda todo tipo de temáticas con estrategias y perspectivas diferenciadas. La amplitud de asuntos y opciones gráficas para su representación extiende también el espectro de posibilidades de aplicación didáctica en las aulas de lengua y literatura de los diferentes niveles educativos, pero también en su relación con otras materias.

Como también permite ampliar las fronteras del canon de aula mediante temas, autores y obras que no siempre encuentran un lugar destacado en las programaciones. Además, el desarrollo del pensamiento crítico mediante la reflexión que el cómic de no ficción suscita permite trascender prejuicios en torno a su equiparación como medio centrado de forma exclusiva en el entretenimiento e incidir en el desarrollo de la competencia lectora y literaria a través de una lectura multimodal que extiende su intertexto y conecta con prácticas de lectura más próximas a las que el alumnado realiza tras el horario escolar.

A través de un total de siete contribuciones se aborda de forma rigurosa y desde diferentes ópticas la fundamentación teórica que subyace tras el cómic de no ficción, se revisa su lugar y presencia en la historia del cómic con la finalidad de trazar una genealogía y se examinan sus posibilidades para la formación de lectores competentes mediante el análisis de obras, autores y tendencias, así como de datos procedentes de la implementación de proyectos didácticos.

En primer lugar, Esther Claudio profundiza en la noción de otredad, así como en los distintos procesos que sustentan estos conceptos, en el marco de la pedagogía crítica pública. Con la finalidad de contribuir al debate en torno a inclusión, diversidad y representación en el cómic, Claudio selecciona y analiza tres opciones diferenciadas: la construcción de la otredad en cómic con fines humanitarios, el humor como pedagogía crítica y la autobiografía como exploración de procesos de carácter racial. A continuación, José Rovira, Sebastián Miras, Mónica Ruiz y Eduard Baile se centran en las biografías literarias gráficas como nueva herramienta para la enseñanza de la literatura. El trabajo ofrece el análisis de contenido de seis biografías gráficas contemporáneas, centradas en figuras emblemáticas de la literatura hispanoamericana de siglo XX: Gabriel García Márquez, Juan Rulfo, Jorge Luis Borges, Julio Cortázar, Pablo Neruda y Alejandra Pizarnik. Los datos revelan una rica intertextualidad en la aproximación a las vidas y producciones literarias de los autores seleccionados, como también analizan los paratextos de cada obra, la relación entre imagen y texto y el grado de ficcionalidad de ambos. Como también acometen las posibilidades didácticas para la educación literaria en los distintos niveles educativos y muestran una sintética propuesta con diferentes actividades con la finalidad de ejemplificarlas. La conclusión desvela la multiplicidad de recursos que las biografías literarias presentan para acercarse a la producción literaria de los protagonistas y corroboran el extraordinario potencial del cómic en didáctica de la literatura.

Por su parte, Iván Pintor focaliza su atención en los aspectos formales vinculados a estrategias de montaje de relevancia en la forma de ensayo, mediante líneas de investigación procedentes del campo fílmico, con la finalidad de esbozar una genealogía de obras significativas. Desde esta óptica, el trabajo se concibe como una propeútica al estudio del cómic desde su nacimiento con autoconsciencia hasta la actualidad. Asimismo, a partir de la iconología de Aby Warburg, ofrece una propuesta de metodología

para el estudio del ensayo como fórmula didáctica y de transmisión de la tradición en el contexto de las formas de no ficción en el cómic.

Seguidamente, Fajkišová presenta un estudio de caso a partir de la introducción del aprendizaje basado en proyectos (ABP) centrado en el cómic no-ficcional mediante una propuesta que combina contenidos del currículum de lengua y literatura con geografía con la finalidad de conseguir el aprendizaje significativo del alumnado. Los datos recogidos desvelan los beneficios del cómic de no ficción en la aplicación de estrategias y metodologías activas que inciden en la autonomía del alumnado y el desarrollo de sus capacidades críticas en la lectura y en la regulación de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Como también inciden en el cómic como centro de proyectos interdisciplinares que despiertan el interés y motivación del alumnado por los contenidos que a través de él se desarrollan.

El concepto de ensayo gráfico es abordado por José Manuel Trabado en una investigación contrastiva en la que constata el escaso interés por este término en relación con el sintagma novela gráfica, pese a la destacada tradición que posee. Trabado señala a este respecto la existencia de un doble modelo, el trabajo de Pajak y McCloud publicado en los años 90 y plantea una lectura de *El museo* de Carrión y Sagar en el marco de la noción de ensayo gráfico en la que dialoga con este término, la idea de museo y la relevancia del arte comprendido como archivo cultural. En la línea del cómic como ensayo se ubican Josep Ballester y Jerónimo Méndez y su definición en relación con el ensayo gráfico para analizar la obra en viñetas de la autora sueca Liv Strömquist. Desde una aproximación inicial al cómic de no ficción en el marco de historieta de cierta tradición, gestada en torno al contexto del *comix* o *cómic underground* de los 60 -con las pertinentes concreciones posteriores en el cómic periodístico o autobiográfico, entre otros-, Ballester y Méndez plantean la obra de Strömquist como ensayo postmoderno y feminista y justifican su lectura en las aulas desde una perspectiva curricular. Con la finalidad

de potenciar sinergias entre teoría y praxis de aula en la didáctica de la literatura contemporánea, Ballester y Ballester formulan una propuesta didáctica basada en el análisis previo de *La sala de los espejos* en la que se estudian las posibilidades formativas del cómic de no ficción en relación con la formación de lectores.

Por último, Noelia Ibarra y Álvaro Pons clausuran el número con una investigación en torno a la historia y definición del cómic de no ficción que recorre desde las revisiones conceptuales más representativas del género y su evolución a partir de las diferentes formas de representación de la realidad de la expresión dibujada. El trabajo de Ibarra y Pons se enmarca en la voluntad propedéutica de la investigación de Pintor y constituye una aportación novedosa en cuanto al trazado de la genealogía que conecta desde las primeras formas de narración dibujada hasta el cómic documental actual e identifica diferentes ejemplos clave en su trayecto cronológico, que comprende desde las primeras expresiones en la Edad Media a los primeros cómic de divulgación de mediados del siglo XX. Los vínculos y relaciones apuntados en su genealogía inauguran diferentes vías de aproximación e inclusión en las programaciones de aula, la apertura del canon y la formación de lectores competentes y críticos.

Invitamos pues, a todos los lectores de *Tejuelo* y los miembros de la comunidad investigadora interesados en las posibilidades del cómic como objeto de estudio destacado en didáctica de la literatura y la lengua, a sumergirse en las páginas de un monográfico que esperamos pueda constituir un punto de referencia para todos los especialistas e investigadores.

Noelia Ibarra Rius
Ramón Pérez Parejo
José Soto Vázquez

Artículos /Articles

Pedagogía crítica racial en el cómic español

Critical Racial Pedagogy in Spanish Comics

Ester Claudio Moreno

Paris College of Art

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



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 medio¹. 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,

¹ 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 violentos². 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

² 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 viñetas³. 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

³ 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 poemacómico 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.

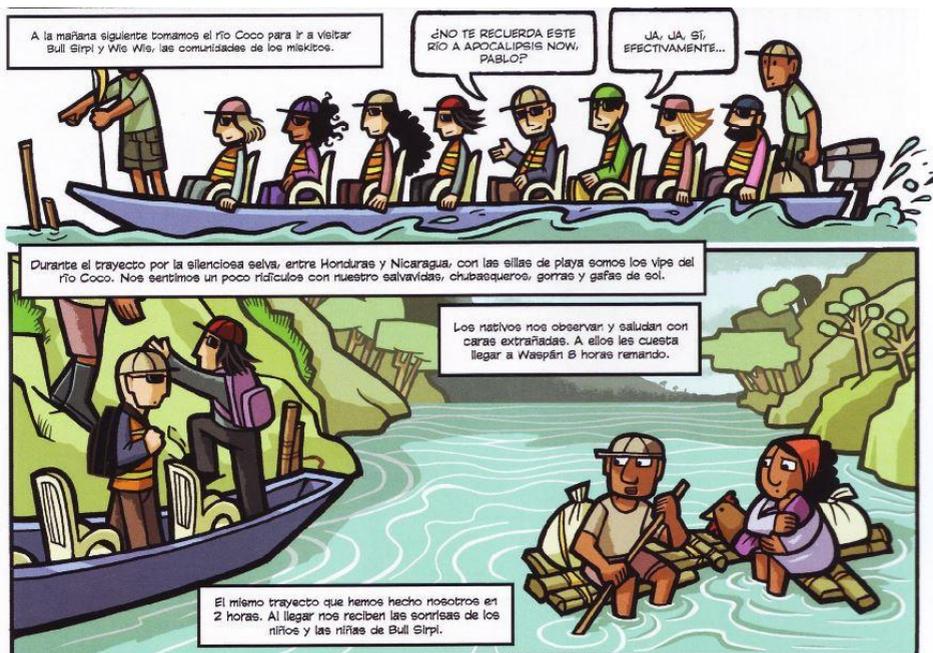
Aunque buena parte de los cómics financiados por ONG como medios de difusión y educación dibujan una realidad paternalista y eurocéntrica, hay algunas excepciones. En la misma colección de *Viñetas de Vida*, Cristina Durán y Miguel Giner Bou, equipo autodenominado “la Grúa”, propone un acercamiento mucho 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?”⁴, 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

⁴ 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

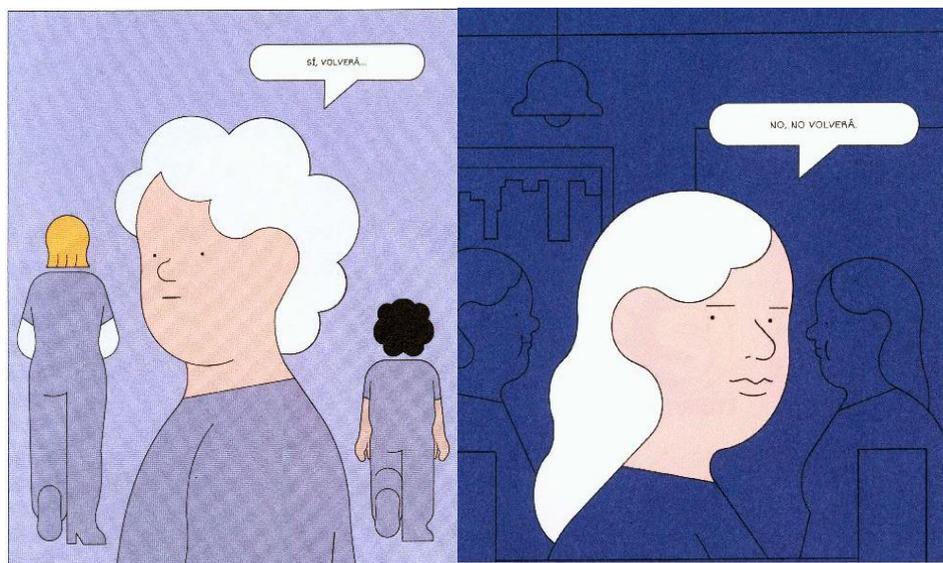
El cómic tiene un estilo de línea clara minimalista que permite reducir el cuerpo a formas casi robóticas, geométricas y muy rígidas⁵. Cuando se introduce por primera vez la infancia de la autora se hace a través de los muñecos acartonados con los que juegan Hafid y su hermana. Es un juego curioso porque 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

⁵ 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.)⁶” 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

⁶ *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*. Sapristi 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

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

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/roocio-quillahuaman-videos-ilustraciones-instagram/>

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

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

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>

Enseñanza de la literatura hispanoamericana a través de biografías literarias gráficas*

Teaching Spanish-American literature through graphic literary biographies

José Rovira-Collado

Universidad de Alicante

jrovira.collado@ua.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3491-8747>

Sebastián Miras

Universidad de Alicante

sebastian.miras@ua.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-4259-3890>

Mónica Ruiz-Bañuls

Universidad de Alicante

monica.ruiz@ua.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4252-9888>

Eduard Baile-López

Universidad de Alicante

ebaile@ua.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7685-6487>

DOI: 10.17398/1988-8430.40.45

Fecha de recepción: 18/09/2023

Fecha de aceptación: 22/04/2024

Esta obra está publicada bajo una licencia Creative Commons



OPEN  ACCESS

Rovira-Collado, J., Miras, S., Ruíz-Bañuls, M., y Baile-López, E. (2024). Enseñanza de la literatura hispanoamericana a través de biografías literarias gráficas. *Tejuelo*, 40, 45-76.

Doi: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.40.45>

* Esta investigación está dentro del proyecto europeo *Investigation on Comics and Graphic Novels in the Iberian Cultural Area - iCon-MICS* (CA19119) y de la Red de Docencia Universitaria *Guías de lectura de cómics y álbum ilustrado para la Educación Superior* (5980) de la Universidad de Alicante.

Resumen: Las biografías literarias gráficas suponen una nueva herramienta para la enseñanza de la literatura. Estos cómics recogen la vida y la producción literaria de sus protagonistas, siendo propuestas muy elaboradas y con una rica intertextualidad. En esta investigación se analizan seis biografías gráficas publicadas en los últimos años sobre distintas figuras de la literatura hispanoamericana del siglo XX: Gabriel García Márquez, Juan Rulfo, Jorge Luis Borges, Julio Cortázar, Pablo Neruda y Alejandra Pizarnik. Se realiza un análisis de contenido para destacar la intertextualidad, los paratextos de cada obra y sus posibilidades didácticas para la educación literaria en distintos niveles educativos, señalando además la relación entre imagen y texto y el grado de ficcionalidad de ambos. Se muestra una breve propuesta didáctica con distintas actividades para ejemplificar las posibilidades de estas lecturas. Se concluye destacando que estas biografías nos ofrecen múltiples recursos para acercarnos a la producción literaria de sus protagonistas y confirman el enorme potencial del cómic como herramienta educativa.

Palabras clave: cómic; biografía; intertextualidad; literatura hispanoamericana; alfabetización visual.

Abstract: Graphic literary biographies are a new tool for teaching literature. These comic strips collect the life and literary production of their protagonists and constitute very elaborated proposals and with a rich intertextuality. This research analyzes six graphic biographies published in recent years on different figures of 20th century Hispanic American literature: Gabriel García Márquez, Juan Rulfo, Jorge Luis Borges, Julio Cortázar, Pablo Neruda and Alejandra Pizarnik. A content analysis is carried out to highlight the intertextuality, the paratexts of each work and their didactic possibilities for literary education at different educational levels, also pointing out the relationship between image and text and the degree of fictionality of both. A brief didactic proposal is shown with different activities to exemplify the possibilities of these readings. We conclude by emphasizing that these biographies offer us multiple resources to approach the literary production of their protagonists and confirm the enormous potential of comics as an educational tool.

Keywords: comics; biography; intertextuality; hispanic american literature; visual literacy.

I

ntroducción

Las biografías literarias gráficas (BLG) son un género en auge dentro del cómic centrado en reproducir la vida y la obra de autoras y autores de la literatura universal (Miras y Rovira-Collado, 2021). Desde distintas perspectivas, se aprovechan las ilustraciones y el lenguaje multimodal para presentar los distintos episodios de su vida y el proceso de creación literaria. Aunque debemos valorar estas historietas por su valor artístico, también se puede pensar en las posibilidades didácticas que este tipo de obras tienen. Por fortuna, en los últimos años la crítica académica en español ha reconocido la importancia de este medio para la educación (Bombini y Martín, 2021), con distintos monográficos desde distintas perspectivas, por ejemplo, para trabajar la inclusión y la diversidad (Ibarra y Ballester 2023; Ibarra, 2021), el cambio climático y la ecología (Catalá y Martínez, 2021) o la intertextualidad (Pérez Cano et al., 2019) que nos permiten explotar las viñetas desde múltiples enfoques educativos. Esta investigación sigue el modelo de trabajo de *Unicómic, las jornadas del cómic de la Universidad de Alicante* y realiza un análisis de seis BLG: *Gabo, memorias de una vida mágica* (2013), *Rulfo. Una vida gráfica* (2015), *Cortázar* (2017), *Borges: el laberinto infinito* (2017), *Neruda. Lluvia*,

montaña y fuego (2022) y *Maldita Alejandra. Una metamorfosis con Alejandra Pizarnik* (2022).

Los objetivos que se pretenden conseguir a través del análisis de estas narrativas gráficas son:

1. Redescubrir nuevos territorios de la lectura que amplíen el canon escolar con una mirada transatlántica.
2. Presentar críticamente la intertextualidad, los paratextos, la relación texto e ilustración y la ficcionalidad en las seis biografías literarias gráficas anteriormente analizadas
3. Caracterizar la biografía literaria y su adaptación a la narrativa gráfica en el contexto de la educación literaria y de las posibilidades didácticas de su implementación en el aula.

1. Biografías gráficas: memoria en la clase de literatura

Los textos biográficos, con mayor o menor intención literaria (Del Olmo 2015, Del Olmo y López Vega, 2020), son una estupenda herramienta para conocer la relevancia histórica (y artística) de sus protagonistas. Aunque estas BLG son obras de no ficción, debemos apelar a la prudencia para no considerarlas una fuente indiscutible para la historiografía sin mayor aproximación crítica (Gual Boronat, 2013). El concepto de memoria está relacionado con el relato, hilado y coherente, y no así con el acontecimiento, aislado y más o menos significativo (Traverso, 2011). Las memorias son, por lo tanto, lecturas con una importante dosis de presentismo y subjetividad, *conditio sine qua non* del material ficcional en torno a la memoria (García, 2010).

Las BLG se encuentran en el plano de la consciencia y de la reivindicación, influidas por las intenciones de sus autores y también por la ideología de sus protagonistas, pero siempre con un importante aparato crítico detrás que respalde la interpretación de los momentos vitales dibujados. El lenguaje del cómic, como medio multimodal, ofrece distintas maneras para representar el hecho histórico más allá de una representación estereotipada u “oficial”. En este sentido, se deben

aceptar los preceptos de los especialistas más relevantes, que señalan que la forma según la persona que lee e interpreta la información está determinada por el “medio de acceso” a esa información (Sousanis, 2015), en este caso la narrativa gráfica. Aunque posteriormente diferenciamos los grados de ficcionalidad de texto e ilustración, debemos remitirnos al concepto de *solidaridad icónica* (Groensteen, 2021), como paradigma para descodificar la lectura, basado en la *inferencia intuitiva* (Ahmed, 2016; Yus, 1997). Este concepto da a la persona que lee un gran margen de interpretación (*intentio lectoris*) que dialoga con la intención del artista (*intentio auctoris*), ya sea guionista o dibujante.

Para recuperar la memoria, se debe recordar que casi todos los protagonistas de las seis biografías gráficas analizadas dispusieron de una biografía o autobiografía previa (Kanzepolsky y Morejón, 2015) que son fuente fundamental para esta trasposición gráfica. En primer lugar, *Confieso que he vivido*, obra póstuma de Neruda (1974) es un repaso completo de la vida del poeta, con episodios significativos a lo largo de su vida. *Un tal Lucas*, (1979), no es una biografía de Cortázar, pero sí narra, de forma *ficcionalizada* y a través de un alter ego, muchos de sus episodios vitales. Los *Diarios* de Pizarnik (2003) son una base fundamental en su BLG, tanto en el género literario, como en la documentación. El periodista Norman Thomas di Giovanni recopiló en *Autobiografía* (1999) muchos textos de Borges publicados póstumamente, pero no se considera una obra suya. La publicación de *Vivir para contarla* (2002) fue también un epílogo en la obra de García Márquez. Además, debemos destacar que la primera biografía analizada, *Gabo, memorias de una vida mágica*, se publicó un año antes de la muerte del premio Nobel.

1. 1. Apertura del canon de aula a la literatura hispanoamericana

Esta investigación se enmarca en el análisis de la biografía literaria y su adaptación a la narrativa gráfica en el contexto de la educación literaria y de las posibilidades didácticas de su implementación en el aula. Asimismo, este análisis se centra en autores

fundamentales de América Latina porque consideramos que la evolución del currículum escolar en la clase de literatura en España cada vez deja menos espacio a las literaturas hispanoamericanas (Amo, 2022). Aunque resulte imprescindible entender su importancia para conocer la evolución de nuestra cultura, la presencia de la literaria hispanoamericana en nuestras aulas se limita a pocas figuras consagradas y a pocas lecturas fragmentarias que no nos permiten resaltar su importancia central (Llorens et al., 2022). La ampliación histórica de las biografías permite ampliar la presencia de estas obras.

Por tanto, en el contexto educativo actual, es necesario apostar por un conjunto de lecturas necesariamente abierto que contribuya a desarrollar “una educación literaria capaz de dar respuesta a las diferentes transformaciones sociales desde la construcción de un canon plural” (Ibarra y Ballester, 2018, p. 39). Se hace necesario derribar las fronteras más rígidas del canon escolar y superar una educación literaria aferrada a modelos de literaturas nacionales y eurocentristas, con el objetivo de visibilizar la pluralidad de la literatura hispanoamericana e incorporar toda la riqueza cultural y expresiva que estos nuevos imaginarios pueden aportar a nuestros estudiantes, para, de esta manera, no olvidar las variantes de nuestra lengua (Ocampo, 2021). El objetivo principal es abrir el canon y, en consecuencia, discutirlo y reconstruir una nueva nómina de escritoras y escritores de América Latina mucho más rica que descubra al alumnado el “carácter y las problemáticas de un continente que se presenta como desconocido y, algunas veces, lleno de prejuicios sobre la literatura y la cultura latinoamericana” (Fernández-Cobo, 2021, p. 19).

De este modo, consideramos que las biografías gráficas analizadas en este trabajo pueden sin duda contribuir a la ampliación del canon escolar en las aulas para poder superar una visión estrecha y hegemónica de la educación literaria que no tiende a incluir obras de la otra orilla, aprovechando dos neologismos, queremos “desfronterizar” lecturas con propuestas “exocanónicas” a través del cómic (Ruiz-Bañuls et al., 2023), para poder ir construyendo un diálogo intercultural desde un corpus de textos multimodales necesariamente diverso.

En definitiva, se tiene la convicción de que redescubrir a través de estas narrativas gráficas nuevos territorios posibles de la lectura es una estrategia didáctica: “capaz de disolver las contradicciones que nos plantean los métodos historicistas o las literaturas nacionales, de estrechas miras, sino un imperativo ético en esta sociedad que vislumbramos en el horizonte y que nos ha tocado vivir” (García y Martos, 2021, p. 200).

2. Metodología

2. 1. Criterios de selección y análisis

Este trabajo propone un análisis de contenido desde un enfoque cualitativo (López Noguero, 2002; Richard, 2009) de los seis cómics trabajados. En primer lugar, se realiza la descripción crítica de las obras, a través de unos criterios de análisis para clasificar las distintas biografías seleccionadas. En segundo lugar, se clasifican según la ficcionalidad del texto y sus ilustraciones, su intertextualidad, el uso de paratextos, la bibliografía y público objetivo de cada obra. En tercer y último lugar, se propone una breve exploración didáctica para mostrar las posibilidades de trabajar la obra literaria a través de la vida dibujada de sus autores.

Partimos de criterios previos (Miras y Rovira-Collado, 2021, pp. 192-194) para concretar la descripción de las seis biografías trabajadas.

2. 2. Corpus de biografías literarias gráficas en español

Las posibilidades del cómic para representar el transcurso vital de personajes famosos no es una novedad. Encontramos colecciones clásicas, como las *Vidas ilustres*, publicadas por la editorial *Novaro* entre 1956 y 1974 con 332 números y 6 extraordinarios [<https://www.tebeosfera.com/colecciones/vidas-ilustres-1956-er-novaro.html>]. En ella aparecen grandes nombres de las letras en español, como Lope de Vega, Quevedo, Miguel de Cervantes, Ramón María del Valle Inclán o Federico García Lorca, entre otros. Aunque son un

proyecto fundamental en este ámbito, una rápida aproximación nos confirma cómo ha cambiado el cómic en cincuenta años, así como también la historiografía o la enseñanza de la literatura.

En la actualidad, la editorial *Cascaborra* también tiene un proyecto con objetivos similares pero centrado en la historia española, con sus “Biografías en viñetas”, que cuenta en 2023 con 11 números y 9 futuros lanzamientos, que acompaña la colección general “Historia de España en Viñetas”, donde, asimismo, podemos encontrar otras obras con enfoque biográfico [<https://www.cascaborraediciones.com/>].

A continuación, proponemos una selección de treinta y dos biografías gráficas sobre autores y autoras de las literaturas en español (Rovira-Collado et al., 2023). Están publicadas entre el 2010, momento en que podemos destacar que comenzó esta tendencia editorial (Constenla, 2012) y el 2023. La gran mayoría son todavía accesibles en distintos catálogos, siendo este el principal motivo para su elección.

Tabla 1

Corpus de biografías gráficas literarias

Autor/a Literario/a	Título de la Biografía Literaria Gráfica
-Borges, Jorge Luis	Pantoja, Óscar (guion) y Castell, Nicolás (dibujo). (2017). <i>Borges: el laberinto infinito</i>. Rey Naranja Editores
-Cervantes, Miguel de	Gol (Gómez Andrea, Miguel) (2015). <i>Cervantes. La Ensoñación del Genio</i> . Dibbuks
-Cervantes, Miguel de	Rubín, David y Prado, Miguelanxo (2015). <i>Miguel EN Cervantes. El retablo de las maravillas</i> . Astiberri
-Cortázar, Julio	Marchamalo, Jesús (guion) y Torices, Marc (dibujo) (2017). <i>Cortázar</i>. Nórdica
-García Federico	Lorca, Hernández, Carlos (dibujo) y El Torres (guion) (2011). <i>La huella de Lorca</i> . Norma Editorial
-García Federico	Lorca, Bonet, Enrique (2015). <i>La araña del olvido</i> . Astiberri
-García Federico	Lorca, Esquembre, Carles (2016). <i>Lorca, un poeta en Nueva York</i> . Panini España
-García Federico	Lorca, Gibson, Ian (guion) y Palomo, Quique (dibujo) (2018). <i>Vida y muerte de Federico García Lorca</i> . Ediciones B
-García	Lorca, Martín Segarra, Susana (2019). <i>Residencia de Estudiantes</i> .

- Federico Bruguera-Penguin Random House
-García Lorca, Ros, Ilu (2021). *Federico*. Lumen
- Federico Lorca, Javierre (guion) y Cabrera, Juanfran (dibujo) (2014). *Los caballeros de la orden de Toledo*. Arian Ediciones
- García Salvador Dalí, Miguel de Unamuno, Luis Buñuel y Pepín Bello
- García Márquez, Gabriel** Pantoja, Óscar (guion), Bustos, Miguel, Córdoba, Tatiana Camargo Rojas, Felipe y Naranjo Morales, Julián David (dibujo) (2013). *Gabo, memorias de una vida mágica*. Sinsentido/Rey Naranjo Editores
- Hernández, Miguel Navarro, Pedro F. (guion) y Díez, Miguel Ángel (dibujo) (2010). *Me llamo barro*. Ed. De Ponent
- Hernández, Miguel López Cabrera, Román (guion y dibujo) (2013). *La Fontana Eterna*. Concejalía de Cultura, Ayuntamiento de Orihuela
- Hernández, Miguel Pereira, Ramón (guion) y Boldú, Ramón (dibujo) (2017). *La voz que no cesa*. Astiberri (EDT, 2013)
- Hernández, Miguel López Cabrera, Román (guion y dibujo) y Armengol Más, Marina (color) (2021). *Miguel Hernández. Piedra viva*. Cascaborra
- Hernández, Miguel Esquembre, Carles (2022). *Las tres heridas de Miguel Hernández*. Planeta
- Llull, Ramón Gras, Marc y Ed, Nae (2021). *Ramón Llull*, Cascaborra
- Machado, Antonio Gibson, Ian (guion) y Palomo, Quique (dibujo) (2019). *Ligero de equipaje. Vida de Antonio Machado*. Ediciones B
- Machado, Antonio, García Lorca, Federico, Hernández, Miguel, Jiménez, Juan Ramón Gibson, Ian (guion) y Palomo, Quique (dibujo) (2022). *Cuatro poetas en guerra. Antonio Machado, Federico García Lorca, Miguel Hernández y Juan Ramón Jiménez*. Planeta
- Nebrija, Antonio de Comotto, Agustín (2022). *Nebrija*. Nórdica Libros
- Neruda, Pablo** Pantoja, Óscar (guion) y Millán Esteban (dibujo). (2022). *Neruda. Lluvia, montaña y fuego*. Rey Naranjo Editores
- Pardo Bazán, Emilia Palmer, Alicia (guion) y Hanczyc, Weronika (dibujo) (2021). *Emilia Pardo Bazán*. Cascaborra
- Pardo Bazán, Emilia Fernández Etreros, Carmen (guion) y Lauzán Falcón, Alen (dibujo) (2021). *Emilia. De la oscuridad a la luz*. Oberon
- Pardo Bazán, Emilia, Martín Gaité, Carmen, Lejárraga, María, Fortún, Elena, Laforet, Carmen De la Cueva, Carmen (guion) y Jarén, Ana (dibujo) (2023). *Escritoras. Una historia de amistad y creación*. Lumen

-Pérez Galdós, Benito	El Torres (guion) y Belmonte, Alberto (dibujo) (2020). <i>Galdós y la Miseria</i> . Nuevo nueve
-Pérez Galdós, Benito	Fernández Etreros, Carmen (guion) y Menéndez Quirós, Guillermo (dibujo) (2020). <i>Galdós, un escritor en Madrid</i> . Oberon
-Pizarnik, Alejandra	Müshell, Ana (2022). <i>Maldita Alejandra</i>. Lumen
-Quevedo, Francisco de	Durá, Pablo, Martínez, Jaime y Suárez, Angie (2023). <i>Quevedo</i> . Cascaborra Ediciones
-Rulfo, Juan	Pantoja, Óscar (guion) y Camargo, Felipe (dibujo) (2017). <i>Rulfo. Una vida gráfica</i>. Rey Naranjo editores
-Unamuno, Miguel de	Crespo, Borja (guion) y Orbe, Alex (dibujo) (2021). <i>Unamuno: El hombre y la razón</i> , El Gallo de Oro
-Valle Inclán, Ramón María del	López Poy, Manolo (guion) y de Orbe, Kepa (dibujo) (2021). <i>Valle-Inclán</i> . Cascaborra

Fuente: elaboración propia. En negrita las obras analizadas

Nos centraremos en las seis obras destacadas, porque son las únicas que se centran en autores de la literatura hispanoamericana, dos argentinos y una argentina, un colombiano, un mexicano y un chileno.

2. 3. *Biografías literarias como cómics de no ficción*

El cómic de no ficción es un género específico con gran éxito que nos permite acercarnos a distintos formatos y temáticas. Aldama (2019) señala que estas narrativas gráficas, ya sean cómics o álbumes ilustrados, aproximan a las personas que los leen a episodios históricos desde una perspectiva crítica para recuperar y humanizar algunos momentos olvidados por la historia. Como obras multimodales de no ficción (Sampérez y Ramos, 2023), estas lecturas presentan un conocimiento histórico subjetivo, tanto por el devenir de sus protagonistas como por la perspectiva de sus creadores, guionistas y dibujantes. Entre las múltiples temáticas de los cómics de no ficción, Irwin (2014) señala que tratan, entre otros, temas históricos, educativos, científicos o periodísticos. Esta aproximación a la historia a través del lenguaje gráfico amplía la experiencia estética de la lectura (Kersten-Parrish y Dallacqua, 2018).

La unión de texto e ilustraciones nos brinda textos multimodales (Cohn, 2013; Jacobs, 2013), donde una de las características propias es la construcción de una narrativa visual en la que cada situación se transmite en la conjunción verbo-icónica (Bateman, 2014). Aunque sí existen cómics silentes (Postema, 2017), estas biografías no lo pueden ser, ya que el protagonista principal es la obra literaria de los personajes representados. Bush (2022, p. 165) señala que esta diferenciación literaria entre ficción y no ficción está profundamente arraigada, tanto en nuestra conciencia literaria, en nuestra selección de lecturas, como en la construcción de currículos escolares.

Como textos multimodales, el estilo de los dibujos influye en la representación ficcional o no ficcional, diferenciándose entre minimalistas, genéricos y naturalistas (Painter et al., 2013; Cañamares-Torrijos, 2021), según el grado de realismo de las ilustraciones.

Para representar esta problemática hemos planteado un diagrama con un sistema de coordenadas, con dos ejes continuos para identificar las diferencias entre texto (X) e imagen (Y) con dos polos diferenciados: por un lado, las narrativas (texto e ilustración, uno en cada eje) que reflejan elementos no ficción, y, por otro lado, el extremo opuesto, donde los hechos narrados y dibujados son totalmente ficcionales (Rovira-Collado et al., 2023).

En las narrativas gráficas confluyen dos códigos, el semiótico y el semántico, por lo que es más compleja la distinción entre ficcional o no ficcional. La división en cuatro cuadrantes nos ofrece diversas opciones. El primero (superior derecha) recogería cómics cuyo texto e ilustraciones fueran completamente ficcionales, como por ejemplo los de tema fantástico o superpoderes. El segundo cuadrante (superior izquierda), recoge ya obras más disonantes, con textos de no ficción, muchas veces sobre episodios históricos concretos, e ilustraciones alejadas de la realidad, mucho más ficcionales. Un ejemplo podría ser *Maus*, la obra maestra de Art Spiegelman: se narra un momento concreto, el holocausto nazi, pero los personajes dibujados son gatos y ratones. El tercer cuadrante (inferior izquierda) sería el más realista, con textos e ilustraciones no ficcionales, basándose al máximo en la realidad

y en documentación real. El último cuadrante (inferior derecha), sería donde la ilustración se mantiene en la no ficción, con un trazo muy realista, incluso basada en fotografías, pero el texto y la historia puede ser mucho más ficcionalizada.

En este análisis, la presencia de la obra de los distintos protagonistas de las biografías, con distintos grados de intertextualidad, puede enriquecer estas diferenciaciones con distintos matices, porque una vida realista puede acompañar a una obra literaria muy ficcional.

3. Resultados

3. 1. Seis biografías gráficas de literatura hispanoamericana

A continuación, analizamos las seis BLG que se acercan a la vida y obra de escritores hispanoamericanos. Si bien el recorrido trazado hasta ahora propone una cantidad abundante de biografías gráficas cuyo número en esta segunda y tercera década del siglo XXI es claramente creciente, enfocaremos los resultados en seis publicaciones recientes que se ocupan de cinco autores y una autora de la literatura escrita en español al otro lado del Atlántico. Es necesario destacar que, aun cuando existe una heterogeneidad ineludible y enriquecedora en las BLG señaladas a lo largo del artículo, muchos de los descriptores empleados para el análisis, así como el grado de ficcionalidad presente en las obras, indican siempre que estamos ante herramientas didácticas de gran utilidad para trabajar el cómic en el aula. Las seis biografías analizadas en este apartado han sido publicadas en la última década (2013-2022) con gran éxito en editoriales, tanto españolas como hispanoamericanas.

Gabo, memorias de una vida mágica

Guion: Óscar Pantoja. Ilustración: Miguel Bustos, Tatiana Córdoba, Felipe Camargo, y Julián David Naranjo Morales. Bogotá: Rey Naranjo Editores, 2013, Madrid: Sinsentido, 2013, 180 páginas.

La primera de las obras que presentamos está dedicada a uno de los autores más insignes del boom latinoamericano. El éxito de su publicación en Bogotá posibilitó la rápida publicación en España. La edición de esta biografía, en cierto modo inaugural en las dedicadas a escritores hispanoamericanos, contó con el guion de Óscar Pantoja, escritor colombiano que ha continuado su labor, consagrada al formato de la biografía gráfica literaria. Esta primera incursión de Óscar Pantoja, por otra parte, es arriesgada, si tenemos en cuenta que el nobel colombiano aún vivía, y que había publicado su propio libro de memorias. Cuenta con un dibujo a cuatro manos. Los dibujantes se dividen así cuatro grandes capítulos identificados por una tonalidad específica: amarillo, azul, rojo, y verde para el epílogo final. Cada uno de ellos se ocupa de distintos momentos de la vida de García Márquez, si bien el eje que organiza la biografía es la creación del universo literario que conformará *Cien años de soledad* (1967).

El relato de las circunstancias que favorecieron la creación de una obra profundamente enraizada en las vivencias de la infancia del escritor da una oportunidad a los autores para trazar ciertas correspondencias entre episodios concretos de su biografía que más tarde se incorporarían a la novela. Así, el lector puede conocer cómo los pescaditos de oro del coronel Aureliano Buendía, o la tierra y cal que Rebeca come, se remontan a experiencias vividas por el escritor. La construcción de este imaginario, si bien relevante en el desarrollo de la biografía gráfica, está acompañado por otros momentos del crecimiento vital de García Márquez, el periodismo de la juventud, los viajes realizados o las influencias recibidas. El empleo de recursos que alteran la secuencia cronológica del relato —por otra parte, de uso extendido en las biografías literarias gráficas—, permite alternar aquellos momentos de formación con la coyuntura, ardua en cierto sentido, que envuelve la redacción de la novela.

La edición de la biografía incluye, además de una cuidada bibliografía y recursos multimedia consultados acerca de García Márquez, un prólogo de Óscar Pantoja donde nos informa acerca del proceso de creación de la biografía y cuáles fueron motivos principales

que se quisieron rescatar. Nos encontramos entonces ante una novela gráfica que transmite las particularidades del realismo mágico.

Rulfo. Una vida gráfica

Guion: Óscar Pantoja. Ilustrador: Felipe Camargo. Rey Naranjo editores, Bogotá 2015, Madrid 2017, 192 páginas.

El acierto que supuso la biografía dedicada a García Márquez llevó a Óscar Pantoja a retomar la creación dentro del género junto con uno de los dibujantes que lo había acompañado en su primera tentativa. En esta ocasión se ocupan de otro escritor, en este caso, precursor del *boom* latinoamericano, el mexicano Juan Rulfo.

La perspectiva que se adopta para narrar esta biografía es sustancialmente distinta. Si bien la secuencia cronológica no es lineal, no existe un eje a partir del cual la obra nos reubique hacia uno u otro momento de la biografía *rulfiana*, ni tampoco un momento específico sobre el que los autores busquen incidir. No supone esto, sin embargo, que Pantoja y Camargo no pretendan transmitir algo específico del universo literario propio de Juan Rulfo, sino todo lo contrario. Aquello singular que se expresa es el ambiente y las emociones de la literatura del mexicano. La soledad, la muerte, la violencia y el amor están intensamente presentes a lo largo de toda su obra.

Los dieciséis capítulos en que se organizan las casi 200 páginas nos ofrecen una síntesis biográfica del escritor mexicano. Los crudos sucesos que marcaron la Guerra Cristera y la Revolución mexicana sirven de preámbulo para enmarcar el contexto de su infancia y la muerte de su padre, hecho que, junto con el posterior fallecimiento de su madre, marcarán decisivamente su vida y obra. Este punto será determinante a la hora de justificar buena parte de su creación y la angustia que reflejan los dos libros que publicó en vida. La ilustración, cargada de símbolos característicos del imaginario cultural mexicano, se encarga también de transmitir esta atmósfera asfixiante, y la constante tonalidad sepia transmite asimismo esa sensación de desamparo y aislamiento.

Cortázar

Guion: Jesús Marchamalo. Ilustración: Marc Torices. Madrid: Nórdica, 2017, 232 páginas.

Una nueva propuesta aparece en el mismo año que la biografía anterior. Marchamalo y Torices se encargan de proponer esta biografía gráfica sobre Julio Cortázar editando *Cortázar* en España, en un proyecto que contó con el apoyo del Ministerio de Cultura. La autoridad de Marchamalo sobre el escritor argentino, comisario en dos exposiciones y autor de *Cortázar y los libros* (2011), avala la calidad de una obra que ofrece una cuidada edición, con gran colorido, tapa dura y guardas, además de presentar una completa bibliografía y webgrafía.

La mayor linealidad cronológica en los hechos relatados, si la comparamos con las biografías previas, no minimiza lo desafiante que resulta la utilización de otros recursos narrativos, tanto en el texto como en la ilustración. La disposición de las viñetas y del propio texto, representaciones menos figurativas, y pasajes altamente oníricos, entre otros recursos empleados, convierten a *Cortázar* en una biografía muy sugerente, repleta de guiños a la obra del escritor argentino y a acontecimientos históricos que marcaron su vida.

A través de un prólogo y de dieciocho capítulos, la biografía hace un repaso cronológico pero heterogéneo a las influencias, géneros artísticos, lugares, compañeras y sucesos históricos que configuran el universo *cortazariano*. Las intertextualidades con la propia obra de Cortázar son constantes, no solo mediante la descripción y recepción de sus principales obras, sino también por la incorporación de páginas anotadas por el escritor, o de las portadas de sus libros y traducciones.

Otro de los méritos de esta obra es presentarnos episodios algo menos conocidos para el gran público de la biografía *cortazariana*; la relación con Carol Dunlop, su respuesta a la revolución cubana y al golpe de Pinochet, los múltiples viajes, su refugio en la pequeña casa de Saignon o su estancia en Segovia en el 83. Esta conjunción entre experiencias vitales centrales, influencias, anécdotas y relaciones personales, junto con una atractiva apuesta estética, convierten esta

biografía gráfica en una propuesta con numerosas vertientes didácticas para la enseñanza del lenguaje del cómic.

Borges: el laberinto infinito

Guion: Óscar Pantoja. Ilustración: Nicolás Castell. Bogotá: Rey Naranjo Editores, 2017, 149 páginas.

Óscar Pantoja vuelve a ponerse al frente de una biografía gráfica, ofreciéndonos a otro de los escritores más representativos del siglo XX hispanoamericano. La propuesta que nos ofrece en *Borges: el laberinto infinito* ofrece una visión de Borges que se aleja parcialmente de la imagen que el escritor ha construido en torno a su figura. La apuesta consiste en presentarnos la vida del autor argentino y la creación de algunos de sus cuentos más celebrados, a través de una de las tragedias más ordinarias y universales: el desengaño amoroso.

Si bien es cierto que no se descuida la imagen del Borges libresco y profundamente literario —en tanto su aproximación a la obra literaria consistió en que su obra fuera un inmenso mosaico intertextual que remite a la literatura universal, real y también ficticia—, *Borges: el laberinto infinito*, nos presenta a otro Borges, el individuo enamorado y rechazado, que sufre y crea a raíz del desamor. La relevancia otorgada a su relación frustrada con Norah Lange no excluye la representación del escritor estrictamente bonaerense, desde una erudición libresca excesiva a partir de la cual construye la trama de sus relatos; pero la intimidad y tormento de este personaje convencido de su destino literario muestran un costado no tan transitado en la biografía borgeana.

La ilustración de la obra es la más figurativa de cuantas hemos presentado hasta aquí, con un estilo muy cinematográfico en la organización de las secuencias. Resultan especialmente atractivos los pasajes oníricos, cuando Borges visita sus propios símbolos, o se introduce en relatos propios o ajenos, como *La divina comedia*. Es necesario hacer aquí una precisión: el Borges que nos ofrece la biografía gráfica es el Borges cuentista, en ningún momento se refiere a su producción poética o ensayística. La biografía que resulta entonces

es extremadamente personal, es decir, centrada en las experiencias familiares y cotidianas del escritor, pero sin adentrarse en detalles sobre sus publicaciones, homenajes e influencias sobre su entorno literario. Las diez secciones en las que se divide la obra nos trasladan a un año en concreto de la vida del escritor, sin seguir un orden cronológico, sino que se alternan episodios de juventud, infancia, madurez y vejez, donde cobran importancia, además de su universo simbólico y literario, las relaciones amorosas y familiares.

Neruda. Lluvia, montaña y fuego

Guion: Óscar Pantoja. Ilustración: Esteban Millán. Bogotá: Rey Naranjo Editores, 2022, 192 páginas.

Tras algunos años sin novedades en cuanto a biografías gráficas de escritores hispanoamericanos, el año 2022 fue testigo de dos nuevas publicaciones. La que trataremos en este epígrafe aborda la vida del poeta chileno Pablo Neruda. Óscar Pantoja, nuevamente, es el encargado de llevar adelante el guion de esta biografía, acompañado ahora por la ilustración de Esteban Millán, autor de la novela gráfica *El eterno caminante* (2019), por la que recibió varios premios.

La biografía se estructura tomando como punto de referencia los últimos días del poeta en su casa de Isla Negra, y utilizando la analepsis para retroceder a distintos momentos de la infancia y juventud de Neruda. La ilustración también interviene de forma decisiva en el empleo de esta técnica, puesto que los últimos años se tiñen de color azul, mientras que para las escenas retrospectivas se utiliza un tono sepia.

Como decimos, los episodios centrales son los de la infancia y la juventud, en tanto determinantes para su actividad poética posterior. Las lecturas de la niñez, la difícil relación con su padre, la vida de estudiante y los primeros vínculos literarios son los momentos determinantes de la retrospectión, que se alternan con los aquellos dedicados a los anteriores al golpe del 73. La obra literaria de Neruda tiene presencia a través de dos obras, los *Veinte poemas de amor y una*

canción desesperada y *Residencia en la Tierra*. La primera de ellas cobra especial relevancia en la biografía gráfica, como momento de un despertar espiritual determinante para el poeta. En las páginas que relatan su composición la coloración cambia a un tono purpúreo que busca crear una atmósfera para escenas de gran lirismo.

La biografía finaliza con dos momentos de la vida del poeta que, por distintas razones, han sido objeto de polémica. Uno de ellos retrata las circunstancias que atravesaron la muerte del autor chileno. Las duras consecuencias del golpe militar del 11 de septiembre habían agravado la salud del poeta, a esas alturas ya frágil, mientras permanecía ingresado en la Clínica Santa María, en la ciudad de Santiago. Esas páginas nos ubican precisamente en el día de su muerte, el 23 de septiembre de 1973. Las viñetas siguientes sugieren la hipótesis arrojada desde hace algo más de una década sobre las causas reales de su muerte, y confirmada recientemente, de que Neruda no murió como consecuencia de un cáncer que había desarrollado, sino por la inyección de una bacteria en su organismo por parte del personal médico que lo atendía.

El segundo de estos momentos atañe a la relación que mantuvo en Rangún con Josie Bliss. La obra finaliza con el desenlace de esa tormentosa relación, motivo de uno de sus poemas, “El tango del viudo”. De hecho, algunos versos del texto son los que cierran la biografía gráfica: “Oh Maligna ya habrás hallado la carta, ya habrás llorado de furia, y habrás insultado el recuerdo de mi madre llamándola perra podrida y madre de perros [...] ¡Qué noche tan grande, qué tierra tan sola!” (pp. 184, 186).

Maldita Alejandra. Una metamorfosis con Alejandra Pizarnik
Guion e Ilustración: Ana Müshell. Barcelona: Lumen, 2022, 189
páginas.

El cumplimiento de los cincuenta años de la muerte de la poeta argentina Alejandra Pizarnik pudo haber motivado la publicación de la biografía escrita e ilustrada por Ana Müshell, *Maldita Alejandra*. De las seis biografías aquí presentadas es esta la que presenta ciertas

dificultades para incluirla sin más en la categoría de BLG. Esto se debe a que la biografía gráfica nos relata la biografía de Pizarnik de forma indirecta, a través de los diarios de un narrador cuya vida se entremezcla con la de aquella. La ilustradora jerezana Ana Müshell ha publicado, además de la novela gráfica *Pink Mousse* (2017), otra biografía gráfica, en este caso dedicada a la cantante y escritora Patti Smith, con el título *Patti Smith: She has the power* (2020).

El recurso literario empleado por Ana Müshell en *Maldita Alejandra* no impide sin embargo incluir la obra dentro de las biografías literarias gráficas, puesto que el homenaje realizado a la poeta a través del diario de la narradora —también ilustradora—, aparece vinculado principalmente a los *Diarios* de la propia Pizarnik, así como también a pasajes de su obra, de otras biografías dedicadas a la propia Alejandra, o entrevistas a la poeta y amiga de Pizarnik, Olga Orozco. De todas formas, la estructura de esta biografía supone un ejercicio creativo que presenta diferencias notables con las biografías antes presentadas. La confusión de ambas vidas, si bien da como resultado una presentación original e inmensamente sugerente, requiere de un ejercicio aproximativo singular, que incorpora una interpretación marcadamente personal —aunque aquí reside, justamente, el atractivo singular de la propuesta (Pena Presas et al., 2023).

La presencia de datos biográficos es constante, en especial aquellos referidos a la infancia de Pizarnik, sus distintas obras poéticas, las influencias que marcaron su destino personal y literario y, finalmente, su trágico final en hospitales psiquiátricos y el suicidio. Versos y pasajes de la obra *pizarnikiana* se esparcen a lo largo de la biografía gráfica, acompañando no solo el “relato” de las diferentes etapas de su biografía, sino también el propio malestar vital de la narradora, cuyos propios sentimientos y angustias se vinculan con los de Pizarnik hasta mostrarse allí donde la poeta encontró su final. Las obras más presentes son los *Diarios* y algunas compilaciones de su correspondencia, pero también aparecen mencionadas y citadas *El deseo de la palabra*, *Extracción de la piedra de la locura*, *El infierno musical* y otros textos publicados de forma póstuma. La poesía de

Pizarnik atraviesa un momento de recepción muy destacado, y esta biografía contribuye notablemente a su presentación.

3. 2. Análisis del contenido, intertextualidad y opciones de lectura

Una vez realizada la descripción de las seis BLG se procede al análisis del contenido de estas, planteando cuatro variables: Intertextualidad, Paratextos, presencia de Bibliografía y Documentación y, por último, el Público al que consideramos que pueden estar dirigidas. Hemos clasificado tales categorías en tres niveles, A, B y C, que comentaremos posteriormente.

Tabla 2

Análisis del contenido de las 6 BLG hispanoamericanas

Biografía gráfica	Intertextu alidad	Paratextos	Bibliografía	Destinado a
<i>Borges: el laberinto infinito</i>	C	C	A	B
<i>Cortázar</i>	B	C	B	C
<i>Rulfo. Una vida gráfica</i>	C	C	B	B
<i>Gabo, memorias de una vida mágica</i>	B	B	A	C
<i>Neruda. Lluvia, montaña y fuego</i>	C	C	A	B
<i>Maldita Alejandra</i>	A	B	A	A

Fuente: elaboración propia

Respecto a la *Intertextualidad*, entendiendo esta como la presencia o mención de otras obras literarias en el relato, como BLG, obviamente en todas ellas hay una gran presencia de la producción artística de los protagonistas. Las obras que tienen menor calificación en esta categoría son *Borges: el laberinto infinito*, *Rulfo. Una vida mágica*, y *Neruda. Lluvia, montaña y fuego*. El motivo es que son obras donde el componente biográfico se impone a la producción literaria del escritor. Con esto no queremos decir que no esté presente, pero se le asigna secciones más acotadas, buscando que el destino literario del escritor y el contenido de su producción estén justificados a raíz de ciertos episodios biográficos. En *Cortázar y Gabo, memorias de una*

vida mágica, si bien no sucede de manera análoga, la presencia y referencias a la obra literaria es mayor que en las obras del anterior grupo. En *Cortázar*, aun cuando estamos ante una biografía que recorre toda la vida del escritor, sus textos y motivos principales asoman de forma sostenida. Por otra parte, *Gabo, memorias de una vida mágica* nos ofrece la biografía de García Márquez a partir de la elaboración de una de sus obras, por lo que, otra vez, las referencias literarias tienen una presencia considerable. Por último, en el nivel A, tenemos únicamente a *Maldita Alejandra*. Esto se debe a que Ana Müshell construye su biografía como una conversación con los textos de Pizarnik.

Para la categoría de *Paratextos* hemos tenido en cuenta la inclusión en la obra de prólogos, epílogos e información de los autores. De esta manera, a *Gabo, memorias de una vida mágica* y *Maldita Alejandra* se les atribuye el nivel B por incorporar dos de aquellos tres ítems, y el resto de las obras el nivel C por incluir solo uno de ellos. En cuanto a la *Bibliografía*, hemos contemplado tanto la inclusión de un apartado bibliográfico que recoja las fuentes consultadas por los autores (aspecto que cumplen las seis biografías literarias gráficas), como también la cantidad y calidad de las referencias, así como también la presencia de material complementario y webgrafía. De esta manera, únicamente se asigna el nivel B a *Cortázar* y a *Rulfo. Una vida gráfica*, mientras que al resto de obras se les asigna el nivel A. No obstante, es necesario precisar que, en cuanto a la presentación de referencias consultadas, este es un apartado que, en general, las seis obras cumplen con suficiencia.

Asimismo, la categoría *Destinado a* hace referencia al nivel educativo al que pensamos que se ajustan estas biografías. Para valorar la asignación del nivel correspondiente a cada una hemos atendido a la complejidad de la trama, la dificultad de identificación de referencias e intertextualidades presentes en la obra, así como la idoneidad de los asuntos abordados en la biografía. Atendiendo a estos factores, concluimos que solo una de las biografías, *Maldita Alejandra*, tiene como destinatario un lector universitario (nivel A) (Gutiérrez Gil, 2020). *Borges: el laberinto infinito*, *Neruda. Lluvia, montaña y fuego* y

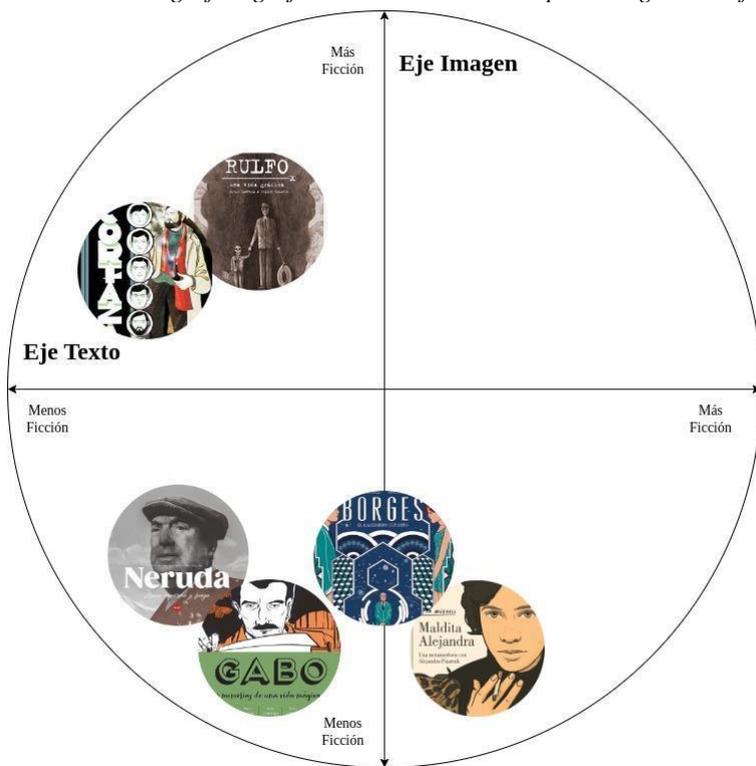
Rulfo. Una vida gráfica estarían destinadas al alumnado de bachillerato en adelante (nivel B), y finalmente, *Cortázar y Gabo*, *memorias de una vida mágica* sería aconsejable trabajarlas a partir de los últimos años de Educación Secundaria (nivel C) (Bombini y Manresa, 2021).

3. 3. Ficcionalidad respecto al texto y la imagen

Después de presentar y analizar estas seis BLG, se compara el grado de ficción que muestran tanto en las ilustraciones como en el texto, según los criterios explicados en el apartado metodológico. En la Figura 1 se muestra la posición relativa que ocupan las seis obras.

Figura 1

Posición de las seis biografías gráficas analizadas con respecto al grado de ficción



Como se desprende de la ubicación de las obras con respecto al Eje Imagen, cuatro de las biografías presentan un bajo nivel de ficción en cuanto a las representaciones visuales que proponen. Es decir, consideramos que existe un alto nivel figurativo, realista en cuanto al uso de la imagen. En su contraparte, las biografías *Cortázar* y *Rulfo. Una vida gráfica* presentan unas ilustraciones más imaginativas y creativas, con un empleo del dibujo que apela al lector buscando recrear la vida y obra del autor a través de un ambiente cargado de elementos figurativos más ficcionales.

En cuanto al Eje Texto, consideramos que cuatro de las obras, las dedicadas a Neruda, Cortázar, García Márquez y Rulfo se ajustan en mayor medida a los datos biográficos del autor, introduciendo así menos elementos ficcionales en la narración textual. Por otra parte, las dedicadas a Borges y Pizarnik se desvían en cierto modo de este carácter realista en la narración textual. Es cierto que en *Borges: el laberinto infinito*, esta ficcionalidad en el eje del texto es mínima, pero dada la importancia que confiere, y los encuentros descritos entre Norah Lange y Jorge Luis Borges, se estima que los autores están aportando un grado de ficción al que es necesario atender. En último lugar, *Maldita Alejandra* lleva la ficción en la narración textual a un grado superior, puesto que en esta biografía se entremezclan las biografías de Pizarnik con la de una narradora cuya vida se ve confundida con la de la poeta argentina. El recurso empleado, que por lo demás aporta un interesante elemento innovador al género, confiere también un grado de ficción en el texto puesto que es muchas veces a través de la propia narradora que vemos representada la biografía de Pizarnik.

3. 4. Exploración didáctica

Como conclusión a nuestro análisis, realizamos una breve propuesta didáctica, planteando varias actividades concretas (Bowkett y Hitchman, 2016, Cabarcas, 2020) para mostrar sus posibilidades didácticas. Siguiendo los planteamientos de Solé (2008) proponemos actividades antes, durante y después de la lectura para diseñar guías de lectura de cada una de estas obras, siguiendo también algunas

propuestas recientes, donde se recogen más de veinticinco actividades posibles con este tipo de biografías literarias gráficas (Rovira-Collado et al., 2023).

Para comenzar, antes de empezar la lectura, además de preguntar por los conocimientos previos sobre los protagonistas de estas biografías y la interpretación de las portadas, se puede proponer la lectura de algún fragmento de sus obras. En este caso, la universalidad de los poemas de *Neruda* nos permite ofrecer varias posibilidades para distintas edades.

Asimismo, como actividad previa podemos aprovechar *Maldita Alejandra* y preguntar si alguna persona escribe un diario personal, una tipología textual concreta y muy útil didácticamente.

Durante la lectura debemos aprovechar la interacción entre texto e ilustración para ir confirmando la comprensión lectora del texto, y en este caso, la comprensión de las intertextualidades que nos acercan a la obra de los autores. Por ejemplo, en el caso de *Gabo* podemos aprovechar el episodio del premio Nobel, o la presencia de mariposas amarillas para señalar estas intertextualidades con su obra. El tono sombrío de *Rulfo* también nos permite entablar relaciones constantes con *Pedro Páramo*.

Para finalizar, después de la lectura se nos abren muchas posibilidades, más allá de la confirmación memorística de la comprensión del texto. Al igual que nunca propondríamos un examen sobre dichas biografías, tampoco estas deben sustituir la lectura de las obras literarias. Cualquiera de los seis autores ilustrados nos ofrece textos fundamentales de la literatura hispanoamericana. Y con *Borges* o *Cortázar* encontramos innumerables relatos que pueden ser la continuación idónea de estas biografías para el joven lector que se acerque a estos autores.

Dentro del proyecto *Investigación sobre el Cómic y la Novela Gráfica en el Aula Cultural Ibérica iCON-MICS* (<https://iconmics.hypotheses.org/>) uno de los objetivos es crear guías

de lectura de cómics del ámbito ibérico e iberoamericano. Una de ellas se centra en Neruda, para conmemorar los 50 años del golpe de estado en Chile, y está disponible en el blog del curso *Còmic i Educació: lectures multimodals de narracions gràfiques* [<https://aplicacionesdidacticacomica2023.blogspot.com/>]. Se trata de una de las más recientes de las actividades de nuestra asociación.

Conclusiones

Dentro de la selección de BLG recogidas, hemos trabajado sobre las seis que hacían referencia a escritores de América Latina cuya producción forma parte esencial del imaginario cultural y literario en español del siglo XX. Podemos señalar que Óscar Pantoja es el guionista más prolífico, con cuatro obras (Gabo, Rulfo, Borges y Neruda), en las que trabaja con distintos ilustradores. En este equipo de trabajo encontramos a Tatiana Camargo Rojas, ilustradora de uno de los capítulos de *Gabo*, que junto con Ana Müshell son las únicas autoras que participan en el proceso de creación. Ana Müshell es tanto escritora como ilustradora de la BLG sobre Alejandra Pizarnik, la única mujer trabajada en esta ocasión. En nuestro corpus, solamente hemos podido incluir cuatro BLG protagonizadas por mujeres.

En nuestro análisis, podríamos plantear algunas dudas respecto a la clasificación de *Maldita Alejandra* como cómic. Se podría considerar un libro ilustrado. Sucede lo mismo con las otras BLG seleccionadas de la editorial Lumen, como *Federico* o *Escritoras. Una historia de amistad y creación*. Pero esta editorial también tiene obras literarias ilustradas, y el enfoque biográfico nos permite incluir estas tres obras en nuestro análisis.

Inciendo en la biografía sobre Pizarnik, ya hemos mencionado que es la obra más compleja y que en realidad solamente será aprovechada por especialistas y apasionados de la obra de la argentina, aunque también nos sirva como introducción a su figura.

Es necesario recordar que esta propuesta no tiene un sentido globalizador, y existen otras biografías de algunos de estos autores. Por ejemplo, *Pablo Neruda y España* de Rodrigo Aguilera y Miguel A. Alejo, editado en 2009 por el Ayuntamiento de Peligros. Aunque por fecha de publicación está dentro de nuestro corpus, no hemos podido hacernos con ningún ejemplar. [https://www.tebeosfera.com/numeros/neruda_y_espana_2009_ayto_p_eligros.html]. Sobre el chileno hay una gran variedad de álbumes y libros ilustrados que adaptan sus versos, con algunas pinceladas de su obra, como por ejemplo *Ode à un oignon: Pablo Neruda et sa muse*, de Alexandria Giardino e ilustrado por Felicita Sala, editado por la francesa Cambuorakis en 2019, constatando la proyección internacional del chileno. También tenemos *Winnipeg, el barco de Neruda* editado por Hotel Papel Ediciones en 2015, de Laura Martel con ilustraciones de Antonia Santolaya, sobre un episodio concreto relacionado con la actividad política del poeta.

Un aspecto destacado de las BLG es su relación con la historiografía literaria, hecho que vuelve a “desfronterizar” el cómic y la literatura. No son adaptaciones de textos literarios concretos, como ya hemos analizado en trabajos previos (Baile-López, 2023). Desde nuestra perspectiva, esto es un aspecto muy positivo porque beneficia el reconocimiento por parte de la academia de la narrativa gráfica, al mostrar las múltiples relaciones entre ambas artes, además de superar los prejuicios que por lo general trivializan al cómic como medio infantil. La propuesta de edades de las lecturas seleccionadas demuestra que son cómics para lectores competentes. Dentro de las biografías gráficas, *Maus*, *Persépolis* o *El arte de volar* son obras maestras del medio donde la perspectiva biográfica es central, confirmando que el cómic narra vidas magistralmente (Arroyo Redondo, 2012; De la Fuente, 2011).

Como limitación del estudio, cabe señalar que las vidas de autoras y autores literarios, como cualquier otra aproximación historiográfica, son referencias secundarias frente a las propias obras de sus protagonistas. Por muy interesante que pueda resultar el periplo vital, es la obra la que debe seguir siendo el objetivo principal de la

lectura. Dichas BLG en ningún caso son un análisis filológico ni una biografía académica, aunque muchas veces se basen en estos trabajos. Las BLG no buscan como lector al especialista universitario, que será el que mejor valore su documentación, pero el que también señale sus deficiencias. Las BLG son por sí mismas un producto artístico, y un reclamo para la lectura de sus protagonistas.

Al igual que hemos centrado nuestro foco de atención en biografías sobre literatura hispanoamericana, como prospectiva queremos aproximarnos a otras épocas, movimientos, lenguas y espacios nacionales o regionales. Por ejemplo, dentro de la “Col·lecció Gràfica, Sèrie Còmics” de la *Acadèmia Valenciana de la Llengua*, compuesta por 29 còmics [https://www.tebeosfera.com/colecciones/grafica_2008_avl.html]

encontramos algunas biografías de autores fundamentales para las letras valencianas como Enric Valor, Joan Fuster, Vicent Andrés Estellés o Carmelina Sánchez-Cutillas entre otros. Esta colección propone una muestra historietística de calidad que no se opone a su función de tebeos al servicio de la difusión del modelo lingüístico normativo del valenciano/catalán. Asimismo, incentivan la promoción social de esta lengua por medio de la remisión a referentes culturales con claros fines didácticos. La participación de autores y autoras valencianas, como Jesús Huguet o figuras emergentes como Núria Tamarit, permite incorporar dicha colección en una tradición gráfica concreta (Giner, 2018; Porcel y Pons, 2007).

Estos còmics navegan entre pintura, literatura e historia. En el epílogo a *Goya*, otra biografía de la colección de Cascaborra, Álvaro Pons señala: “*Goya. Saturnalia* transita en esos espacios de hibridación que tanto agradan al noveno arte y que hacen difícil aplicar cualquier etiqueta excepto una: la que nos indica que estamos ante un gran tebeo” (Pons, 2022, p. 131). Esa hibridación también podríamos aplicarla para la educación literaria (Ibarra y Ballester, 2022), para reconocer que muchas de estas obras nos hacen saber más de la vida y los textos literarios de sus protagonistas y conocer o reencontrar nuevas lecturas de obras fundamentales de la literatura hispanoamericana.

Referencias bibliográficas

Ahmed, M. (2016). *Openness of Comics: Generating Meaning Within Flexible Structures*. University Press of Mississippi.

Aldama, F. L. (2019). Introduction to Focus: Graphic Nonfiction. *American Book Review*, 40(2), 3. <https://doi.org/10.1353/abr.2019.0001>

Amo, J. M. de (2022). El atlas literario de Hispanoamérica: otra forma de construir el currículo. En R. F. Llorens, M. Ruiz-Bañuls y J. Rovira-Collado (Eds.), *Educación literaria y América Latina: retos en la formación lectora* (pp. 65-89). Visor.

Arroyo Redondo, S. (2012). Formas híbridas de narrativa: reflexiones sobre el cómic autobiográfico. *Escritura e imagen*, 8, 103-124. http://dx.doi.org/10.5209/rev_ESIM.2012.v8.40525

Baile-López, E. (2023). Claves de lectura de las adaptaciones literarias al cómic: el caso del Tirant lo Blanc. *Lenguaje y Textos*, 57, 1-15. <https://doi.org/10.4995/lyt.2023.18949>

Bateman, J. (2014). *Text and image: a critical introduction to the visual-verbal divide*. Routledge.

Bombini, G., y Manresa, M. (2021). Cómic, novela gráfica y álbum ilustrado en secundaria. *Textos. Didáctica de la lengua y la literatura*, 93, 4-7.

Bombini, G., y Martín, S. (2021). La historieta: recorridos didácticos entre la lectura y la producción. *Textos. Didáctica de la lengua y la literatura*, 93, 8-14.

Bowkett, S., y Hitchman, T. (2016). *La utilización del cómic para mejorar la expresión oral, la lectura y la escritura*. Morata.

Bush, E. (2022). Children's information books: initiatives and trends. En K. Coats, D. Stevenson, y V. Yenika-Agbaw (Eds.), *A companion to children's literature* (pp. 157-167). Wiley Blackwell.

Cabarcas, Y. P. (2020). El cómic al aula: una didáctica narrativa. *Educación y ciudad*, 38, 125-134. <https://doi.org/10.36737/01230425.n38.2020.2325>

Cañamares-Torrijos, C. (2021). Narrativas persuasivas: la función interpersonal en libros álbumes que retan estereotipos de género. En J. M. Trabado-Cabado (Ed.), *Lenguajes gráfico-narrativos: especificidades, intermedialidades y teorías gráficas* (pp. 49-78). Trea.

Catalá, J., y Martínez, C. M. (2021). La imaginación ecológica en el cómic español. *CuCo, Cuadernos De cómic*, 17, 18-37. <https://doi.org/10.37536/cuco.2021.17.1561>

Cohn, N. (2013). *The visual language of comics: introduction to the structure and cognition of sequential images*. Bloomsbury.

Constenla, T. (2012). *El cómic como espejo de vidas*. El País. http://cultura.elpais.com/cultura/2012/12/11/actualidad/1355251563_282448.html

De la Fuente, M. (2011). La memoria en viñetas: Historia y tendencias del cómic autobiográfico. *Revista Signa*, 20, 259-276. <https://doi.org/10.5944/signa.vol20.2011.6267>

Del Olmo, M. T. (2015). *Teoría de la Biografía*. Dykinson.

Del Olmo, M. T., y López Vega, A. (2020). Biografías histórica y literaria y didáctica de la historia y la literatura. En *Conference proceedings. Civinedu 2020* (pp. 622-624). Redine. <http://hdl.handle.net/10045/110530>

Fernández-Cobo, R. (Ed.). (2021). *La enseñanza de la Literatura Hispanoamericana. Nuevas líneas de investigación e innovación didáctica. Colección textos docentes*. Universidad de Almería.

García, S. (2010). *La novela gráfica*. Astiberri.

García, G., y Martos, E. (2021). Educación literaria, subalternidad y discurso contrahegemónico. En J. Ballester y N. Ibarra (Eds.), *Entre la lectura, la escritura y la educación. Paradigmas de investigación en Didáctica de la Literatura y la Lengua* (pp. 183-201). Narcea.

Giner, J. (2018). *Historietes valencianes del segle XIX. Els pioners del tebeo*. Institució Alfons el Magnànim-CVEI / Diputació de València.

Groensteen, Th. (2021). *Sistema de la historieta*. Ed. Marmotilla. Traducción Ernesto Feuerhake.

Gual Boronat, O. (2013). *Viñetas de posguerra. Los cómics como fuente para el estudio de la historia*. Universitat de València.

Gutiérrez Gil, A. (2020). Tras los pasos de los grandes escritores áureos en la enseñanza universitaria: de las biografías canónicas a la visión del cine, la televisión y la publicidad. *Tejuelo*, 32, 171-196. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.32.171>

Ibarra, N. (2021). Voces gráficas en torno a la diversidad funcional: hacia la educación inclusiva desde el cómic contemporáneo. *Tejuelo. Didáctica de la lengua y la literatura. Educación*, 34, 171-194. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.34.171>

Ibarra, N., y Ballester, J. (2018). Diversidad, educación literaria y formación del profesorado ante la globalización. *Aula de Encuentro*, 20(2), 35-54. <https://doi.org/10.17561/ae.v20i2.3>

Ibarra, 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

Ibarra, N., y Ballester, J. (2023). Editorial Cómic, lectura y diversidad. *Ocnos. Revista de estudios sobre lectura*, 22(1). <https://www.revistaocnos.com/index.php/ocnos/article/view/385>

Irwin, K. (2014). Graphic nonfiction: a survey of nonfiction comics. *Collection Building*, 33(4), 106–120. <https://doi.org/10.1108/CB-07-2014-0037>

Jacobs, D. (2013). *Graphic encounters: comics and the sponsorship of multimodal literacy*. Bloomsbury.

Kanzepolsky, A., y Morejón Arnaiz, I. (2015). Discursos biográficos y autobiográficos en el ámbito de las literaturas española e hispanoamericana. *Revista Caracol*, 10, <http://www.revistas.usp.br/caracol/issue/view/8165/showToc>

Kersten-Parrish, S., y Dallacqua, A. K. (2018). Three graphic nonfiction series that excite and educate. *The Reading Teacher*, 71(5), 627–633. <https://doi.org/10.1002/trtr.1683>

López Noguero, F. (2002). El análisis de contenido como método de investigación. *XXI. Revista de Educación*, 4, 167-179.

Llorens, R., Ruiz-Bañuls, M., y Rovira-Collado, J. (Eds.) (2022). *Educación literaria y América Latina: retos en la formación docente*. Visor.

Miras, S., y Rovira-Collado, J. (2021). La biografía gráfica como herramienta didáctica: acercamiento al universo literario de cuatro autores hispanoamericanos. En R. Fernández-Cobo (Ed.), *La enseñanza de la literatura Hispanoamericana Nuevas líneas de investigación e innovación didáctica* (pp. 189-205). Universidad de Almería.

Ocampo, D. (2021). Literatura infantil y juvenil antiautoritaria en América Latina. Contrastes entre la literatura y la escuela al representar la realidad. *Literatura: teoría, historia, crítica*, 23(2), 167-191. <http://dx.doi.org/10.15446/lthc.v23n2.94886>

Painter, C., Martin, J., y Unsworth, L. (2013). *Reading visual narratives: image analysis of children's picture books*. Equinox.

Pena Presas, M., Senís Fernández, J., y Barrigüete, C. (2023). Estrategias de ficcionalización en las biografías de mujeres destinadas al público infantil y juvenil. *Tejuelo*, 37, 7-38. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.37.7>

Pérez Cano, T., Tullis, B., y Merino, A. (2019). Introducción. El cómic: intertextualidades, discursividades y paratextos en el arte secuencial de América Latina. *Mitologías hoy*, 20. <https://doi.org/10.5565/rev/mitologias.675>

Porcel, P., y Pons, A. (2007). *Viñetas a la luna de Valencia. La historia del tebeo valenciano (1965-2006)*. Edicions de Ponent / Generalitat Valenciana.

Pons, Á. (2022) El baile entre el cómic y la pintura. Epílogo. En M. Gutiérrez (guion) y M. Romero (ilustración), *Goya. Saturnalia* (pp. 130-131). Cascaborra.

Postema, B. (2017). Silent comics. En F. Bramlett, R. T. Cook., y A. Meskin (Eds.), *The Routledge companion to comics* (pp. 201-208). Routledge.

Richard, S. (2009). El análisis de contenido en la investigación sobre didáctica de la literatura. *Enunciación*, 14(1), 145-164. <https://doi.org/10.14483/22486798.3284>

Rovira-Collado, J., Miras, S., Martínez-Carratalá, F. A., y Baile-López, E. (2023). Biografías literarias gráficas como libros de no ficción. Poesía y memoria histórica dibujadas. *Revista Colombiana de Educación*, 89, 359-388. <https://doi.org/10.17227/rce.num89-17425>

Ruiz-Bañuls, M., Miras, S., y Llorens, R. (Eds.). (2023). *Desfronterizando lecturas: propuestas exocanónicas para el aula*. McGraw Hill.

Solé, I. (2008). *Estrategias de lectura*. Graó.

Sampériz, M., y Ramos, A. M. (2023). Análisis comparativo de las tendencias editoriales del libro de no ficción en España y

Portugal Tejuelo. *Didáctica De La Lengua Y La Literatura. Educación*, 37, 129-160. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.37.129>

Sousanis, N. (2015). *Unflattening*. Harvard University Press.

Traverso, E. (2011). *El pasado, instrucciones de uso*. Prometeo

Yus, F. (1997). *La interpretación y la imagen de masas*. Institut de Cultura “Juan Gil-Albert”.

Didáctica y estudio del cómic-ensayo, de Gustav Doré a Frédéric Pajak

Didactics and Study of the Comic-Essay, from Gustav Doré to Frédéric Pajak

Ivan Pintor Iranzo

Universitat Pompeu Fabra, Barcelona

ivan.pintor@upf.edu

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-9554-2616>

Esta obra está publicada bajo una licencia Creative Commons



DOI: 10.17398/1988-8430.40.77

Fecha de recepción: 02/10/2023
Fecha de aceptación: 22/04/2024



Pintor Iranzo, I. (2024). *Didáctica y estudio del cómic-ensayo, de Gustav Doré a Frédéric Pajak*. *Tejuelo*, 40, 77-110.

Doi: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.40.77>

Resumen: El presente artículo se plantea como una propedéutica al estudio del cómic ensayo o ensayo gráfico, desde su nacimiento con autoconsciencia hasta la actualidad. Con la voluntad de trazar una genealogía de obras significativas, el artículo incide en aquellos aspectos formales relacionados con estrategias de montaje que resultan relevantes en la forma-ensayo a partir de desarrollos de investigación en el campo del cine. Además, y de manera central, se propone una metodología, basada sobre todo en la iconología de Aby Warburg para el estudio del ensayo como fórmula didáctica y de transmisión de la tradición en el contexto de las formas de no ficción en el cómic.

Palabras clave: cómic; ensayo; iconología; montaje; Aby Warburg.

Abstract: This paper serves as an introduction to the study of the graphic essay or comic essay, tracing its evolution from its self-aware inception to the present day. With the intention of establishing a genealogy of significant works, the article emphasizes formal aspects related to montage strategies that are relevant to the essay form, drawing from research developments in the field of cinema. Furthermore, at its core, it proposes a methodology primarily based on Aby Warburg's iconology for the examination of the essay as a didactic formula and a means of transmitting tradition within the context of non-fiction forms in comics.

Keywords: comic; essay; iconology; editing; Aby Warburg.

I ntroducción

Una de las formas esenciales de transmisión y didáctica de la tradición y el acervo literario, mitológico y cultural a lo largo de los tiempos ha sido el remontaje, esto es la rearticulación de formas, argumentos, motivos y estructuras narrativas que se perpetúan a lo largo de los tiempos. La mayor parte de aproximaciones estructurales a la continuidad de las matrices narrativas elementales se ha apoyado en las ideas de pervivencia, rearticulación y resignificación, desde los estudios sobre la gramática narrativa de Algirdas Julien Greimas (1966, 1973) y las situaciones dramáticas elementales de Georges Polti (1980) hasta el análisis de la morfología de los cuentos tradicionales por parte de Frazer (1991), Propp (1981) y Bettelheim (1990), las investigaciones sobre la estabilidad transcultural del mito heroico de Campbell (1959) o el estudio de los argumentos universales por parte de Jordi Balló y Xavier Pérez en *La semilla inmortal* (1995). De los mitos arcaicos a la vulgata artúrica o las series televisivas contemporáneas, unas mismas formas se remontan, expanden, adquieren nuevos significados y se adaptan a las

mutaciones de la necesidad narrativa al tiempo que delatan una pléyade de supervivencias culturales (Pintor Iranzo, 2003).

De igual modo, junto a la vasta literatura científica que ha abordado las formas con las que la transmisión oral y escrita de los relatos populares y cultos remonta, ensambla, reversiona o actualiza esas estructuras narrativas literarias al tiempo que construye didácticas singulares (Martos, 2012), existe un ámbito plural y multidisciplinar de abordaje de la transmisión de la tradición en el territorio de las imágenes. Esa “ciencia sin nombre” (Klein, 1970; Agamben, 2005, p.123) en la que se hilvanan la iconografía, la iconología, el estudio de las formas simbólicas, los estudios literarios, la filología y la antropología y que constituye fundamentalmente una aproximación a la transmisión de formas, gestualidades y contextos a través de las imágenes proporciona el bagaje teórico y metodológico esencial desde el que abordar el fenómeno del montaje y la rearticulación de las imágenes como forma de pensar. El cómic es un medio con herramientas privilegiadas para realizar esa rearticulación, puesto que la propia configuración de la página, la doble página y el álbum supone siempre un montaje activo de formas visuales, de imágenes, en el que se tensionan la posibilidad de lectura continua de la acción representada y la discontinuidad de la dialéctica entre las imágenes que resignifica sus diferentes contextos.

El presente artículo parte de una extensa investigación acerca de las potencialidades del cómic como medio de transmisión de un modo singular de pensamiento, expresión y narración fundamentado en la panopsis, esto es la solidaridad icónica entre diferentes imágenes en el contexto de la página (Pintor Iranzo, 2007, 2017a). En el ámbito específico del cómic de no ficción, el presente texto aborda el fenómeno del cómic-ensayo o ensayo gráfico, al mismo tiempo que propone una metodología específica para su aproximación, fundada en los estudios iconológicos y, muy en particular, en las aportaciones del fundador de esta disciplina, la iconología, Aby Warburg, y sus estudios sobre la transmisión emocional y antropológica a través de las dinámicas emocionales y gestuales en las imágenes (Warburg, 2005; Pintor Iranzo, 2017b 2017c).

Aunque el propósito esencial de este texto es abordar una propedéutica general del estudio del cómic-ensayo, que constituye un ámbito muy poco analizado en el campo del cómic, se realiza una aproximación específica a algunas obras clave, muy en particular en relación con el montaje de la página o doble página panóptica, sustraída a la lectura secuencial lineal, en la que el efecto “collage” e inmersivo se superpone a la lectura de un relato único y orientado: la Historia de la Santa Rusia (*Histoire politique, romantique et caricaturale de la Sainte Russie*, 1854), de Gustave Doré, *The Unspeakable Mr. Hart* (1970), de William Burroughs y McNeill, y algunas de las obras de Jorge Carrión, Igort y Frédéric Pajak, en las cuales la co-constitución entre texto e imagen resulta esencial.

1. Definición del campo teórico y el objeto: formas del ensayo visual

El género literario conocido como ensayo se enmarca dentro del género didáctico y enraíza en la tradición epidíctica o demostrativa de la oratoria grecorromana clásica. De las *Cartas a Lucilio* (62-65dC) de Lucio Anneo Séneca o los *Moralia* (s.I dC) de Plutarco de Queronea, pasando por las prescripciones de Menandro el Rétor (s.III dC) se forja un género que tiene su más conocida cristalización occidental en los *Ensayos* (1533-1592), de Michel de Montaigne. En el ensayo convergen la voluntad de tanteo de un tema, la libertad de los argumentos, la búsqueda de una poética de la forma, lo innecesario de una conclusión o de la verificación de cada afirmación —“el ensayo es la ciencia, menos la prueba explícita”, señala Ortega y Gasset (1914, p. 32) —, y sobre todo la intimidad. Para Montaigne, y para todo un lineamiento que atraviesa la obra de Francis Bacon, Samuel Johnson, Chateaubriand, Montesquieu, el padre Feijoo, José Cadalso, Giacomo Leopardi, Jorge Luis Borges, Walter Benjamin, Elías Canetti o Roland Barthes, lo principal es el conocimiento de las propias inclinaciones, la sospecha irónica sobre la propia parcialidad y el cuestionamiento de los propios límites.

Cuando el cine empezó a explorar la forma ensayística, esa “tercera forma”, que Adorno (1962) y Lukacs (1970, p. 16) identificaron con un cuestionamiento de las estructuras gnoseológicas institucionalizadas, lo hizo también sondeando una especie de vía intermedia entre la ficción y el documental. Obras como *El hombre de la cámara* (*Chelovek s kinoapparátom*, 1929), de Dziga Vertov, *Octubre* (*Oktyabr*) (1927), de Sergei Eisenstein, o *La caída de la dinastía Romanov* (*Padenie Dinastii Romanovykh*, 1927), de Esfir Shub, exploraban las posibilidades de la co-constitución entre documental y ficción para adentrarse en los propios mecanismos de reflexión en torno a la cotidianidad de la vida urbana, la revolución soviética o la caída de los Romanov con recursos que acercan lo ensayístico y lo poético, como apunta Lukacs (1970) sobre la forma ensayo. El término, de manera precisa, aparece por primera vez vinculado a películas como *Dimanche à Peking* (1956) y *Lettre de Sibérie* (1957), de Chris Marker, o *La Rabbia* (1963), de Pier Paolo Pasolini y Giovanni Guareschi¹, y con el tiempo aparecerá también vinculado al cine de Jean-Luc Godard y Harun Farocki, hasta alcanzar las praxis ensayísticas actuales, desde el vídeo ensayo al *desktop documentary*.

Uno de los vectores que enlaza a todas esas obras es el montaje, el remontaje de fragmentos heterogéneos tanto de imágenes como de textos y formas literarias y expresivas para iluminar parcelas de la realidad y del conocimiento social en apariencia inamovibles y para cuestionar, incluso, los propios métodos de los que las ciencias se han provisto para examinar la realidad. Los más de noventa mil metros de película de un semanario cinematográfico que Pasolini empleó en *La Rabbia*, los materiales dispersos que solía montar Marker, el vastísimo metraje de archivo con el que trabajó Esfir Shub, la infinidad de planos con los que Eisenstein articulaba su “montaje intelectual”, o la infinita constelación de fragmentos de la historia del cine, la literatura y la filosofía que Jean-Luc Godard utilizó en sus *Histoire(s) du Cinéma*

¹ Pasolini señalaba “La mia ambizione è stata quella di inventare un nuovo genere cinematografico. Fare un saggio ideologico e poetico con delle sequenze nuove”, en una entrevista a Maurizio Liverani en 1963 (Albertini, 2021: 139) y concibió el tratamiento previo de la película como un texto político (Pasolini, 2001, pp. 407-411).

(1998) hablan sobre todo del archivo, de la resignificación de las imágenes y de voces diversas, y del montaje mismo como una forma de pensar, o mejor aún, del ensayo visual como “una forma que piensa”, de acuerdo con la expresión adoptada por Godard en el capítulo “3A” de las *Histoires(s)*.

La necesidad de invocar el ámbito del ensayo cinematográfico se justifica, en primer lugar, por la legitimación de este género en el ámbito de la imagen en movimiento, con numerosos estudios que lo abordan (Corrigan, 2011; Rascaroli, 2016; Papazian y Eades, 2016; Keathley y Mittell, 2016); en segundo lugar, por la creación de un discurso histórico acerca de la lógica del montaje y el ensamblaje entre imágenes y, en tercer lugar, por el espacio de convergencia que plantea con el cómic, y por el desarrollo de las técnicas del llamado “montaje intelectual”, que cristalizaron históricamente al mismo tiempo que la pintura cubista, o que los modos del montaje en la literatura de vanguardia, desde el trabajo de articulación asociativa en el surrealismo hasta los juegos expresivos de James Joyce en *Ulises (Ulysses)*, (1922) y *Finnegan’s Wake* (1939).

Tanto los numerosos documentos de trabajo de Eisenstein (Leyda, 1982), como el intento de Godard por construir un “montaje vertical” (Eisenstein, 1941), capaz de suscitar un palimpsesto de imágenes, músicas y significaciones a pesar de la sucesividad de la imagen cinematográfica muestran una afinidad enorme con la propia dinámica del montaje gráfico del cómic. Ante la página del cómic, es posible contemplar a la vez una gran cantidad de imágenes y textos, cuyas relaciones pueden ser de diverso género, de choque significativo como las de Vertov o Eisenstein, de diálogo continuo, o bien de continuidad basada en la acción. De igual modo, los gradientes entre ficción y no ficción dependen de la correlación entre esas imágenes articuladas a través de la “puesta en página” (Pintor Iranzo, 2017a). En el conjunto plural de antecedentes de la “narración visual secuencial” (Pintor Iranzo, 2017a) en el cómic, del que forman parte pinturas medievales, libros de horas, salterios y Biblias moralizadas, no todos los encadenamientos visuales entre imágenes se basan en la acción ni en las lógicas de causa-consecuencia, sino que en numerosos casos hay una

estructura ideológica de no ficción, que exige conocer de antemano los relatos bíblicos o las prescripciones religiosas, pues constituye una especie de apostilla o reflexión en torno a los modos de vida religiosos².

En virtud de esa precisión, es posible considerar que algunos de los modos que la forma ensayo desarrolló en el cine fueron, de modo pionero, explorados en el cómic. En muchos sentidos, *Historia de la Santa Rusia*, de Doré, puede ser considerada el primer cómic ensayístico de no ficción con formato de libro que, además, emplea una panoplia de recursos expresivos luego reiterados por algunas de las figuras esenciales de este género, desde William Burroughs y McNeill a Scott McCloud o Nick Sousanis. Muchos de esos recursos son cercanos a los que integran la gran pesquisa conceptual de Eisenstein o Jean-Luc Godard. Como cualquier ensayo —tal y como señala Adorno en *El ensayo como forma* (1962)— *Historia de la Santa Rusia* rehúye la idea de verdad y a la vez interpela desde la conciencia de su parcialidad a la totalidad, y en este caso lo hace con la forma de panfleto político. Con un humor truculento en la línea del espíritu de Rabelais, cuyas obras Doré ilustró durante los mismos años en los que desarrolló este trabajo, *Historia de la Santa Rusia* reinventa la historia de Rusia con una voluntad de agitación política.

2. Un ejemplo pionero: *Historia de la Santa Rusia*, de Gustave Doré

“Ningún deseo es más natural que el deseo de conocimiento. Probamos todos los medios que nos pueden llevar hasta él. Cuando la

² Ejemplo de ello son obras como el *Liber Floridus* de Lambert de Saint Omer (s. XIII, Manuscrito, Países Bajos, tercer cuarto del s. XIII París, BnF, Département des manuscrits, Latin 8865 fº 39) donde, por ejemplo, el Apocalipsis de Juan es relatado a partir de una de las visiones del santo para dar rienda a suelta a lo que parece una estructura dinámica de diálogos pero en realidad contiene únicamente pasajes del Apocalipsis. Asimismo, una de las iluminaciones de la Leyenda áurea de Jacopo della Voragin (Manuscrito, 395x295 mm, h. 1480-1485. París, BnF, Département des manuscrits, Français 244 fº 4) divide la página en siete viñetas conforme a otros tantos grupos en los que la humanidad se dividía antes del advenimiento de Jesucristo, y estructuras análogas se reproducen en el Roman de la Violette (s. XV) o las Grandes Heures de Rohan (1430-1435) (Pintor Iranzo, 2007, p.108 y ss.).

razón nos falla, empleamos la experiencia”, escribe Montaigne (2007, p. 1479) en sus *Ensayos*, colmados, entre otras cosas, de apreciaciones sobre sus propios prejuicios articuladas a través del montaje, de la yuxtaposición de impresiones. Con *Historia de la Santa Rusia*, Doré demuestra que sobre la página de cómic cristaliza una forma privilegiada de montar esas imágenes del mundo y librarlas a un lectorado dispuesto a insuflar coherencia entre ellas para construir una historia, o bien a recrear las tensiones que las confronten. Es importante tener en cuenta que la agresiva dimensión paródica de *Historia de la Santa Rusia* obedece a la situación política del momento, pues constituye un ataque a la Rusia que acababa de declarar la guerra a los turcos que resistían en Crimea en 1853, apoyados por un cuerpo expedicionario franco-británico, pero eso es tan sólo la excusa para trabajar sobre una articulación del montaje y las distancias. Basta un primer acercamiento a este libro para revelar una autoconciencia asombrosa sobre los procedimientos secuenciales, la “puesta en página”, la interferencia de fuera de campos, la articulación discontinua o yuxtapuesta entre imágenes y textos y los procedimientos sintagmáticos y paradigmáticos de generación de conceptos.

Figura 1
Páginas iniciales de Historia de la Santa Rusia, de Gustave Doré. Páginas 1, 5 y 7



Fuente: gallica.bnf.fr / Bibliothèque Nationale de France

Así, la primera viñeta, acompañada del texto “El origen de la historia de Rusia se pierde en las tinieblas de la antigüedad”, es un mero borrón negro, que deja paso, en la segunda viñeta, a unos leves trazos que bosquejan una figura, junto al texto “Hasta el siglo IV no empieza a tomar forma”. “Pero la primera era de esta historia no tiene ningún interés”³, responde una tercera viñeta donde unos osos polares aparecen perdidos en el hielo. Con el paso de la página (3)⁴, la parodia animal prosigue, atribuyendo a la unión de un oso y una morsa la raza eslava. Se invoca así una tradición infantil que se extiende de Esopo a Samaniego pasando por La Fontaine, y que ha alumbrado el estilo de los “funny animals” en el cómic. La secuencia de viñetas ulterior, que introduce la ironía sobre la propia condición de panfleto político de la obra, muestra a un grupo de sabios debatiendo, una pléyade de libros lanzados al aire mientras la “voz narrativa” se refiere a la proliferación de saberes inútiles, y una representación alegórica de la escalada de los Urales por parte tanto de la encarnación visual de la voz narrativa como del propio lector. La variación de distancias irónicas entre el discurso a veces más contenido que surca el texto y la contundencia de las imágenes coincide con procedimientos que cabe encontrar en obras ulteriores como el ensayo *Entender el cómic* (1993), de Scott McCloud, o la tesis doctoral de filosofía en forma de cómic *Unflattening* (2016), de Nick Sousanis.

Es en las dos páginas siguientes donde los recursos resultan todavía más osados, con una concepción del álbum y de la exploración lectora como obra total. De este modo, sobre la página redactada de un tratado histórico acerca del origen de la nación eslava, aparece vertido un tintero que emborrona el discurso. A continuación, la siguiente página (7), muestra una audaz composición de viñetas vacías recortadas sobre el blanco de la página, y acompañadas del texto “Como el siglo siguiente continúa presentando una sucesión de acontecimientos descoloridos, temo, amigo lector, indisponerte hacia mi obra cargándote

³ La traducción al español corresponde a la edición de René Parra publicada por El Nadir en 2016.

⁴ En la edición original, las páginas sólo están impresas sobre una cara pero, en cambio, también las contrapáginas vacías aparecen numeradas. <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k65397918/f11.item>

desde el principio con dibujos aburridos. Sin embargo, mi editor, como hombre concienzudo que es, me ha instado vehementemente a dejar el espacio indicado, con el fin de demostrar que un historiador hábil puede ser llevadero sin omitir nada”. Lo que ha comenzado con los visos de un auténtico *mockumentary* o “falso documental” se transforma en una reflexión metalingüística que va dando paso a poco a poco, en las ulteriores páginas a una parodia basada tanto en el contrapunto entre texto e imagen como en la habilidad de Doré para el juego con variaciones, repeticiones, una construcción rítmica vertiginosa y una creación originalísima de formas visuales insólitas, que está en la base del trabajo ulterior de autores tan diferentes como Franquin o Carlos Nine.

Como señala René Parra (2016) en el prólogo a la edición española, Doré fue un gran conocedor de la obra del pionero del cómic Rodolphe Töpffer, muy en particular de los álbumes de la *collection des Jabot* de la editorial parisina Aubert. Töpffer es asimismo el responsable de la primera obra teórica sobre el cómic *Essai de Physiognomonie* (1845), donde manifiesta una autoconciencia sobre los procedimientos que define el cariz de *Historia de la Santa Rusia*⁵. A lo largo de las más de cien páginas de la obra, Doré emplea todos los recursos concebibles por lo que respecta a la configuración de la página, desde las correspondencias entre el cuadro y el hipercuadro de la página, el encaje visual o el subrayado espacio temporal hasta el énfasis en esquemas visuales sincrónicos que posibilitan construir una página, por ejemplo, en torno a la estructura de un mapa o una hoja —pp. 125 y 195 de la edición original—⁶. Asimismo, en un sentido profundo, emplea nexos entre imágenes que corresponden a sintagmas propios de los modos no narrativos, como el sintagma acronológico, el sintagma descriptivo o acumulativo, o lo que Christian Metz denomina sintagma “en accolade”, que podría traducirse como “conopial”, que alude a un montaje discursivo donde imágenes diversas sin relación cronológica ni alternancia se acumulan para evocar o subrayar una idea (Metz, 2002).

⁵ Existe una traducción disponible online de la obra de Töpffer realizada por Breixo Harguindey: https://www.tebeosfera.com/documentos/ensayo_de_fisiognomia.html

⁶ Véase las categorías establecidas en Pintor Iranzo, Ivan, *Figuras del cómic* (2017, p. 141 y ss.).

Por supuesto, dentro de la estructura del álbum regresa una y otra vez a fórmulas narrativas ligadas a la necesidad de estructurar un relato paródico de la historia, y emplea fórmulas sintagmáticas más frecuentes en la narrativa de ficción, como el montaje paralelo, la escena o el episodio cronológico. Sin embargo, como en la famosa secuencia de los dioses de *Octubre* en que Eisentein contraviene la noción de Dios empleando un montaje conopial de divinidades cada vez más arcaicas, se acumulan recursos destinados a la expresión ideológica o conceptual. Destacan en particular, páginas con recursos tan llamativos como: 1) una gran mancha de tinta roja —pp. 89 y 97 de la edición original, por lo demás completamente en blanco y negro— con un texto que invita a los lectores a entornar los ojos para describir de manera general las consecuencias del reinado de Ivan el Terrible; 2) una acumulación en forma de bodegón secuencial de armas de guerra para explicar la reorganización de la armada del zar —p. 135 de la edición original—; 3) el uso de la alegoría, con los ejércitos como dados sobre el gran mapa del Este de Europa —p. 153—; 4) articulación diagramática de la página como esquema rítmico de notación musical —p. 179—; 5) Uso de diagramas narrativos, o signos gráficos de gran tamaño como una enorme interrogación en diálogo con las figuras de los soldados —p. 181—; 6) construcción de una página como red de conceptos anotados en los huecos de una enorme tela de araña —p. 183—.

Figura 2

Gustave Doré, *Historia de la Santa Rusia*, páginas, 97, 135, 153



Fuente: gallica.bnf.fr / Bibliothèque Nationale de France

En paralelo a esta obra, la revista ilustrada bilingüe *Le musée franco-anglais* representaba el lado heroico de la misma operación merced a otros dibujos de Doré, de apariencia más académica, lo que subraya la decisión de emplear procedimientos como los señalados. Una comparación entre las ilustraciones para *Le musée franco-anglais* y los grabados xilográficos de *Histoire de la Sainte Russie* permite verificar una divergencia en las formas de recreación de la tensión entre las imágenes en cada uno de ambos cauces de trabajo. Cabe conceder que eran mucho más acordes con el gusto de la época las imágenes entrecortadas, pero no tensas ni dialécticas de las crónicas de aspecto informativo que las *drôleries* de *Histoire de la Sainte Russie*, ora volcadas hacia el ritmo continuo y a la dinámica de un enlace casi onírico, ora capaces de crear una dialéctica de yuxtaposición e iluminación recíproca e histórica de las imágenes, que prefigura experimentos ulteriores que van de la *Estética de la resistencia* (*Die Ästhetik des Widerstands*, 1975-1981), de Peter Weiss en literatura, a la obra narrativa de Chris Ware en cómic o al conocimiento a través del montaje de los mencionados ensayos cinematográficos.

En su forma concreta, las páginas de Doré no son tanto el antecedente de fórmulas auto-reflexivas como las de las historietas de

George Herriman o Frank King en los años veinte y treinta como de praxis posteriores. Alojjan, más bien, el germen de las novelas gráficas de Will Eisner, Martin Vaughn-James y, sobre todo, de ensayos visuales como la mencionada obra *Unflattening*, una tesis doctoral en forma de cómic de Nick Sousanis sobre la representación de la realidad, y del conjunto de los trabajos de Frédéric Pajak —como por ejemplo *Manifiesto incierto* (*Manifeste incertaine*, 2012-2017), un trabajo en nueve volúmenes sobre el totalitarismo guiado por la estela de Benjamin, y *La inmensa soledad* (*L'Immense solitude*, 1999), sobre Friedrich Nietzsche y Cesare Pavese—. Pero, sobre todo, convocan un modo discontinuo, no orientado a la creación de una lógica basada en la acción como la de los grandes modos narrativos históricos de ficción en el cómic (Pintor Iranzo, 2017a), esto es, el clasicismo norteamericano, la línea clara franco belga y el manga japonés. Aboga por una didáctica y una forma de transmisión fundada en la yuxtaposición, el montaje dialéctico y la ruptura de espacio-tiempo y continuidad verosímil basada en la acción para emplear en su lugar formas gráficas, diagramáticas y un montaje más paradigmático que sintagmático (Pintor Iranzo, 2007).

3. La convergencia entre el método y el objeto: hacia una propedéutica del montaje gráfico

En torno a los mismos años en los que Vertov, Eisenstein o Esfir Shub investigaban de manera práctica con las posibilidades del montaje cinematográfico, las primeras dos décadas del siglo XX, mientras la forma narrativa del clasicismo, basada en la transparencia y la continuidad (Burch, 1991; Bordwell, 1995, 1996; Bordwell et al., 1997), se consolidaba en el cine y el cómic estadounidense, diferentes artistas y pensadores abordaron las posibilidades de la yuxtaposición visual como forma de conocimiento. El cubismo de Pablo Picasso y Georges Braque introduce el desglose temporal, el montaje interno, a través de la perspectiva múltiple en pintura, en una sintonía con el clima intelectual, con el *Zeitgeist* científico de la física moderna forjada por Albert Einstein, Karl Schwarzschild, Erwin Shrodinger o Niels Bohr. Tanto el proyecto *Mnemosyne* (1924-1929), un atlas de imágenes —

Bilderatlas— que constituye el motor de las investigaciones del historiador del arte Aby Warburg, como la revista *Die Fackel* (La antorcha, 1899-1936), de Karl Kraus, los *Passagen-werk* (1927-1940), de Walter Benjamin, o los *Documents* (1929-1930), de Bataille, coinciden asimismo en su planteamiento con las indagaciones del cineasta Sergei Eisenstein, del dramaturgo Bertold Brecht y de los formalistas rusos.

Todas estas investigaciones centran su atención en el ensamblaje de fragmentos y en el choque significativo entre imágenes, en lo que sucede en el espectador cuando una imagen se articula con otra, cuando sus temporalidades se abren y se contaminan entre sí. Las imágenes comparecen así bajo la premisa de su “vida en movimiento” — *Bewegtes Leben*—. Que las imágenes tienen una vida propia y que su vida está hecha de constantes migraciones, es uno de los nexos comunes que Warburg comparte con Benjamin, Eisenstein o Bataille en la gestación de un modelo de comprensión histórico y cultural fundado sobre la idea de corte, sacudida y discontinuidad, en el que tanto la emoción como el gesto constituyen el vector fundamental. Warburg no sólo fraguó un camino alternativo de aproximación a la historicidad de las imágenes, sino que pergeñó la propuesta heurística de una nueva metodología de aproximación a la cultura humana. En ella, el gesto aparece como mediador entre fuerzas corporales y sociales, psicológicas e históricas, como punto de arranque de la exploración acerca del vínculo entre tiempo, movimiento, memoria emocional e historicidad.

El movimiento, la spectralidad histórica de la imagen, no es sólo el objeto, sino también el método en las investigaciones de Warburg (Didi-Huberman, 1998) que, ya en 1893, en su primer ensayo, *El nacimiento de Venus y La Primavera de Botticelli* (Warburg, 2005, p. 73), formula una hipótesis liminar: la supervivencia de las expresiones gestuales antiguas constituye una huella, un documento e inscripción histórica sobre el que obrar una reconstrucción antropológica. Es en el montaje, en el remontaje de tiempos diversos donde emergen ciertas imágenes-resistencia cuya memoria se desata en torno al gesto. Llámese iconología del intervalo —*Ikonologie des Zwischenraums*— o, como quería el propio Warburg (2005), “ciencias

de la cultura”, lo esencial de su legado, revisitado por filósofos y estudiosos del arte como Agamben (2005), Didi-Huberman (2002, 2010, 2011) y Michaud (1998), es la valoración prioritaria de la transmisión, la historicidad, la empatía artística —*Einführung*— la atención “a lo que sucede en el observador” a partir de la respuesta emotiva, hacia los repertorios y supervivencias gestuales —*Nachleben*—, las fórmulas de pathos —*Pathosformeln*— que se transmiten a lo largo de la historia, al tiempo que escapan de los nombres, escuelas y tendencias.

De igual modo que la propia biblioteca Warburg, organizada en función de constelaciones de sentido, las imágenes del atlas *Mnemosyne* están agrupadas de manera temática con la intención de suscitar un modelo de “conocimiento a través del montaje” (Pintor Irazo, 2017c, 2018). Cada una de las imágenes comparece en *Mnemosyne* como el resultado de numerosas sacudidas temporales, como cristalizaciones de la sedimentación de una temporalidad que no se integra en la secuencia histórica. Esas imágenes se presentan, además, desde su condición gestual, como raptos energéticos y, asimismo, como un fenómeno antropológico total, una cesura cultural que se proyecta en todas direcciones, tanto temporales como sociales y psíquicas, de acuerdo con el éxodo permanente —*Wanderungen*— de las imágenes. “L’atlas est une forme visuelle de savoir, une forme savante de voir”, arguye Didi-Huberman (2011, p. 12), para subrayar que *Mnemosyne* introduce la impureza de un pensamiento sensible con unas imágenes que dinamizan conceptos, una “connaturalidad, la coalescencia natural de la palabra y de la imagen” (*Die natürliche Zusammengehörigkeit von Wort und Bild*) (Didi-Huberman, 2011, p. 16).

Figura 3

Planchas 39, 46 y 79 de *Mnemosyne*, de Aby Warburg



Fuente: gentileza de *La Rivista di Engramma*, <http://www.engramma.it/>

El dispositivo que sustenta *Mnemosyne*, así como el método iconológico, manifiesta una connivencia sutil con las ideas de Walter Benjamin sobre los abecedarios para la infancia, en tanto que *Mnemosyne*, como la página de cómic, invoca “la lectura antes de todo lenguaje” (*das Lesen vor alle Sprache*) así como el anhelo de leer aquello que jamás ha sido escrito (*was nie Geschriben Wurde, Lesen*), de acuerdo con la fórmula de Hugo von Hofmansthal reivindicada por Walter Benjamin (2007, p. 216), o lo no acontecido en la historia. *Mnemosyne* inventa zonas intersticiales y pliegues de exploración,

intervalos heurísticos. Precisamente por eso, *Mnemosyne* constituye la mejor atalaya desde la que contemplar la posibilidad de un pensamiento visual contemporáneo, un referente metodológico a partir del cual articular un discurso que revele en las imágenes sus ecos y relaciones intestinas. En las planchas del atlas, la distancia entre gestos es, al mismo tiempo, espacio de mediación — *Zwischenraum*— y *Denkraum*, un espacio de pensamiento activo. En su introducción al atlas, Warburg (2003) empleó ambos conceptos y, si bien el primer uso del término *Denkraum* en el texto *Schlangenritual. Ein Reisebericht*, presentado originalmente en 1923 (Warburg, 1988, p. 59), está relacionado con el mito y el pensamiento simbólico, el significado más usual en su trabajo posterior apunta hacia la memoria — *Gedächtnis*— (Cirlot, 2017), con una idea de historia fantasmagórica abierta hacia nuevas reformulaciones. La atención hacia las sacudidas temporales es lo que hace de *Mnemosyne* una herramienta desde la cual pensar un fenómeno como el montaje en el cómic, que al igual que el cine constituye, de acuerdo con la expresión de Oksana Bulgakova, una “fábrica gestual” (Bulgakova, 2005, 2013, p. 251).

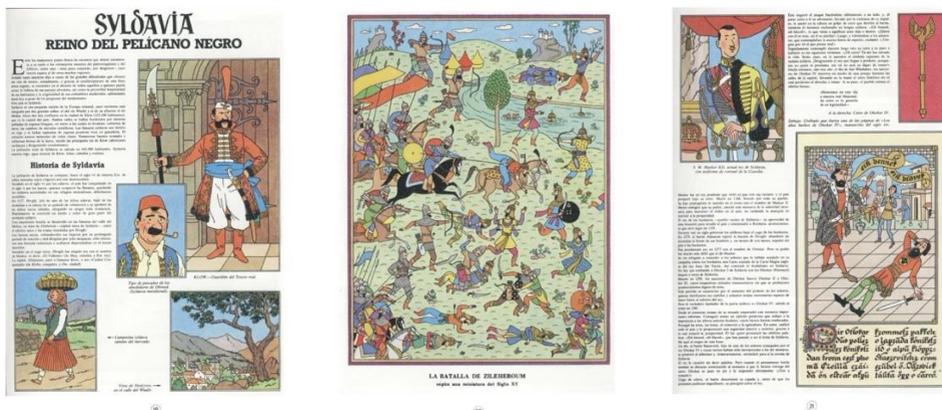
De manera más específica, y como muestra *Histoire de la Sainte Russie*, con su rearticulación de toda una tradición de la *drôlerie grotesque* (Chastel, 1988; Baltrušaitis, 1960, 1996), así como de la pintura de batallas y el imaginario de la mimesis temporal medieval, el cómic es a la vez fábrica gestual y laboratorio de remontaje gestual multimodal atento a todas las otras manifestaciones dinámicas de la cultura humana. Sobre la página de cómic, sobre el álbum, como sobre el panel de *Mnemosyne*, se superponen el método de investigación, esto es el remontaje, y el objeto de estudio de una manera insólita. La razón es que, en sí mismo, el cómic ofrece en su más preclara manifestación la herramienta básica desarrollada por Warburg, Benjamin y sus coetáneos: la articulación de partes que hace emerger tanto el concepto como el anacronismo, la concepción de la página como espacio de repolarización visual y textual, la transformación del blanco intericónico entre viñetas en *Denkraum* significativa, la posibilidad de explorar todos los tiempos a la vez.

4. De los esquemas visuales sincrónicos a la exploración panóptica

Teniendo en cuenta que la matriz esencial del método se corresponde, en este caso, con la naturaleza del objeto estudiado, es fundamental atender a una cuestión esencial. Los paneles de *Mnemosyne*, que Warburg empleaba para sus clases y presentaciones públicas, no agrupan simplemente series de ejemplos para ilustrar las características estéticas de un autor —Ghirlandaio, Piero della Francesca, Miguel Ángel— o la manifestación de ciertas constantes estéticas o gestos. Por el contrario, las imágenes se articulan en esos paneles de manera compleja, con una atención precisa hacia las distancias entre ellas, reuniendo materiales heterogéneos y eludiendo la idea de un discurso lineal. En la medida en la que los modos históricos de narración en el cómic alentaron sobre todo formas de narración transparente en la ficción (Pintor Iranzo, 2017a), fueron obras singulares las que exploraron de manera puntual la posibilidad de desarrollar un discurso conceptual de no ficción. Ejemplo de ello son, por ejemplo, las tres páginas que corresponden al folleto promocional “Syldavia, reino del Pelicano negro” que aparecen en el álbum *El cetro de Ottokar* (*Le sceptre d'Ottokar*, 1939), de las aventuras de Tintín, de Hergé (Georges Rémi).

Figura 4

Hergé (Georges Rémi), *El cetro de Ottokar*



Fuente: Editorial Juventud, 1967, pp. 19, 20 y 21

La lectura o lector ve ese *collage* de imágenes y texto acerca del reino imaginario de Syldavia al mismo tiempo que Tintín, mientras viaja en avión hasta su capital. En la yuxtaposición de imágenes emerge un posicionamiento político en defensa de una monarquía democrática amenazada por los gestos violentos de Borduria, en cuya iconografía Hergé lee la amenaza de la Alemania nazi, el entonces reciente Anschluss de Austria y los Sudetes. En esta página está la raíz de los modos de montaje de autores como Joe Sacco, figura crucial del cómic-reportaje periodístico y autor de obras como *Gorazde* (*Safe Area Gorazde*, 2010), *Palestina, en la franja de Gaza* (*Palestina, in the Gaza Strip*, 2001) o *El mediador* (*The Fixer*, 2003). De igual modo, en el cenit del clasicismo estadounidense, Milton Caniff en *Terry y los piratas* (*Terry and the Pirates*, 1934-195) recurrió a estrategias de no ficción para suscitar el alistamiento de reclutas —como la página del discurso del piloto Flip Corkin al joven Terry Lee del 17 de octubre de 1943—. Asimismo, y por encargo del ejército americano realizó un folleto titulado *The Pocket Guide to China*, una de cuyas páginas, *How to spot a Jap* (1942), es una guía de diferencias étnicas entre chinos y japoneses.

A esas brechas de no-ficción dentro de la ficción más pregnante pronto les siguieron estrategias más complejas con la irrupción de la modernidad en el cómic, en los años sesenta y setenta. Ejemplo de ello son las relecturas literarias que Hugo Pratt realiza de obras clásicas, como por ejemplo del legado artúrico o dantesco, donde irrumpen modos de montaje diferenciados (Pintor Iranzo, 2018), cercanos a lo poético, o tan diferentes como los de Alberto Breccia, Dino Battaglia, Sergio Toppi o Luis García, entre otros. Con una intención comparable a los montajes políticos de Warburg en las últimas planchas de *Mnemosyne* —planchas 77, 78, 79⁷— y a las exploraciones de Marker, Pasolini o Godard, aparecen obras como la efímera serie *The Unspeakable Mr. Hart*, que conecta de manera abierta con el trabajo de Doré y las teorizaciones de Töpffer, y que tuvo su desarrollo ulterior en el proyecto de libro poético inspirado en los códices mayas *Ah Pook is Here* (1979), de William Burroughs y Malcolm McNeill⁸.

Cada una de las cuatro planchas a gran tamaño (11x17”) de *The Unspeakable Mr. Hart* publicadas en la revista *Cyclops* entre julio y octubre funciona de un modo muy similar al de los paneles de Warburg, o al de películas como *La Rabbia*. De igual modo que en esta película, existe en *The Unspeakable Mr. Hart* una voz omnisciente cuyo discurso mitológico acerca de la violencia, el poder y la muerte es el eje en torno al que se yuxtaponen viñetas que reproducen de manera fiel imágenes clave del fotoperiodismo bélico de la época. Ejemplo de ello es la plancha de octubre de 1970, en la que coexisten imágenes de segregación racial, muertes por inanición en el sudeste asiático, cuerpos de fallecidos en diferentes guerras o la ejecución sumaria de Saigón: un dibujo de la fotografía que Eddie Adams captó del brigadier general de la policía de Vietnam del Sur Nguyễn Ngọc Loan asesinando al prisionero Nguyễn Văn Lém de un tiro en la cabeza. Esa “textbook”

⁷ Una versión online del atlas puede localizarse en: https://www.egramma.it/eOS/core/frontend/eos_atlas_index.php

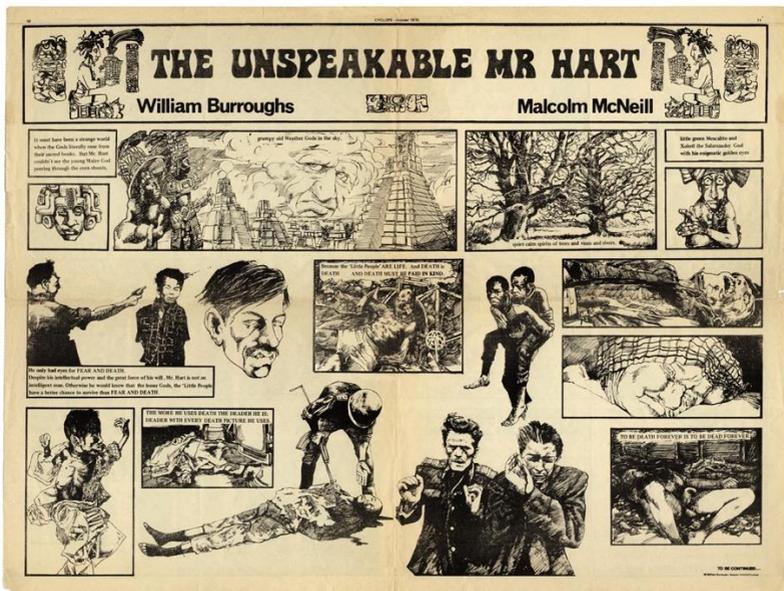
Asimismo, en: <https://warburg.sas.ac.uk/virtual-tour-aby-warburg-bilderatlas-mnemosyne-exhibition-haus-der-kulturen-der-welt>

⁸ Véase: McNeill, Malcolm, *The Lost Art of Ah Pook Is Here: Images from the Graphic Novel* (2012b). Connell-Gonzalez (2022) ha desarrollado un preciso estudio de los avatares de la producción de esta obra.

factual-fiction narrative style”, de acuerdo con las palabras de McNeill (2012a, p. 17) buscaba un modo expresivo diferente, el del ensayo, al mismo tiempo que una mecánica de montaje singular, que el cómic elaboraba tanto desde lo poético como desde lo factual.

Figura 5

William Burroughs y Malcolm McNeill, *The Unspeakable Mr. Hart*



Fuente: The Virtual Library, <http://www.vlib.us/>

Así, no se puede deslindar la exploración del montaje que realizan Burroughs y McNeill en este caso de las que hacían en la misma época con voluntad poética Dino Buzzatti en *Poema en viñetas* (*Poema a fumetti*, 1969), Crepax en *Valentina* (1965), Enric Sió en *Aghardi* (1969) y *Mara* (1970) o Héctor Germán Oesterheld y Alberto Breccia en la reescritura del cómic *El eternauta* (1969), originalmente dibujado por Solano López en 1957. Pero la diferencia estriba en esa mezcla de lo factual y en modos de construcción que tratan de resignificar las imágenes a partir de una lógica de yuxtaposición que tensiona lo que Didi-Huberman ha denominado las “impurezas” de la imagen, sus inscripciones temporales, políticas e históricas. No resulta casual que esa tentación panóptica de reescribir la historia, la misma

que anima la obra de Godard o Marker, hiciese a Burroughs y McNeill proyectar *Ah Puch is here* (1979), la prolongación de esa primera colaboración en *The Unspeakable Mr. Hart*, como un gran acordeón desplegable de unos cien pliegues, “two feet wide and over twenty-five feet long” (McNeill 2012a, p. 73), exactamente lo mismo que harán muchos años después tres obras significativas dentro del cómic-ensayo: *La gran guerra* (*The Great War*, 2013), de Joe Sacco, *Fabricar historias* (*Building Stories*, 2013), de Chris Ware, y *Warburg & Beach* (2020), de Jorge Carrión y Javier Olivares⁹.

5. Hipercuadros y frisos continuos

Si bien existen otros cómics con forma de acordeón o *leporello*, en este caso esa forma específica va asociada a un tensionamiento extremo de la relación entre la imagen singular, constituya o no una viñeta en el sentido tradicional del término, y el hipercuadro de la página, que en este caso no ostenta su límite, sino que se despliega en el álbum completo. El verdadero salto desde lo narrativo de la secuencia y lo temático emerge, precisamente, en la percepción sincrónica del despliegue panóptico. Inspirándose en el tapiz de Bayeux (1082-1096), un friso medieval de setenta metros de largo que narra la invasión normanda de Inglaterra, así como en las páginas de Jacques Tardi en *La Guerra de las trincheras* (*C’était la guerre des tranchées*, 1993) y *Putain de guerre!* (2009), Sacco confronta al lector con una visión desplegable de siete metros de largo de los hechos acontecidos durante el primer día de la batalla del Somme desde el punto de vista del ejército británico, desde el amanecer en el Château de Beaurepaire,

⁹ Otros ejemplos significativos son: *René Magritte visto por* (2017), compuesto por un libro de François Olislaeger, dos libros-acordeón de David B. & Éric Lambé y Miroslav Sekulic-Struja, y dos libros-póster de Gabriella Giandelli y Brecht Vandenbroucke, que constituye una indagación en los huecos biográficos e imaginarios de la obra de Magritte. Algunas de las obras de este autor, de hecho, como *Les mots et les images* (*La Révolution Surrealiste* N° 12, 1929) son piezas pioneras de ensayo gráfico. Sin embargo, se han seleccionado ejemplos de mayor extensión correspondientes a una autoría única que respondían totalmente a los criterios de la investigación.

el cuartel del general Douglas Haig, hasta que anochece del lado alemán. La obra se convierte en una reflexión sobre los efectos de la industrialización sobre la Guerra moderna, la multiplicación de los heridos y el anonimato de los fallecidos.

Como en los grabados de *Jerusalén* (1804-1820), publicados en forma de libro pero que William Blake concibió para ser vistos de manera sincrónica, la *panopsis* total del *leporello* invita al salto desde la historia a lo conceptual, exactamente lo mismo que sucede en las diferentes obras que se agrupan en la caja-cómic de Chris Ware (Pintor Iranzo, 2020). De igual manera que los cajones del artista Joseph Cornell, la obra de Ware consta de catorce piezas diferentes — tabloides, cuadernos, tiras, un álbum encuadernado en tela, un biombo con la forma de un acordeón y un tablero de juegos—, cuyos relatos se organizan en torno a las renunciaciones y las soledades cotidianas de una mujer cuya pierna es amputada. De lo narrativo, Ware salta a lo conceptual a través del montaje abierto, pues no indica ningún orden de lectura específico, y ciertos iconos que reaparecen una y otra vez, como la mujer sola en la habitación —una resonancia de los lienzos de Edward Hopper—, los interiores con mínimas variaciones reiterados en “sintagmas conopiales” o el corte longitudinal de un edificio en uno de los *leporellos* apuntan hacia la iconografía del aislamiento, la soledad y el desarraigo provocado por un capitalismo que erosiona los vínculos familiares en la historia contemporánea de los Estados Unidos del mismo modo que pueda hacerlo cualquier ensayo escrito.

Figura 6

El Museo, de Jorge Carrión y Sagar



Fuente: gentileza de los autores

Con *Warburg & Beach*, Jorge Carrión y Javier Olivares construyen dos biografías que dialogan por simple adyacencia y que, contrapuestas, constituyen un artefacto para pensar la secuencialidad, el montaje, la yuxtaposición y el archivo. En una de las caras del acordeón despliegan un *biopic* ensayístico sobre Sylvia Beach, creadora de la librería Shakespeare & Co. y editora del *Ulises*, de Joyce, pero sobre todo ideadora de otro modo de entender la librería como una biblioteca, centro de investigación, centro cultural, academia, lugar de encuentro y máquina de pensar. En la otra, recorren la vida de Warburg concebida como investigación de una forma de transmisión y de didáctica acerca del pasado a través de la gestualidad. En una correspondencia entre biblioteca, archivo, panel, montaje y pensamiento visual, ambas caras incorporan figuras explícitamente representadas como Mary Wollstonecraft, Adrienne Monnier, Mary Reynolds, Frances Steloff, Joseph Johnson, Fritz Saxl o Marcel Duchamp y otras que comparecen de manera implícita como Benjamin y Eisenstein. De ambas, justamente la de Warburg es la que más experimenta con la composición de “doble página” y del friso continuo como “montaje de atracciones”, de acuerdo con la expresión de Eisenstein.

Ejemplares son las “páginas” o “pliegues” 12 y 14 del friso continuo sobre Warburg, en que los paneles de *Mnemosyne* son el fundamento de la construcción general de la panopsis presentada. “1925. La técnica del ‘collage’ ya tiene varios años de vida, desde los primeros experimentos de Picasso & Gris. Warburg escribe con imágenes en esas láminas. Cada una de las láminas es un ensayo abierto. El atlas es una máquina de formular preguntas. “¿Cómo leemos?”, escriben Carrión y Olivares, mientras un hilo conecta imágenes en apariencia disímiles y alejadas de los diferentes paneles. Esta nueva superposición entre la metodología de análisis y el objeto analizado es, sin duda, la génesis de otras obras con guion de Jorge Carrión como *Gótico* (2018) y *El museo* (2023). Ambas obras, desarrolladas junto a Sagar Forniés, tienen formato de álbum tradicional y parten de una expansión del modelo ensayístico warburgiano para pensar el rol de los museos y su función socio-antropológica en la transmisión de la memoria, los engramas¹⁰ o huellas culturales y las modalidades de manifestación de la emoción.

Figura 7

Warburg & Beach, de Jorge Carrión y Javier Olivares



Fuente: gentileza de los autores

¹⁰ Término empleado por Richard Semon y que inspira, junto a las huellas formales — *Formgepräge*— de Antón Springer (Gombrich, 1995) la noción de huella mnémica, dinamograma —*Dynamogramm*— en la obra de Warburg. Véase: Schacter, 2001; Rieger, 1998.

Conclusiones y líneas de desarrollo sobre el auge de un género

Si bien se ha abordado en otro lugar *El museo* (Pintor Iranzo y Carrión, 2023) a partir del método warburgiano, conviene insistir en la centralidad de esta obra, desde la cual pueden contemplarse otros modelos de ensayo gráfico o cómic-ensayo en autores centrales en el desarrollo de este género y desde el punto de vista de lo que cabría denominar una “hiper-panopsis yuxtapositiva”. Carrión, que menciona el modo constructivo de Malraux en su “museo imaginario” (Malraux, 1947), como creación de un archivo dinámico, señala que las 40 páginas de *Gótico* fueron más difíciles de articular que las 200 de *El Museo* en tanto que este último alterna ensayo y crónica, lo cual permite ir construyendo secuencias de micro paneles panópticos (Pintor Iranzo y Carrión, 2023). En ese gesto constructivo, aparece una de las ideas que atraviesa toda su obra: la noción de que un ensayo puede ser a la vez una exposición, un museo o una novela (Carrión, 2022) y que esta transversalidad de formatos constituye el más significativo de los legados de la investigación sobre los métodos yuxtapositivos en los albores del siglo XX, que se proyecta de manera fecunda en los modos de pensar, de ver y de transmitir en el siglo XXI.

Resulta elocuente que autores como Alan Moore o Marcos Prior hayan elegido la forma ensayo para construir álbumes en el límite de la ficción donde lo importante es transmitir la idea de complejidad, y la presencia de una conspiración, en obras como *Brought to Light* (1988) y *La noche Polar* (2019), el primero acerca de las injerencias de la CIA en la política mundial a partir de la IIª Guerra Mundial y el segundo en una fascinante elaboración sobre el espionaje y el terrorismo desde el siglo XIX en una forma que invoca formatos como el *desktop documentary* y el *mockumentary* de Adam Curtis. Esa transversalidad de formatos en torno a la lógica constructiva de la “hiper-panopsis yuxtapositiva” constituye una óptica privilegiada desde la que abordar los trabajos de autores como Igor (Igor Tuveri), Catherine Meurisse o Frédéric Pajak, que encarnan modelos diferentes pero anudados en torno a esta misma idea común: el cómic-ensayo como didáctica de un modo de pensar diferenciado, que permite abordar la complejidad dialéctica de la realidad.

En tanto que este texto ha sido planteado como una aportación propedéutica, conviene hacer una anotación final en torno a estos tres modelos, más como una apertura de estudio que como cierre conclusivo, puesto que la conclusión central es una validación de la hipótesis de que el cómic-ensayo promueve modelos diferentes de interacción gráfico-textual, fundados en el montaje y la panopsis de imágenes y textos, y que esos modos configuran la historia específica de un modo de transmisión diferenciado que arraiga en modelos literarios y comparte desarrollo con formas del ensayo visual cinematográfico. Algunas de las obras de Igort, como *Cuadernos ucranianos y rusos* (*Quaderni ucraini e russi*, 2020) y *Diario de una invasión* (*Quaderni ucraini 2. Diario di una invasione*, 2023) emplean formas expresivas ensayísticas, si bien son esencialmente crónicas. Sin embargo, sus *Cuadernos japoneses* (*Quaderni giapponesi*, 2015) tienen desde el principio una dimensión ensayística; como si se tratase de una respuesta a ensayos cinematográficos acerca de la cultura japonesa como *Sans soleil* (1983), de Chris Marker y *Tokyo-Ga* (1985), de Wim Wenders, su propósito es reflexionar sobre la estética extremooriental, lo cual determina una forma de montaje yuxtapositivo mucho más acusada, como muestran algunas doble páginas (pp. 8-9, 34-35, 60-61, 96-97, 120-121) con una estructura semejante a las de los paneles warburgianos o la obra de Burroughs y McNeill. En ellas, Igort incorpora también grabados y fotografías en aras de esclarecer constantes de lo que Barthes denominó *El imperio de los signos* (Barthes, 1991; Brancato, 2017).

Lo mismo sucede en *Cuadernos Japoneses II* (*Quaderni Giapponesi 2. Il vagabondo del manga*, 2017), donde Igort emplea más fotografías, así como series repetitivas de rostros y máscaras (pp. 62-63, 66-67), un procedimiento común al de cineastas como Marker o Aleksandr Sokurov (Pintor Iranzo, 2017b). También Meurisse aborda la estética japonesa en *La joven y el mar* (*La Jeune femme et la mer*, 2022), si bien en este caso la crónica de una residencia artística en Kioto domina sobre el ensayo. Sin embargo, Meurisse se acerca al museo con un montaje ensayístico en *Los grandes espacios* (*Les Grandes Espaces*, 2018, pp.72-23) y, sobre todo en *Le pont des arts*

(2019), donde a partir de la página 40 invoca desde el humor referentes que van de Doré a Malraux en una lógica constante del montaje.

En línea con los ensayos visuales sobre arte de Luciano Emmer y el cine de Sokurov, Pajak, como Meurisse, establece un discurso sobre las imágenes primordiales de la infancia y su conexión con los grandes hitos de la historia, si bien la estrategia gráfica es diferente, pues trabaja sobre imágenes únicas —cuya visualidad apela a la de Vaughn-James en *La Cage* (1975) y añade una impronta de calcado fotográfico—. Para Pajak los nueve volúmenes de *El manifiesto incierto*, sin montaje interno, hacen del conjunto de la obra un gran hipercuadro, un gran panel, y son una manera de articular un pensamiento político sobre Europa centrado en la figura de Walter Benjamin, cuyo método de montaje textual a partir de la idea de constelación está en la génesis de este estudio. La obra de Pajak, como la de Benjamin, constituye además una advertencia hacia toda forma de totalitarismo, hacia lo que Hannah Arendt denominó la “obediencia sintáctica”, quizá el propósito final de la didáctica del montaje en el ensayo visual, puesto que es el nexo común de las obras de Doré, Burroughs y McNeill, Sacco, Carrión, Igot y Meurisse, todas ellas una advertencia contra el peligro de considerar incuestionables los vínculos socialmente consensuados entre significados y significantes.

Referencias bibliográficas

- Adorno, Th. W. (1962). El ensayo como forma. En Th. W. Adorno, *Notas de literatura*. Traducción de Manuel Sacristán. Ariel.
- Agamben, G. (2005). Aby Warburg e la scienza senza nome. En: G. Agamben, *La Potenza del pensiero* (pp.123-146). Neri Pozza.
- Albertini, F. (2021). La Rabbia di Pasolini. Un film scritto, una poesia cinematografata. *La Rivista di Engramma*, 181, 139–160.
- Baltrušaitis J. (1960). *Réveils et prodiges: le gothique fantastique*. Armand Colin.
- Baltrušaitis J. (1996). *Anamorphoses ou Thaumaturgus opticus*. Flammarion.
- Barthes, R. (1991). *El imperio de los signos*. Mondadori.
- Benjamin, W. (2007). Sobre la facultad mimética. En: Obras. Libro II/Vol.1. Abada.
- Bettelheim, B. (1990). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Crítica.
- Bordwell, D. (1995). *El Significado del filme. Inferencia y retórica en la interpretación cinematográfica*. Paidós.
- Bordwell, D. (1996). *La Narración en el cine de ficción*. Paidós.
- Bordwell, D., Staiger, J., y Thompson, K. (1997). *El Cine Clásico de Hollywood. Estilo Cinematográfico y Modo de Producción hasta 1960*. Paidós.
- Brancato, S. (2017). *L'Impero dei Segni. Igort tra Walter Benjamin e Walt Disney*. d'If.
- Bulgakova, O. (2005). *Fabrika zhestov*. Novoe Literaturnoe.
- Bulgakova, O. (2013). La fábrica cinematográfica de gestos. Imágenes y memoria del cuerpo en la era de la globalización. En: F. Benavente, F. y G. Salvadó, (Eds.), *Poéticas del gesto en el cine europeo contemporáneo* (pp.251-286). Intermedio.
- Burch, N. (1991). *El Tragaluz del infinito*. Cátedra.
- Burroughs, W., y McNeill, M. (1979). *Ah Puch is Here*. John Calder.
- Campbell, J. (1959). *El héroe de las mil caras, psicoanálisis del mito*. Fondo de Cultura Económica.

Carrión, J. (2022). *Todos los museos son novelas de ciencia ficción*. Galaxia Gutenberg.

Chastel, A. (1988). *La Grottesque*. Le Promeneur.

Cirlot, V. (2017). Zwischenraum/Denkraum: oscilaciones terminológicas en las Introducciones al Atlas de Aby Warburg (1929) y Ernst Gombrich (1937). *La Rivista di Engramma*, 150.

Connell-Gonzalez, A. (2022), The Tension of Possibility. Reading Closure in *Ah Pook is Here* through the Multiframe. En S. E. Gontarski, (Ed.), *Burroughs Unbound. William S. Burroughs and the Performance of Writing* (pp. 89-104). Bloomsbury.

Corrigan, T. (2011). *The Essay Film. From Montaigne, After Marker*. Oxford University Press.

Didi-Huberman, G. (1998). Préface. *Savoir-Mouvement. L'homme qui parlait aux papillons*. En: P.-A. Michaud. *Aby Warburg et l'image en mouvement*. Macula.

Didi-Huberman, G. (2002). *L'Image survivante. Histoire de l'art et temps des fantômes selon Aby Warburg*. Minuit.

Didi-Huberman, G. (2010): *Remontages du temps subi. L'Oeil de l'histoire*, 2. Minuit.

Didi-Huberman, G. (2011). *Atlas ou le gai savoir inquiet. L'Oeil de l'histoire*, 3. Minuit.

Eisenstein, S. (1927). *Octubre (Oktyabr)*. Sovkino.

Eisenstein, S. (1941). Vertical montage. En: M. Glenny y R. Taylor (Eds.), *Sergei Eisenstein. Selected Works. Vol. II. Towards a Theory of Montage*. IB-Tauris.

Frazer, J. (1991). *La Rama Dorada: magia y religión*. Fondo de Cultura Económica.

Gombrich, E. H. (1995). *Aby Warburg, una biografía intelectual*. Alianza.

Greimas, A. J. (1973). *Elementos de una Gramática Narrativa*. En: J. A. Greimas. *En torno al sentido*. Fragua.

Greimas, A. J. (1966). *Sémantique structurale, recherche de méthode*. Larousse.

Joyce, J. (1922). *Ulysses*. Shakespeare & Co.

Joyce, J. (1939). *Finnegan's Wake*. Faber and Faber.

Keathley, Ch. y Mittell, J. (2016). *The Videographic Essay: Criticism in Sound and Image*. Caboose.

- Klein, R. (1970). *La forme et l'intelligible*. Gallimard.
- Leyda, J. (1982). *Eisenstein at Work*. MOMA/Pantheon Books.
- Lukacs, G. (1970). Sobre la esencia y la forma del ensayo. En G. Lukacs, *El alma y las formas y La teoría de la novela* (pp. 15-42). Traducción de Manuel Sacristán. Grijalbo.
- McCloud, S. (1993). *Entender el cómic. El arte invisible*. Norma Editorial.
- Malraux, A. (1947). *La Psychologie de l'Art*. T.1: *Le Musée imaginaire*. Skira.
- Martos, A. (2012). El método de la Historia de las formas: Hermann Gunkel y las leyendas de la "Biblia". *Tejuelo*, 13, 48-69. <https://tejuelo.unex.es/tejuelo/article/view/2509>
- McNeill, M. (2012a). *Observed While Falling*. Fantagraphics Books.
- McNeill, M. (2012b). *The Lost Art of Ah Pook Is Here: Images from the Graphic Novel*. Fantagraphics.
- Metz, Ch. (2002). *Ensayos sobre la significación en el cine*. 2. vol. Paidós.
- Michaud, Ph-A. (1998). *Aby Warburg et l'image en mouvement*. Macula.
- Montaigne, M. de. (2007). *Los ensayos según la edición de 1595 de Marie de Gournay*. Prólogo de Antoine Compagnon. Edición y traducción de J. Bayod. Acantilado.
- Ortega y Gasset, J. (1914). *Meditaciones del Quijote*. Publicaciones de la residencia de estudiantes.
- Papazian, E., y Eades, C. (2016). *The Essay Film. Dialogue, Politics, Utopia*. Wallflower Press.
- Parra, R. (2017). Introducción. En: Doré, G., *Historia de la Santa Rusia* (pp. 7-10). El Nadir.
- Pasolini, P-P. (2001). *Per il cinema*. Arnoldo Mondadori.
- Pintor Iranzo, I. (2003). De la retórica al arquetipo, los manuales de guion. *Quaderns del CAC*, 16, 55-63. https://www.cac.cat/sites/default/files/2019-05/Q16_pintor_ES.pdf
- Pintor Iranzo, I. (2007). *Continuidad y discontinuidad visual en la historieta*. Tesis doctoral. Universitat Pompeu Fabra.
- Pintor Iranzo, I. (2017a). *Figuras del cómic. Forma, tiempo y narración secuencial*. Aldea Global.

Pintor Iranzo, I. (2017b). Silence and Fog. On Gesture, Time, and Historicity in the Films of Aleksandr Sokurov. *Mise en geste. Studies of Gesture in Cinema and Art*. Hedberg-Olenina, A. y Schulzki, I. (Eds.). *Apparatus. Film, Media and Digital Cultures in Central and Eastern Europe*. <http://dx.doi.org/10.17892/app.2016.0005.60>

Pintor Iranzo, I. (2017c). Formas del Atlas y el Ensayo Visual a Partir de Aby Warburg: el Montaje, la Emoción y el Gesto. *Barcelona, Research, Art, Creation*, 5 (2), 156-188. <https://doi.org/10.17583/brac.2017.2684>

Pintor Iranzo, I. (2018). O Somma Luce. Otherwordly journeys and encounters with the Goddess. A comparative approach of the Dantean heritage in the comic books of Hugo Pratt, Fellini and Manara and Makyo. *Dante e l'Arte*, V, 2-38. <https://doi.org/10.5565/rev/dea.103>

Pintor Iranzo, I. (2020). Ritmo, trance e intervalo alucinatorio: hacia un pensar hipnótico en el cómic. *Tebeosfera*, 14, 3ª época.

Pintor Iranzo, I., y Carrión, J. (2023). Atlas de sueños futuros. Entrevista a Jorge Carrión. *Tebeosfera*, 3ª época, nº 23. https://www.tebeosfera.com/documentos/atlas_de_suenos_futuros._entrevista_a_jorge_carrion.html

Polti, G. (1980). *Les Trente-six situations dramatiques*. Aujourd'hui.

Propp, W. (1981). *Morfología del cuento*. Fundamentos.

Rascaroli, L. (2016). *How the Essay Film Thinks*. Oxford University Press.

Rieger, S. (1998). Richard Semon und/oder Aby Warburg: Mneme und/oder Mnemosyne. *Deutsche Vierteljahresschrift für Literaturwissenschaft und Geistesgeschichte*, 72, 245-263. <https://link.springer.com/article/10.1007/BF03375526>

Shub, E. (1927). *La caída de la dinastía Romanov (Padenie Dinastii Romanovykh, 1927)*. Sovkino.

Schacter, D.L. (2001). *Forgotten Ideas, Neglected Pioneers. Richard Semon and the Story of Memory*. Psychology Press.

Töpffer, R. (1845). Essai de physiognomonie. En Cailler, P., y H. Darel (Eds.), *Ouvres Complètes de R. Töpffer*. vol. XI (1944). Skira.

Vertov, D. (1929). *El hombre de la cámara (Chelovek s kinoapparátom)*. VUFKU.

Warburg, A. (1988). *Schlangenritual. Ein Reisebericht [Bilder aus dem Gebiet der Pueblo-Indianer in Nord-Amerika, Vortrag gehalten am 21 april 1923, Kreuzlingen]*. Klaus Wagenbach.

Warburg, A. (2003). *Der Bilderatlas Mnemosyne*. M. Warnke y C. Brink (Eds), *Gesammelte Schriften: Studienausgabe*, Bd.2/1. Akademie-Verlag.

Warburg, A. (2005). *El renacimiento del paganismo. Aportaciones a la historia cultural del Renacimiento Europeo*. Alianza.

Un proyecto integrado de lengua y contenido mediante el cómic de no-ficción en un centro educativo de Eslovaquia*

An integrated language and content project using non-fictional comics in an educational center in Slovakia

Dominika Fajkišová

Universitat de València

dominika.fajkisova@uv.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3467-7223>

DOI: 10.17398/1988-8430.40.111

Fecha de recepción: 03/10/2023

Fecha de aceptación: 24/04/2024



Fajkišová, D. (2024). Un proyecto integrado de lengua y contenido mediante el cómic de no-ficción en un centro educativo de Eslovaquia. *Tejuelo*, 40, 111-144.

Doi: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.40.111>

* Este trabajo se ha realizado en el marco del Proyecto de Generación del Conocimiento: *Educación lectora, literaria, lingüística e inclusión: una investigación a través de la LIJ multimodal en torno a la diversidad y la sostenibilidad*. PID2022-139640NB-I00.

Resumen: Se presenta un estudio de caso que investiga la introducción del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) en un centro educativo. A través de la elaboración de un proyecto centrado en el cómic no-ficcional, se elabora una propuesta que integra contenidos del currículum de lengua y literatura y de geografía con la finalidad de conseguir aprendizajes significativos. Se trata de una investigación-acción colaborativa mediante el trabajo de los investigadores junto al equipo docente para diseñar un Proyecto en un aula de cuarto de educación primaria de un colegio público de la localidad de Bytča (Eslovaquia). El objetivo es estudiar los beneficios que esta experiencia genera en la comunidad de aprendizaje. Se ha realizado un análisis cualitativo de los trabajos del alumnado, de las entrevistas no estructuradas, los Diarios de Aprendizaje de docentes e investigadores y las rúbricas de observación y evaluación. Como resultados se obtienen, entre otros, el aprendizaje competencial de contenidos curriculares, las reacciones tanto positivas como negativas por parte del profesorado y de alumnado y se constatan algunas dificultades, a las cuales se trata de dar respuesta. Se revela que el ABP resulta una metodología enriquecedora que contribuye a mejorar la calidad educativa en este contexto.

Keywords: Aprendizaje basado en proyectos; investigación colaborativa; Educación Primaria; cómic de no ficción.

Abstract: An exploratory case study is presented here, investigating the implementation of Project-Based Learning (PBL) in an educational institution. Through the development of a project focused on non-fiction comics, a proposal is developed that integrates content from the language and literature curriculum and geography with the aim of achieving significant learning. This is a collaborative action research through the work of the researchers together with the teaching team to design a Project in a fourth-grade primary school classroom in the town of Bytča, Slovakia. The objective is to study the benefits that this experience generates in the learning community. A qualitative analysis has been carried out on the students' work, the unstructured interviews, the Learning Diaries of teachers and researchers and the observation and evaluation rubrics. The results obtained include, among others, competency learning of curricular contents, both positive and negative reactions from teachers and students, and some difficulties are noted, to which an attempt is made to respond. It is revealed that PBL is an enriching methodology that contributes to improving educational quality in this context.

Palabras clave: Project-Based Learning; collaborative research; Primary Education; non-fictional comic.

I ntroducción

El presente proyecto se enmarca en la exigencia de adecuar la planificación y el diseño de las situaciones de aprendizaje al currículo actual para dar respuestas a los objetivos fijados por la Unión Europea y la UNESCO para la década 2020-2030. Recomendaciones que aparecen en la normativa curricular eslovaca (Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov) y, en el sistema educativo español, a través de la LOMLOE (Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre). En ambas legislaciones educativas se subraya que en la educación primaria se persigue una formación integral del alumnado basada en el desarrollo de competencias por ámbitos. Este propósito principal atiende a tres necesidades que los docentes e investigadores universitarios, con contacto directo en las aulas, han evidenciado en su experiencia didáctica.

En primer lugar, es importante atender a la necesidad de promover la innovación educativa a partir de metodologías activas y competenciales aproximando los modelos metodológicos de los docentes a la realidad sociocultural y lingüística del alumnado. Se trata de desarrollar las competencias específicas de las áreas junto con las competencias clave para conseguir un aprendizaje pertinente (Morin, 2000). En este sentido, el diseño de esta propuesta se fundamenta en el aprendizaje basado en proyectos (en adelante ABP) que implica, como señala Kostrub (2008), cambiar el rol del docente, que pasa de ser actor principal para actuar como un planificador, colaborador, facilitador y gestor de procesos. Así, se aprende conjuntamente en un mismo nivel jerárquico y la relación alumnado-profesorado se transforma (Freire, 1973). La escuela debe ser un reflejo de la sociedad y en ella ha de arraigar una cultura democrática contribuyendo a la formación de ciudadanos participativos y críticos mediante metodologías activas y competenciales, como el ABP, que contribuyan al cambio pedagógico.

En segundo lugar, se deben diseñar prácticas docentes que favorezcan la integración de las áreas en proyectos multidisciplinares para dar respuesta a la complejidad del mundo contemporáneo. Las nuevas realidades requieren que los estudiantes estén preparados para la búsqueda de soluciones cada vez más elaboradas y creativas (Feo, 2018). Se precisan, por tanto, experiencias que permitan abordar una misma temática desde diversos campos de conocimiento estableciendo un diálogo entre los mismos. Para ello, es necesario romper con la tradicional separación de los saberes y con la rigidez de los horarios establecidos, con el objetivo de realizar propuestas interdisciplinares. Estas propuestas se han de focalizar en el aprendizaje significativo, la colaboración mediante el trabajo cooperativo, el desarrollo de las competencias de aprender a aprender y de la autonomía personal.

En tercer lugar, es aconsejable enlazar la reflexión teórica con la práctica a partir de proyectos comunes entre la universidad y los centros educativos. Una investigación vinculada con las experiencias docentes permite diseñar, estudiar y evaluar las prácticas didácticas compartidas. La práctica docente y las necesidades reales del alumnado se convierten así en los disparadores de los cambios educativos en contextos

educativos reales, en lugar de la adopción de medidas más descontextualizadas como las teorías y modelos que provienen de otros ámbitos, países o de necesidades ajenas a la realidad de un contexto educativo concreto (Fernández-Díaz et al., 2019).

1. El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP)

El Aprendizaje Basado en Proyectos es una metodología ya consolidada en los diferentes niveles educativos, desde la educación infantil hasta la universidad. En la actualidad se cuenta con un amplio banco de experiencias analizadas y valoradas positivamente por las instancias educativas y por la comunidad científica (Rodrigo-Segura et al., 2019). Sus fundamentos se establecen a partir de las teorías (socio)constructivistas alumbradas por educadores y psicólogos como Piaget (1969), Vygotsky (1996) y Bruner (1998), entre otros. El constructivismo estudia la creciente comprensión del funcionamiento del cerebro humano. Concretamente, el almacenamiento y la recuperación de información, el proceso de aprendizaje, los procedimientos de acrecimiento, y ampliación de los conocimientos previos.

Recordemos que el trabajo por proyectos, tal y como señala Pozuelos Estrada (2007), pedagógicamente forma parte de una larga tradición innovadora con profundas raíces en los principales movimientos de renovación educativa. Así, encontramos sus orígenes, a finales del siglo XIX o principios del XX, en las aportaciones de Dewey (1989) y Kilpatrick (1918) como integrantes de la *escuela progresista americana*. Retomamos su importancia en propuestas análogas realizadas desde la *Escuela Nueva europea*, a través de los centros de interés de Decroly (1932) y en los planes de trabajo de Freinet (1978), miembro de la escuela moderna francesa. También está presente en las Unidades temáticas de interés social, planteadas por Stenhouse (1984) desde el movimiento de renovación curricular del Reino Unido. Y en las propuestas de Investigación del Medio formuladas en Italia, por el *Movimento Cooperazione Educativa* y, en España, por el Movimiento Cooperativo Escuela Popular o los Movimientos de Renovación

Pedagógica de los años 70 y 80. Finalmente, observamos la presencia de esta metodología en propuestas digitales de carácter global que integran las TIC en los proyectos telecooperativos de Harris (2001) o en las propuestas, de finales de los 90 y la primera década del siglo XXI, de autores como Moursund (1999).

Cabe destacar que los proyectos se relacionan directamente con la pedagogía colectiva que implica múltiples métodos de trabajo colaborativo entendiendo el aprendizaje como un proceso compartido y comunitario. Diversos son los factores en los que se basa este aprendizaje cooperativo: la colaboración, la diversificación de roles, la atención a las inteligencias múltiples, la orientación hacia la atención a la diversidad, desde el principio educativo de la inclusión educativa, y la existencia de un compromiso ético y civil que contribuye a la mejora de la sociedad (Pujolàs, 2008; Puig et al., 2006). Además, tal y como señalan López de Sosoaga López de Robles et al. (2015), junto con el resto de las metodologías activas, el ABP propicia un cambio en la cultura escolar para hacerla más democrática, tanto en las relaciones entre los agentes educativos, en el empleo de materiales, como en la propia didáctica.

Por último, el trabajo por proyectos ofrece la posibilidad de generar situaciones de aprendizaje reales e integradoras (Beane, 2005) y permite un aprendizaje más práctico, interdisciplinario y significativo. Y, también, más relacionado con la complejidad del mundo actual, con el carácter multidimensional de las problemáticas sociales y con la irrupción en la vida académica de múltiples y variadas fuentes de información (Brey et al., 2009).

Fajkišová (2018) ejemplifica este proceso mediante la experiencia de los “mundos de lego” creados por el alumnado durante su recreo. En esta propuesta el alumnado se enfrentaba a conflictos sociocognitivos en los cuales se veía obligado a cambiar una pieza concreta para obtener edificios más estables. Para ello debían de reconocer la necesidad de destruir una estructura previa para hacer de ella algo más útil, de acuerdo con la edificación actual o compartir los materiales para crear una obra común. La cooperación entre iguales les

permitió construir mundos más estables, diversos y complejos sin la ayuda de la maestra. Además, el proceso requirió de menos tiempo cuando la acción se realizaba en grupo que si lo hacían por separado. Esta experiencia se puede considerar como una metáfora educativa que hace referencia a construcción y reconstrucción de estructuras de conocimiento análogas a las construcciones de lego.

2. El cómic no ficcional

El modelo actual de educación lingüística y literaria defiende una renovación del canon tradicional con la inclusión de géneros emergentes y otros medios como el cómic (tebeo, historieta, novela gráfica). Este modelo educativo constituye una oportunidad para desarrollar la competencia lectoliteraria del alumnado a base de sus preferencias configurando un canon plural capaz de atender la complejidad de los lectores actuales en formación (Ballester e Ibarra, 2013; Rovira-Collado y Baile-López, 2021). Y es este interés natural de los niños y jóvenes por el cómic lo que hace de él un medio didáctico útil. Las investigaciones y experiencias didácticas recientes muestran la facilidad con la que se establecen puentes entre las experiencias del lector juvenil con las narraciones de los personajes del cómic (Barrero, 2002). Esta identificación orienta al alumnado a encontrar el significado de los acontecimientos personales y sociales, bien por analogía, apropiación, extrañamiento y/o refutación (Jouve, 2002). Por lo tanto, el cómic juega un papel positivo como un medio de educación en valores y la creación de ciudadanía crítica, concienciando sobre problemáticas sociales, ambientales y, también, personales (Ibarra y Ballester, 2015; Larrañaga y Yubero, 2015). Además, el cómic permite avanzar en dos direcciones: en el fomento lector a partir del disfrute de sus páginas y, al mismo tiempo, contribuye al desarrollo de la competencia lectoliteraria y la alfabetización multimodal de sus receptores (Ibarra-Rius, 2021).

Por otra parte, tal y como se ha apuntado con anterioridad, en esta experiencia la atención de los investigadores y del profesorado participante se ha centrado sobre todo en el cómic no ficcional (dejando

aparte las posibles funciones del cómic de ficción) por su potencial para integrar los contenidos curriculares de áreas no lingüísticas y de esta manera abrir las fronteras de la formación lectora y literaria.

Pero, a pesar de una existente vacilación con respecto a la denominación y la definición teórica del cómic (tanto ficcional como de no ficción), cualquiera de sus manifestaciones posee tres pilares comunes: el texto, la imagen y la secuencialidad (Ibarra y Ballester, 2022). La presencia de dos tipos del lenguaje, es decir, el icónico y el verbal convierte al lector en el verdadero nexo entre las imágenes y la historia escrita. De esta manera, el cómic se comprende como puente de conexión entre el lenguaje visual y la palabra escrita constituyendo un lenguaje nuevo y profundamente creativo, siendo el lector el encargado de darle un significado global al texto (Gutiérrez Párraga, 2006). El cómic de no ficción, en comparación con el ficcional, se basa en hechos reales, a partir de estudios previos y análisis de diversas fuentes. Por lo tanto, la estrecha conexión con la realidad lo convierte en recurso de gran utilidad en el ámbito de las ciencias (Sola-Morales y Barroso-Peña, 2014).

En la siguiente propuesta se presenta el cómic no ficcional como recurso para la enseñanza de contenidos de geografía, puesto que, según apuntan Luque Gil y Navarro Jurado (2011), el área de Geografía demanda un cambio en la didáctica para adaptarse al contexto académico actual, optando por teorías del aprendizaje más amplias con el propósito de evitar la pasividad de los estudiantes mediante estrategias didácticas más participativas y competenciales, frente al uso de una metodología docente unidireccional. Además, el diseño del proyecto nació de la conexión entre la necesidad de la tutora de abordar el contenido curricular ya planificado y, al mismo tiempo, llevar a cabo la investigación orientada al desarrollo de la comprensión lectora. En este sentido, la elaboración del cómic de no ficción permitió trabajar contenidos propios de asignatura Lengua y Literatura Eslovaca en las clases de Geografía, facilitando así la integración de los saberes, contenidos y competencias de ambas materias.

El otro aspecto que favorece la implementación del cómic de no ficción al aula es la *subjetividad* autoral (Weber y Rall, 2017) que permite la aparición de autor en su propia obra. En comparación con otros géneros narrativos, el autor actúa como focalizador de hazañas y no solo como recolector de éstos (Rodríguez-Blanco y Andrade, 2020). Se trata de un aspecto que, por una parte, prepara al alumnado para las futuras tareas investigadoras características de los estudios superiores y, por otra parte, les permite reconocer su actividad cognitiva dentro del proceso a partir de su (auto)representación. En este sentido, el alumnado realiza las tareas de buscar, seleccionar, analizar e interpretar la información objetiva con el fin de crear un producto útil para la (micro)sociedad, es decir, para otros lectores que forman parte de su propia comunidad educativa.

3. Método

3.1. Tipo de investigación

Desde el paradigma de la investigación cualitativa se ha llevado a cabo una investigación en acción de tipo colaborativa, con la finalidad de promover la innovación educativa en aulas con el apoyo participativo de investigadores de la universidad (Selfa, 2015). A través de este método se fomenta la revisión y el cuestionamiento de la propia práctica docente con el propósito de protagonizar la gestión de los cambios educativos, pero evitando apropiarse de modelos impuestos externamente (Fernández-Díaz et al., 2019). Por otra parte, tal y como propone Kostrub (2016), la investigación en acción busca contribuir y desarrollar los intereses profesionales (el rol del docente) y la teoría científica (el rol del investigador). Se ejerce así doble papel: el de investigador y el de docente, sin perder de vista en ningún caso la responsabilidad sobre el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje. La esencia de la investigación realizada de esta manera consiste en emplear estrategias y procedimientos didácticos diferentes de los utilizados hasta ese momento para estudiar su funcionamiento en el aula. Además, mediante la participación de los expertos de didáctica de la Lengua y la Literatura de la universidad, se aseguró un diseño de

la investigación acorde con las teorías y modelos actuales (López-Secanell y Rodrigo-Segura, 2023).

3.2. *Objetivo y preguntas de investigación*

El objetivo principal es el de estudiar la funcionalidad del cómic de no ficción como iniciador del aprendizaje por proyectos diseñado a partir de investigación colaborativa. Y, mediante el análisis de esta experiencia, se pretende responder a tres preguntas clave:

- a) ¿Qué cambios cualitativos provoca en un aula la implementación de ABP?
- b) ¿Qué aprendizajes obtiene el alumnado y qué competencias desarrolla?
- c) ¿Cómo valoran la experiencia los diferentes participantes?

3.3. *Contexto y muestra*

El trabajo de campo se realizó en Eslovaquia en un colegio público de la localidad de Bytča, concretamente en el curso de 4º de primaria, en una clase de 23 alumnos. En la investigación participó la directora de la escuela, la tutora de la clase, la investigadora principal y un docente universitario. Por lo tanto, el proyecto se llevó a cabo dentro de una investigación colaborativa más amplia desarrollada a lo largo de un cuatrimestre. Cabe destacar que se dispone de los permisos de publicación del proceso y de los resultados, tanto por parte de la dirección y la tutora, como por parte del alumnado y de sus responsables.

4. Desarrollo de la investigación: fases del proyecto y actividades

La experiencia que aquí se expone se ha diseñado como una situación de aprendizaje estructurada en las siguientes fases del diseño de proyectos (Valachová, 2012):

1. **Planteamiento:** Antes de iniciar la experiencia se requiere, por parte del docente, intentar cumplir las condiciones de un proyecto exitoso como: vincular el proceso con el interés del alumnado, incluir y dar respuestas a todas sus preguntas y exploraciones, contribuir al desarrollo integral de competencias y, al mismo tiempo facilitar aprendizaje activo construido mediante la indagación personal como por la colectiva (López-Secanell y Rodrigo-Segura, 2023).
2. **Selección del tema:** Es importante que el alumnado tenga cierta participación en la selección o mejor dicho en la concreción del tema. De esta manera se pretende vincular el proyecto con la realidad e intereses de los estudiantes sin perder de vista los objetivos y los criterios de evaluación preestablecidos.
3. **Planificación:** En esta fase se asignan los grupos y los roles. Es decir, los participantes se preparan y se organizan para encontrar soluciones e ideas. La realización de tareas parciales dentro de un grupo está estrechamente relacionada con la autorregulación. El alumnado planifica su actividad, aprende a aprender y, a su vez, ve obligado a adaptarse a las necesidades de la mayoría (Giné y Parcerisa, 2003). A través de los conflictos sociocognitivos busca consensos y soluciones correctas. La cooperación les obliga a actuar de manera responsable y respetuosa con el resto del equipo, porque el resultado final depende de su participación.
4. **Realización del proyecto:** En la enseñanza por proyectos se pone énfasis en la motivación interna del estudiante, sustentada en la satisfacción de la necesidad de autorrealización y pertenencia. La clase/grupo/alumno-a se convierte en el elemento central en la solución del proyecto resolviendo la tarea a través del aprendizaje cooperativo, mientras que el papel del docente es el de moderador, coordinador y facilitador.
5. **Resultados del proyecto y su presentación:** Tal y como afirma Bačová (2000), los estudiantes necesitan saber por qué están

aprendiendo, cuál es el objetivo de sus esfuerzos y cómo utilizarán los conocimientos adquiridos en la vida real. En ABP es la tarea o producto y su exposición final la que engloba y dota de este sentido la realización del proyecto.

A continuación, se presenta la concreción de las fases del proyecto que se ha llevado a cabo.

1. **Selección del tema:** En la clase había algunos alumnos lectores de cómics, el interés inmediato de los cuáles por el proyecto fue un hecho que se pudo observar en los primeros contactos de la investigadora principal con la clase. Con la tutora se diseñó el proyecto orientado a la creación de un cómic de no ficción. Para no intervenir en la programación del aula, anteriormente planificada por la tutora, se decidió analizar qué elementos curriculares se podrían trabajar mediante este género. De esta manera se escogió la asignatura de Geografía y se respetó el tema que se iba abordar en las siguientes, es decir, la geografía de Eslovaquia y, en concreto, sus principales ciudades. En base al libro de texto del alumnado se seleccionaron 6 ciudades representativas que fueron objeto de estudio.

2. **Planificación:** Para aumentar la motivación de cara a la realización del proyecto y con la finalidad de despertar el interés previo del alumnado, seis personas de nacionalidades diferentes (española, húngara, checa, francesa, camerunesa y polaca), elaboraron vídeo de una duración de aproximadamente 30 segundos pidiendo al alumnado su ayuda para realizar una visita a cada una de las ciudades anteriormente asignadas. La división en equipos del alumnado se asignó teniendo en cuenta sus preferencias en la selección de los vídeos, con el único criterio de crear equipos con la misma cantidad de miembros. Entre los equipos de cuatro personas se repartieron los siguientes roles:

Presentador/a: Se ocupa de presentar el informe escrito sobre el proceso de la creación y, asimismo, se ha de responsabilizar de la calidad de la defensa oral en forma de presentación.

Informador/a: Responsable de la búsqueda, la selección y el análisis de la información y de los materiales necesarios para la elaboración del cómic.

Guionista: Se encarga de creación de la parte textual del cómic y, al mismo tiempo, realiza la revisión ortográfica y del estilo del texto.

Dibujante: Se ocupa del diseño y de las ilustraciones del cómic.

A pesar de la distribución de los diferentes roles entre los miembros del grupo, todos cooperaron a lo largo del proceso de trabajo. En otras palabras, no se centraron solamente en cumplir las tareas asignadas a su rol, sino que colaboraron en todo el proceso: dibujaron, escribieron, buscaron y analizaron la información y, al final, intervinieron en la presentación final.

3. Realización del proyecto: A lo largo de cinco sesiones de trabajo los equipos creaban su cómic mientras que las maestras controlaban el proceso y respondían a las preguntas o dudas que les eran planteadas.

4. Resultados del proyecto y su presentación: Cada equipo presentó su cómic delante de sus compañeros y compañeras. Las presentaciones se grabaron en vídeo con el objetivo de enviárselo a los futuros visitantes. Además, los productos finales estuvieron expuestos en el pasillo de la escuela durante tres semanas para compartirlos con el resto de la comunidad escolar.

Tabla 1*Esquema del desarrollo del proyecto*

Fases del Proyecto	Aprendizajes y competencias	Materiales y criterios de evaluación
<i>Sesión 1: Definición y planificación del proyecto</i>		
Explicación del proyecto	Compromiso con el trabajo Comprensión de criterios	Elaboración de un plan del trabajo
Vídeos: presentación de Avatares	Encuentro con otras lenguas y culturas	Preguntas relacionadas con la comprensión auditiva
Creación de grupos	Autonomía	Selección del Avatar
<i>Sesión 2: ¿Qué es el cómic? ¿Qué es el cómic de no ficción?</i>		
Discusión sobre el cómic en base de los conocimientos previos	Cómic Cómic de no ficción	Preguntas Ejemplos de lectura
Búsqueda y selección de información para el cómic	Búsqueda, selección y elaboración de información	Apuntes Materiales imprimidos
Creación de borradores	Organización y diseño del cómic	Borradores
<i>Sesión 3 y 4: Creación del cómic</i>		
Proceso de creación	Colaboración Síntesis de información Expresión escrita y artística	Colaboración Desempeño personal
Producto final	El cómic de no ficción elaborado	Complejidad Hechos reales Originalidad Creatividad
<i>Sesión 5: Presentaciones orales</i>		
Presentación en grupo	Expresión oral: Descripción y explicación del cómic (en forma de viaje) Defensa del producto final	Saludos en lengua del visitante Tiempo: 6 minutos Autoevaluación y coevaluación
Defensa individual	Expresión y defensa oral	Autoevaluación y autocrítica

Fuente: elaboración propia

4.1. Evaluación del proyecto

Respecto a la valoración del proyecto, la siguiente ecuación ilustra el proceso de evaluación formativa del alumnado. La ecuación se diseñó de acuerdo con los principios de trabajo por proyectos y pretende evaluar las dimensiones cognitiva, afectiva y psicomotriz. Y, contempla, además, la evaluación de las competencias de trabajo en equipo, la competencia comunicativa y la inteligencia emocional.

Cabe destacar que las diferentes fases del proceso de elaboración del proyecto y su evaluación y (con el correspondiente porcentaje) fueron presentadas, en primer lugar, al profesorado participante con el objeto de poder realizar posibles modificaciones. En segundo lugar, se entregaron a la dirección para valorar su adecuación a la cultura educativa del centro. En último instancia, se presentó a las familias del alumnado para explicarles que en la evaluación se tienen en cuenta factores que no están ligadas solamente al conocimiento cognitivo sino que, también, se contemplan aspectos como la metacognición (la capacidad de planificar, diseñar el proyecto, analizar, seleccionar, describir aportaciones personales, coevaluarse y autoevaluarse); las competencias socioafectivas (comunicarse, resolver problemas, defender y presentar el trabajo) y las habilidades psicomotrices y artísticas (creación del producto final).

4.2. Evaluación del proyecto

Respecto a la valoración del proyecto, la siguiente ecuación ilustra el proceso de evaluación formativa del alumnado. La ecuación se diseñó de acuerdo con los principios de trabajo por proyectos y pretende evaluar las dimensiones cognitiva, afectiva y psicomotriz. Y, contempla, además, la evaluación de las competencias de trabajo en equipo, la competencia comunicativa y la inteligencia emocional.

Cabe destacar que las diferentes fases del proceso de elaboración del proyecto y su evaluación y (con el correspondiente porcentaje) fueron presentadas, en primer lugar, al profesorado

participante con el objeto de poder realizar posibles modificaciones. En segundo lugar, se entregaron a la dirección para valorar su adecuación a la cultura educativa del centro. En última instancia, se presentó a las familias del alumnado para explicarles que en la evaluación se tienen en cuenta factores que no están ligadas solamente al conocimiento cognitivo sino que, también, se contemplan aspectos como la metacognición (la capacidad de planificar, diseñar el proyecto, analizar, seleccionar, describir aportaciones personales, coevaluarse y autoevaluarse); las competencias socioafectivas (comunicarse, resolver problemas, defender y presentar el trabajo) y las habilidades psicomotrices y artísticas (creación del producto final).

$$(PC + PoG + DI + CNF) + (FI < \pm 10\%) = NF$$

- Proceso de creación (PC): 35% Se valoró el proceso de la cooperación, la actividad del alumnado, la autonomía, la búsqueda y la selección de la información.
- Presentación oral en grupo (PoG): 25% Se evaluaba la coherencia del discurso, la dicción de los presentadores, la participación de todos los miembros del equipo y la argumentación, es decir, la defensa del cómic.
- Defensa individual (DI): 10% Cada participante describió su rol, la actividad realizada, su papel en el proceso de la cooperación y describió los conocimientos adquiridos.
- Cómic de no ficción (CNF): producto final: 30% Se tiene en cuenta el interés, la novedad y la validez de la información seleccionada, el uso correcto de la norma ortográfica y de la gramática del texto del cómic y la calidad y originalidad de las ilustraciones.
- Factor individual en el proceso de la cooperación: de -10% a 10% Este factor puede presentar valores negativos. Se aplicó solamente a aquellos estudiantes que destacaban en el trabajo o que, por el contrario, no cumplían las tareas asignadas en su rol. De esta manera se pretendió reducir las posibles injusticias que, en ocasiones, ponen en cuestión el uso de metodologías centradas en el trabajo en equipo si no se evalúa de una manera completa y coherente (Asún Dieste et al., 2019).
- Nota final (NF).

5. Análisis y recogida de los datos y discusión

5.1. Instrumentos y métodos

Para la recopilación de los datos se utilizaron instrumentos y métodos cualitativos diversos, por un lado, los cómics de no ficción creados por el alumnado, sus presentaciones orales grabadas con la cámara y las fotografías que reflejan el proceso. Por otro lado, contamos con la observación participativa, los Diarios de Aprendizaje de los docentes e investigadores y las rúbricas de observación y evaluación. Al concluir el proyecto se realizaron dos entrevistas colectivas no estructuradas. La primera se organizó con el profesorado participante y la segunda con el alumnado sin la presencia de la tutora. De acuerdo con el diseño cualitativo de las entrevistas no estructuradas tipo conversación, las dos discusiones se producían sin un guion previo a partir de una pregunta detonadora (McMillan y Schumacher, 2011). En concreto, *¿Qué es lo que opinas sobre este tipo de clases?*

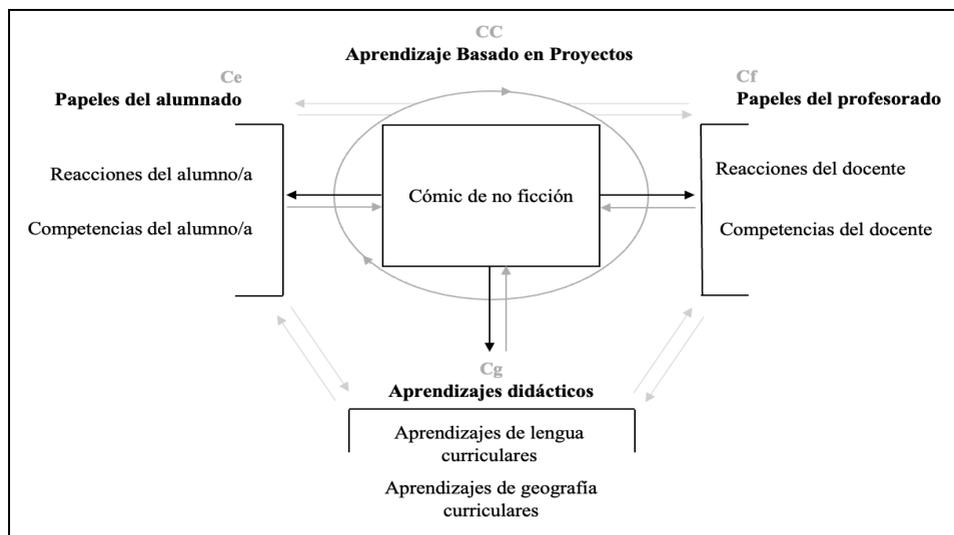
El material obtenido se analizó a través del método de comparación constante basado en entradas exhaustivas al terreno de investigación, el análisis posterior de los datos, y el reingreso y (re)análisis, hasta alcanzar el nivel de saturación de la información necesaria (Mihás, 2019). El propósito de este método es descubrir conceptos emergentes y, al mismo tiempo, interpretar los momentos significados en relación con los objetivos y preguntas de investigación (Kostrub, 2016). Por lo tanto, el investigador aplica un proceso de pensamiento bidireccional: al construir una teoría, trabaja inductivamente y, cuando ya está completa, la verifica con otros casos aplicando la deducción (Gavora, 2006).

En primer lugar, en la comparación constante, emergieron categorías interpretativas con sus códigos correspondientes y gérmenes metafóricos del relato realista (Miovský, 2006), tal y como lo comprende el proceso de la *codificación abierta*. A continuación, a partir de la saturación informática, se procedió a la reducción de las categorías lo que permitió identificar una categoría central que conecta todas las demás. En nuestra investigación concretamente la categoría

central (CC) se titula Aprendizaje Basado en Proyectos. Después de su identificación se interrumpió el proceso de codificar la información que no estuviera vinculada con ella o con las categorías que surgieron a su entorno. Por lo tanto, en la selección de datos relevantes se definen tres categorías: e) Papeles del alumnado (Ce); f) Papeles del profesorado (Cf) y g) Aprendizajes didácticos (Cg). Además, a cada categoría se le asignaron sus códigos correspondientes, tal y como se puede observar en el mapa conceptual que figura a continuación. Este procedimiento cualitativo se denomina *codificación selectiva* (Vasilachis de Gialdino, 2006).

Figura 1

Categorías y códigos interpretativos



Fuente: elaboración propia

Recordemos que, mediante el presente análisis, se pretende abordar la problemática de aplicación de los principios de ABP para investigar los resultados obtenidos en una escuela pública de un sistema educativo en la cual no se suele utilizar. Por lo tanto, las categorías responden a una selección centrada en conceptos propios de didáctica analizando los papeles y reacciones de los principales actores en el proceso aprendizaje-enseñanza en un entorno sociocultural concreto, es decir, en un aula. Además, se intenta valorar los aprendizajes didácticos, vinculados al currículum eslovaco, realizados desde la

asignatura de Lengua y la de Geografía, teniendo en cuenta que es en esta última materia en la que se desarrolló primordialmente el proyecto. Sin embargo, para intensificar la validez de los resultados, las categorías van acompañadas por expresiones metafóricas en forma de citas del alumnado o del profesorado. De esta manera, se pretende captar los irrepetibles momentos significativos producidos en el aula, tal y como es propio de la metodología cualitativa (Riessman, 2008).

5.2. Las categorías y sus códigos: interpretación

5.2.1. Aprendizajes didácticos (Cg)

a) Aprendizajes curriculares de Lengua y Literatura

En la elaboración del proyecto se tuvieron en cuenta las necesidades curriculares del curso en que se realizó de acuerdo con los estándares y objetivos educativos marcados por *Inovovaný Štátny vzdelávací program* (el Programa Educativo Estatal Actualizado). En este sentido, el alumnado de 4º de primaria en el área de la Lengua y la Literatura Eslovaca, al final de curso debe, por un lado:

- Saber explicar el concepto de cómic y describir sus características
- Leer un cómic centrándose en la secuencia de la trama
- Dibujar un cómic y escribir un texto breve de forma independiente o con la ayuda de sus compañeros y compañeras.

Y, por el otro:

- Saber expresar la propia opinión de manera adecuada y con los medios lingüísticos apropiados en una situación de conflicto
- Conocer algunas estrategias de resolución de conflictos (Štátny pedagogický ústav, 2015).

Las actividades encaminadas a trabajar los objetivos anteriores fueron las siguientes: en primer lugar, en clase, se explicó qué es un cómic y cuáles son sus características. A continuación, se leyeron

diversas obras que trajeron a clase los compañeros lectores de este género. Finalmente, en la fase de redacción del proyecto, se elaboró en equipo el cómic de no ficción a partir de las orientaciones de las docentes. En este proceso de trabajo, gracias al ABP, se diseñaron actividades en las que el alumnado cooperaba, discutía sobre diversas posibilidades y resolvía los posibles conflictos de manera más autónoma.

5.2.2. Aprendizajes curriculares de Geografía

En cuanto a la Geografía, materia que en Eslovaquia recibe el nombre de *Vlastiveda* (Historia y Geografía nacionales), se han trabajado los siguientes contenidos:

- Reconocer los elementos más importantes y atractivos de las diversas regiones de Eslovaquia,
- Conocer e identificar en el mapa diferentes ciudades de Eslovaquia (Bratislava, Trenčín, Žilina, Banská Bystrica, Košice, Poprad,).

Para ello, tal y como se ha comentado, cada uno de los equipos elaboró un cómic de no ficción sobre cada una de las ciudades investigadas, incluyendo los lugares y monumentos más destacables. Además, se diseñó el itinerario de un posible viaje de los “visitantes” desde su país de origen hasta la ciudad concreta. En esta tarea, el alumnado se documentó para descubrir las diversas maneras del transporte desde Eslovaquia a otros países europeos.

Figura 2

Fotografía del grupo Poprad



Nota. El grupo presenta la ciudad de Poprad a Natalia (Polonia)

5.2.3. Papeles del profesorado (Cg)

El código *Reacciones del docente* se puede dividir en dos tipos según su valoración positiva o negativa de la experiencia. Por una parte, entre los puntos fuerte del ABP, los profesores destacan el desarrollo activo del trabajo en el equipo y las posibilidades de autorrealización de los estudiantes. Y, entre los aspectos a mejorar se incluyen la necesidad de disponer de más tiempo y de materiales que complementen el libro de texto. También comentan que la metodología se aleja de la realidad escolar y curricular del sistema educativo eslovaco.

El código *Competencias del docente* se ha analizado a partir de diferentes momentos significativos en los que el profesorado participante ha cuestionado su propio rol en la metodología ABP. A pesar de que los docentes han mostrado interés en implementar el ABP en sus clases, durante la realización del proyecto se encontraron con dificultades, tanto a la hora de organizar al alumnado como de actuar

como mediadores. La falta de formación en metodologías activas y competenciales (como es el ABP), que aparecen recomendadas en documentos oficiales educativos, es evidente y obstaculiza su realización y su aprovechamiento didáctico en aulas (Kožušková, 2019).

Esta observación coincide con la investigación cualitativa llevada a cabo por Dieste et al. (2019) en la que se defiende la importancia del rol docente y la necesidad de diversificar las tareas durante el desarrollo del proyecto para poder realizar una evaluación verdaderamente formativa. Y, al mismo tiempo, coincide con las propuestas de didactas como Cerillo (2007) y Kostrub (2008) que acentúan en sus trabajos la insuficiente formación de los docentes como facilitadores y mediadores del aprendizaje. En la misma línea Goleman (1997) remarca la necesidad de formar, tanto al profesorado como el alumnado, en cuestiones esenciales como la comunicación asertiva, responsable y el desarrollo de la inteligencia emocional.

5.2.4. Papeles del alumnado (Ce)

El código *Reacciones del alumno/a* se analizó, igual que en el caso del profesorado, el valor positivo o los aspectos de mejora que le atribúan a la realización del proyecto. Las ventajas más destacables del ABP, según los estudiantes, son la autonomía, la libertad y la creatividad. En cambio, las desventajas se revelaron principalmente en los conflictos interpersonales que aparecieron en el propio proceso de la creación del cómic de no ficción. Aspecto, que el propio alumnado, comentó posteriormente en sus presentaciones orales.

El análisis cualitativo del código *Competencias del alumno/a* mostró la necesidad de desarrollar, a través de métodos más diversos, la competencia comunicativa y el trabajo en equipo como las estrategias para dominar las emociones y la frustración. En el desarrollo del proyecto se constató que el alumnado experimentó diferentes conflictos a lo largo de la creación del cómic presentando dificultades para superar su frustración. En este sentido, los métodos y estrategias tradicionales

Tabla 2

La codificación axial: ejemplificación de códigos

CAT	CÓD.	INST.	(CITAS) MUESTRAS
Cg	1.	DI	<p><i>“Cómic es cuando tienes imágenes y palabras juntos. O sea, el autor la historia no la cuenta solamente con las palabras. Me gustan porque así conozco más los protagonistas. Creo que los puedo entender más si los veo también.”</i></p> <p><i>“No es un libro solamente con texto, tampoco es una película. Así no me cansa tanto solo leer, pero tampoco solo mirar.”</i></p>
	2.	PO	<p><i>¡Cześć (Hola en polaco) Natalia! Aquí has llegado del tren a una parada. Aquí puedes ver el escudo de Poprad. Cerca de Poprad están los Tatras (A1). Son nuestras montañas con el pico más alto. Ahora vamos a comer al restaurante llamado “Stodola” donde comerás nuestra comida nacional “Halusky” (A2). Después, vemos la plaza de San Egidio con su conocida fuente (A3). En estas fechas en Poprad hace mucho calor por lo tanto vamos a tomar un helado (A4). Esto es AquaCity Poprad donde hay muchas piscinas, toboganes y aguas termales. Y aquí ya do widzenia (hasta luego en polaco) Natalia (A1). Nos despedimos de Poprad (A2). Do widzenia (Todos A).</i></p>
Cf	1.	ENP	<p>Valoraciones positivas</p> <p><i>“Es necesario que se aprenda activamente cómo trabajar en el equipo. Las actividades y la evaluación experimentada no se centran demasiado en esos aspectos. Algo que se podría observar en las dificultades que el alumnado presentaba a la hora de tener que llegar a acuerdos.”</i></p> <p><i>“Lo que más me ha gustado es ver que los alumnos han hecho cosas creativas. Que han podido llevar algo suyo a la realización. He podido conocer más sus gustos y las capacidades, por ejemplo, las artísticas o las de la tecnología digital que no conocía antes tanto.”</i></p> <p>Aspectos que mejorar</p> <p><i>“Todo eso es bonito. Pero tampoco tenemos tiempo para jugar de esta forma con los alumnos cada día. El currículum nos obliga avanzar más rápido. Al mismo tiempo los horarios preestablecidos también limitan la extensión de este tipo de proyectos. Por lo tanto, opino que es difícil ajustar esta metodología a las costumbres y el diseño actual de nuestro proceso educativo.”</i></p> <p><i>“Es verdad que el proyecto nos ha quitado demasiado tiempo. Ahora tendremos que ir más rápido con el libro de texto para alcanzar lo preestablecido.”</i></p>

	2.	ENp	<p>“Me resultaba de repente estresante no tener a penas el control del aprendizaje de los alumnos. Y es que, por ejemplo, cuando hacían demasiado ruido me costaba mucho calmarlos. O en otras ocasiones, veía como un grupo no desarrolla su trabajo bastante rápido y, con solo explicarles que tienen que avanzar, tampoco funcionaba.”</p> <p>“Lo que más me ha sorprendido eran los conflictos entre diferentes alumnos. Trabajamos 4 años la comunicación y pensaba que podrían resolver sus problemas con mucha más facilidad.”</p>
Ce	1.	ENa	<p>Valoraciones positivas</p> <p>“Me ha gustado mucho que podíamos jugar. Que podíamos leer, escribir y elegir nosotros lo que es importante.”</p> <p>“Pues, a mí la geografía no me gusta tanto. La verdad. Pero estas clases eran diferentes. Primero no me daba cuenta, pero ahora conozco muchas ciudades y hasta quiero visitar algunas. O sea, así hasta el mapa no era tan aburrido.”</p> <p>“Yo quería ser autor de cómics de mayor. Me ha gustado crear algo nosotros solos.”</p>
		PO	<p>Aspectos que mejorar</p> <p>“Pues yo no quería trabajar con ella. No me ha gustado. Le he dicho mil veces que trabaje más. Pero a ella no la importaba, aunque le hablaron los adultos igualmente hacía lo que quería. No había manera de convencerla. Así que todo el trabajo lo hicimos nosotras dos.”</p>
	2.	PROC	<p>¿Maestra?! Él no quiere trabajar (A1). No es verdad. Solo no lo quiero hacer como tú dices (A2). ¿Por qué hay que hacerlo todo como has dicho tú? La maestra nos ha dicho que no hay jefes (A3). Es verdad, tú te comportas como jefa no como compañera (A2). Muy bien. Primero nos calmamos. ¿Entonces qué solución ofrecéis (M)? Nosotros dos queremos dibujar los personajes. No me gusta ni el guion (A2 y A3). Pues ya lo decís tarde. Porque antes no os habéis quejado. Yo ya no lo voy a rehacer todo solo porque os habéis dado cuenta ahora que no os gusta (A4). Es injusto. Hago todo el trabajo porque vosotros no tenéis ideas (A1). Ahora os calmamos todos. Aquí en el reloj pongo dos minutos. Todo el grupo sin hablar pensará en alguna solución. Pero os advierto que no acepto peleas ni insultos. Necesitáis una solución, no una pelea. ¿De acuerdo (M)? Después de dos minutos. Pues, a mí sigue sin gustarme (A2). Quizás podríamos trabajar en dos y dos (A2). ¿Alguien tiene una solución mejor?</p>

			<p><i>Muy bien, si rompéis el grupo no cumplís las instrucciones. Por lo tanto, eso se tendrá en cuenta en la evaluación. Sin embargo, si no sabéis cooperar acepto vuestra decisión (M). Sí, mejor así (A1 y A2). Muy bien. Mi propuesta es esta. Os sentáis juntos en dos y dos. Pero cada pareja trabaja por separado. Solamente os dividís qué parte trabajaréis para no hablar de lo mismo. ¿Eso lo sabéis hacer sin mi ayuda (M)? Lo dividimos al azar. Coged la mitad de las imágenes y nosotros la otra mitad (A3). Muy bien, pero no podéis cortar el papel. Así que tenéis que seguir juntos y compartir el espacio del trabajo. Solo vosotros trabajáis en vuestra mitad y vosotros en la vuestra. De esta manera, una mitad del cómic siempre estará al revés. Algo, que influirá la evaluación final bastante. ¿de acuerdo? Si al final encontráis la manera de cooperar estoy segura de que encontraréis una solución más razonable (M).</i></p>
--	--	--	--

Nota. Leyenda: CAT (Categoría), CÓD (Código), INST (Instrumento), DI (Defensa Individual), PO (Presentación Oral), ENp (Entrevista profesorado), ENa (Entrevista alumnado), PROc (Proceso de Creación)

6. Discusión y conclusiones

En estas páginas se ha reflexionado sobre las posibilidades de convertir la lengua y la literatura en eje vertebrador de proyectos interdisciplinares. A partir de la experiencia descrita, que toma como tarea principal la realización de un cómic no ficcional (género atractivo para el alumnado de primaria), se han trabajado saberes básicos y competencias específicas de Geografía y de Lengua y Literatura mediante una propuesta más competencial e integradora.

A continuación, trataremos de dar respuesta a las preguntas que dan origen a esta investigación y, así, en primer lugar, respecto a los cambios cualitativos resultado de su implementación se puede resaltar que, a pesar de las complicaciones existentes, este proyecto basado en el ABP ha logrado situar al alumnado como protagonistas de la actividad docente. Además, ha facilitado el abordaje integrado de aprendizajes (conceptuales, procedimentales y actitudinales o en valores), tanto de Lengua como de Geografía y, también, ha permitido desarrollar algunas competencias clave transversales (TE, aprender a aprender, autonomía y resolución de conflictos, etc.). Por eso, a pesar de las dificultades que se

han comentado (falta de tiempo, falta de formación de los docentes, dudas respecto al cumplimiento del currículum, etc.), la experiencia ha constituido una respuesta eficaz a la necesidad de construir un currículum integrado que facilite la integración, en el trabajo en clase de las competencias clave (trabajo en equipo, creatividad, autonomía y esfuerzo personal, etcétera).

En segundo lugar, respecto a los aprendizajes desarrollados mediante el desarrollo del proyecto, desde el punto de vista de la educación lingüística y literaria, los cómics leídos y elaborados por el alumnado -tal y como señala Ibarra-Rius “constituyen una extraordinaria oportunidad para la conexión con los intereses del alumnado contemporáneo que lo percibe como una posibilidad de lectura diferente en el seno del canon del aula” (2021, p. 191). Y, desde el punto de vista de la enseñanza de la Geografía, tal y como se ha analizado, el proyecto ha aumentado el factor motivacional en su aprendizaje, ya que ha permitido romper con la tradicional separación de las áreas, mediante una propuesta más creativa, significativa e integradora para solucionar algunos de los problemas que persisten en modelos de enseñanza más tradicionales.

Desde el punto de vista didáctico, se puede subrayar que la metodología ABP ha resultado una forma de planificación didáctica eficaz y ha constituido un instrumento válido para la observación y la investigación por parte del profesorado participante (Rodrigo-Segura, 2022). Finalmente, respecto a las valoraciones de los diferentes participantes, se ha podido comprobar que el alumnado valora positivamente la experiencia y subrayan que el uso del cómic de no ficción en la clase de Geografía ha sido muy interesante; ya que han podido desarrollar la competencia de trabajo en equipo, que consideran útil para su formación futura. Respecto a las valoraciones de los docentes, pese a los aspectos a mejorar señalados, también realizan una valoración global positiva y subrayan la necesidad de formación en metodologías más activas y competenciales.

Como limitaciones de este estudio cabe destacar que, al estar contextualizado en un grupo concreto de un centro educativo específico,

no se puede ni se tiene la intención de generalizar ni transferir los resultados a otras poblaciones o contextos. Si bien, ha permitido abrir un proceso de cambio en un centro educativo, constatando la necesidad y el deseo de los docentes de formarse en ABP, en un sistema educativo poco abierto al desarrollo de metodologías más innovadoras y competenciales.

Como prospectiva para próximas experiencias, se expone la necesidad de ahondar en la aplicación de este proyecto en otros centros educativos de nuestro entorno (y de otros países), para poder realizar una comparativa entre los distintos sistemas educativos. Asimismo, se subraya la necesidad de mantener y profundizar en los canales de investigación conjunta (escuela-universidad) como vehículo para la innovación docente desde la reflexión práctica en contextos educativos reales.

Consideramos que, en este proceso de trabajo compartido entre escuela y universidad, se ha abierto un debate pedagógico muy interesante entre los participantes (docentes e investigadores) entorno a los procesos de aprendizaje y la necesidad de construir propuestas más abiertas que interconecten saberes, competencias específicas de las áreas y competencias clave en el desarrollo de tareas, secuencias o proyectos con un claro enfoque comunicativo. Estos lazos de colaboración entre escuela y universidad permiten ampliar las coordenadas de la formación y el aprendizaje (Sanz-Cervera et al., 2021). Por tanto, se recomienda continuar con la participación de profesorado universitario experto en ABP, para compartir los espacios de formación en los centros educativos y orientar un proceso común de investigación basado en la acción educativa, como elemento fundamental de relación entre escuela y universidad. Lo cual permite crear un trabajo en red que posibilita cruzar fronteras y construir puentes entre la escuela y la universidad (Azorín, 2021) en un camino de renovación pedagógica para cambiar una concepción tradicional e inamovible del currículum, abriendo ventanas a concepción más libre e interrelacionada de las áreas y de las competencias, en la línea que marca las orientaciones de las nuevas leyes educativas y en el camino

hacia la consecución en las aulas del ODS 4: “Conseguir una educación de calidad”.

Referencias bibliográficas

Asún Dieste, S., Rapún López, M., y Romero Martín, M. R. (2019). Percepciones de Estudiantes Universitarios sobre una Evaluación Formativa en el Trabajo en Equipo. *Revista Iberoamericana De Evaluación Educativa*, 12(1).
<https://doi.org/10.15366/rie2019.12.1.010>

Azorín, C. (2021). Networking in Spanish Schools: Lights and Shadows, *Revista Complutense de Educación*, 32(4), 537- 546.
<https://doi.org/10.5209/rced.70768>

Bačová, V. (2000). Sociálny konštrukcionizmus v psychológii. *Ceskoslovenská psychologie*, 44, 217-246.

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.
https://doi.org/10.18239/ocnos_2013.10.01

Barrero, M. (2002). Los cómics como herramientas pedagógicas en el aula. [Discurso Principal]. *Jornadas sobre Narrativa Gráfica en Jerez de la Frontera*.
<https://www.tebeosfera.com/1/Hecho/Festival/Jerez/ConferenciaJerez020223.pdf>

Beane, J. A. (2005). *La integración del currículum*. Morata.

Brey, A., Campàs, J., y Mayos, G. (2009). *La sociedad de la ignorancia y otros ensayos*. Infonomía.

Bruner, J. S. (1998). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Alianza Psicología.

Cerillo, P. C. (2007). *Literatura Infantil y Juvenil y educación literaria*. Octaedro.

Decroly, O. (1932). La función de globalización y la enseñanza. *Revista de Pedagogía*.

Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Paidós.

Fajkišová, D. (2018). Sociálny konštrukcionizmus v podmienkach predprimárneho vzdelávania [Bakalárska práca, Univerzita Komenského v Bratislave].

<https://opac.crzp.sk/?fn=detailBiblioFormChildY323V4&sid=9515F325FC757510B4880AFA6D77&seo=CRZP-detail-kniha>

Feo, R. J. (2018). Diseño de situaciones de aprendizaje centradas en el aprendizaje estratégico. *Tendencias Pedagógicas*, 31, 187– 206. <https://doi.org/10.15366/tp2018.31.011>

Fernández-Díaz, E., Gutiérrez Esteban, P., y Fernández Olaskoaga, L. (2019). University School Scenarios and Voices from Classrooms. Rethinking Collaboration within the Framework of an Interuniversity Project. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 8(2), 79-95. <https://doi.org/10.7821/naer.2019.7.372>

Freinet, E. (1978). *La trayectoria de Célestin Freinet. La libre expresión en la pedagogía Freinet*. Gedisa.

Freire, P. (1973). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI editores.

Gavora, P. (2006). *Sprievodca metodológiou kvalitatívneho výskumu*. Regent.

Giné, N., y Parcerisa, A. (Coords.). (2003). *Planificación y análisis de la práctica educativa. La secuencia formativa: fundamentos y aplicación*. Graó.

Goleman, D. (1997). *Inteligencia emocional*. Kairós.

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.

Ibarra-Rius, N. (2021). Voces gráficas en torno a la diversidad funcional: hacia la educación inclusiva desde el cómic contemporáneo. *Tejuelo*, 34, 171-194. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.34.171>

Ibarra, N., y Ballester, J. (2015). Cómic interculturales, educación literaria y productos políticamente correctos. *Tonos Digital*, 28.

<http://www.tonosdigital.com/ojs/index.php/tonos/article/view/1226/756>

Ibarra, 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

Jouve, V. (2002). *A leitura. Estudo de literatura*. UNESP.

Kilpatrick, W. H. (1918). The Project Method: The Use of the Purposeful Act in the Education Process. *Teachers College Record*, 19, 319-335.

Kostrub, D. (2008). *Dieťa/žiak/štvudent – učivo – učiteľ, didaktický alebo bermudský trojuholník*. Rokus.

Kostrub, D. (2016). *Základy kvalitatívnej metodológie*. Univerzita Komenského v Bratislave.

Kožuchová, M. (2019). *Kurikulum primárneho vzdelávania*. Univerzita Komenského Bratislava.

Harris, J. (2001). Teachers as telecollaborative project designers: A curriculum-based approach. *Contemporary Issues in Technology and Teachers Education*, 1(3), 1-17.

Larrañaga, E., y Yubero S. (2015). Evaluación de las estrategias metacognitivas de comprensión de textos narrativos. *Ocnos*, 14, 18-27. https://doi.org/10.18239/ocnos_2015.14.02

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. B.O.E., 340, de 30 de diciembre de 2020, 122868-122953. <https://www.boe.es/boe/dias/2020/12/30/pdfs/BOE-A-2020-17264.pdf>

López de Sosoaga López de Robles, A., Ugalde Gorostiza, A. I., Rodríguez Miñambres, P., y Rico Martínez, A. (2015). La enseñanza por proyectos: una metodología necesaria para los futuros docentes. *Opción*, 31(1), 395-413.

López-Secanell, I., y Rodrigo-Segura, F. (2023). El arte como eje vertebrador de proyectos en educación infantil y primaria. Estudio de caso de colaboración escuela-universidad. *Revista Complutense de Educación*, 34(2), 389-400. <https://doi.org/10.5209/rced.79328>

Luque Gil, A. M., y Navarro Jurado, E. (2011). El aprendizaje cooperativo y la enseñanza de geografía en el marco de EEE. *Revista Didáctica Geográfica*, 12, 52-58.

McMillan, J. H. y Schumacher, S. (2011). *Investigación educativa*. Pearson. Addison Wesley.

Mihas, P. (2019). Qualitative data analysis. *Oxford research encyclopedia of education*. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.1195>

Miovský, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Grada Publishing.

Morin, E. (2000). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Paidós.

Moursund, D. (1999). *Project-based learning using information technology*. International Society for Technology in Education.

Piaget, J. (1969). *Psicología del niño*. Ediciones Morata.

Pozuelos Estrada, F. J. (2007). *Trabajo por proyectos en el aula descripción, investigación y experiencias*. Morón de la Frontera.

Puig, J. M., Batlle, R., Bosch, C., y Palos, J. (2006). *Aprendizaje servicio. Educar para la ciudadanía*. Octaedro.

Pujolàs, M. P. (2008). *El aprendizaje cooperativo: 9 ideas clave*. Graó.

Riessman, C. K. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. Sage Publications.

Rodrigo-Segura, F. (2022). Miradas sobre la guerra y el exilio desde la LIJ. *Tejuelo*, 36, 281-314. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.36.281>

Rodrigo-Segura, F., Molines-Borràs, S., y Gómez-Ferragut, C. B. (2019). Proyectos educativos integrados para el aprendizaje competencial de los maestros, en los grados superiores de educación. Análisis de un experiencia y primeros resultados de aprendizaje. *Publicaciones*, 49 (1), 63–78. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v49i1.9853>

Rodríguez-Blanco, S., y Andrade, L. (2020). Del narco a la víctima: la nueva narrativa hegemónica del conflicto armado en Colombia a través del cómic de no ficción. *Confluenze. Rivista Di Studi Iberoamericani*, 12(1), 119–147. <https://doi.org/10.6092/issn.2036-0967/11335>

Rovira-Collado, J. y Baile-López, E. (2021). Un cànon de còmic com a proposta de lectures per a l'aula de secundària. *Articles*, 90, 29-35.

Sanz-Cervera, P., Soto-González, M.D., y García-Rubio, J. (2021). *Nuevos caminos para la formación y el aprendizaje*. Graó.

Selfa, M. (2015). Espacios y modelos de colaboración entre la escuela y la universidad. *Aula de innovación educativa*, 239, 12-15.

Sola-Morales, S., y Barroso-Peña, G. (2014). El cómic de no-ficción como fuente para el estudio de los conflictos bélicos: Crónicas de Jerusalén. *Historia y Comunicación Social*, 19, 231–248. https://doi.org/10.5209/rev_HICS.2014.v19.47294

Štátny Pedagogický Ústav (2015). *Štátny vzdelávací program pre primárne vzdelávanie – 1. stupeň základnej školy*.

<https://www.statpedu.sk/sk/svp/inovovany-statny-vzdelavaci-program/inovovany-svp-1.stupen-zs/>

Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Morata.

Valachová, D. (2012). *Didaktika výtvarnej výchovy v primárnom vzdelávaní*. Univerzita Komenského v Bratislave.

Vasilachis de Gialdino, I. (Coord.). (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.

Vygotsky, L. (1996). *Pensamiento y lenguaje*. Paidós.

Weber, W., y Rall, H-M. (2017). Authenticity in comics journalism. Visual strategies for reporting facts. *Journal of Graphic Novels and Comics*, 8(4), 376-397. <https://doi.org/10.1080/21504857.2017.1299020>

Zákon Č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov.

Modelos del ensayo gráfico en El museo, de Carrión y Sagar. El cómic como intermediario pedagógico

Models of the graphic essay in The Museum, by Carrión and Sagar. The comic as a pedagogical intermediary

José Manuel Trabado Cabado

Universidad de León

jmtrac@unileon.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9072-7435>

DOI: 10.17398/1988-8430.40.145

Fecha de recepción: 03/10/2023

Fecha de aceptación: 24/04/2024

Esta obra está publicada bajo una licencia Creative Commons



Trabado Cabado, J. M. (2024). Modelos del ensayo gráfico en El museo, de Carrión y Sagar. El cómic como intermediario pedagógico. *Tejuelo*, 40, 145-174.

Doi: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.40.145>

Resumen: Este artículo pretende plantear una lectura de El museo de Carrión y Sagar a partir del concepto de ensayo gráfico. Este género gráfico-narrativo no ha llamado la atención de la crítica si lo comparamos con un término como novela gráfica; sin embargo, tiene una importante tradición que se remonta a un doble modelo: el trabajo de Pajak y McCloud publicado en los años 90. En este ensayo gráfico emerge una nueva gramática visual que evita el uso sistemático de paneles y diálogos. A lo largo de este libro se sostiene un proceso dialéctico entre el concepto de museo, la noción de ensayo y la importancia del arte considerado como archivo cultural.

Palabras clave: cómic; ensayo, museo, reportaje.

Abstract: This paper aims to set a reading of Carrion and Sagar's El museo based on the concept of graphic essay. This graphic-narrative genre has not drawn attention of critics if we compare it with a term such as graphic novel; however, it has an important tradition that can be traced back to a double model: the Pajak and McCloud's work that has been published in 90's. In this graphic-essay emerges a new visual grammar that avoids the systematic use of panels and dialogues. A dialectic process among the concept of museum, the notion of the essay and the importance of art considered as cultural archive is held throughout this book.

Keywords: comic; essay; museum; reportage.

Introducción: el ensayo gráfico y sus condiciones de lectura

La palabra, por su misma naturaleza abstracta, ha sido un vehículo privilegiado para la reflexión y para la comunicación de ideas. La imagen, por el contrario, parece explicitar de manera inequívoca su referencia y podría decirse que remite al aquí y al ahora al presentar ante nuestros ojos un objeto. Por esa razón podría pensarse que cuando una y otra se instalan en un mismo discurso la palabra lleva el hilo conductor en tanto que la imagen o bien es objeto del análisis verbal o bien sirve para ejemplificar cuanto se dice. No extraña, pues, que el ensayo en cuanto género textual dedicado al análisis y a la elaboración de un pensamiento haya tenido sus formalizaciones iniciales dentro del terreno de la palabra escrita (Aullón de Haro, 2019). Quizá haya que esperar hasta la década de los 90 del siglo XX para observar una interesante coincidencia. Dentro del estudio del arte se ven corrientes que inciden hacia un giro icónico en el que la imagen cobraba una gran relevancia no solo como objeto de estudio sino también como

herramienta explicativa¹. Simultáneamente, en el campo de los estudios de cómic un autor como Scott McCloud (1993) utilizaba el lenguaje del cómic para explicar, precisamente, los mecanismos de funcionamiento de la propia gramática del cómic. Más allá de la teoría explícita de McCloud, interesa señalar la profunda novedad que consistía en utilizar una serie de imágenes para explicar otras imágenes. Por ello McCloud es mucho más revolucionario en el uso que hace del lenguaje del cómic que en sus teorías sobre el propio cómic. La lectura que se hizo de la obra de McCloud enfatizó, sin embargo, el componente teórico y la interpretó como un manual obviando así su componente experimental que suponía un avance de enorme enjundia. Cabe la posibilidad de entenderlo como un “ensayo gráfico”, categoría genérica que no estaba presente en la competencia lectora de quienes se acercaban a este libro. Esa lectura sesgada propiciaba que todo el repertorio de innovaciones formales (recursos infográficos, metáforas visuales, pictogramas, uso conceptual de la imagen, la enunciación gráfico-ensayística que afecta a la autorrepresentación, ...) quedasen relegados a segundo plano cuando no directamente ignorados. No obstante, conviene remarcar que todo el arsenal de procedimientos utilizados por McCloud supuso un enriquecimiento formal de enorme calado del lenguaje del cómic. En él convergían los caminos del cómic experimental de Spiegelman y el afán didáctico de Eisner en sus manuales dedicados al cómic². Esta

¹ Para un estado de la cuestión y una interesante contextualización sobre el giro icónico de los años 90, remito al volumen compilado por García Varas (2011) en el que se encuentran textos de enorme relevancia como los de William J. Thomas Mitchell y Gottfried Boehm.

² Dentro del cómic experimental que cultivó Art Spiegelman se encuentra una historieta a la que no se ha prestado demasiada atención: “Contando chistes”, (“Crocking Jokes” en el original), que fue publicada en 1975 en el primer número de la efímera revista *Arcade*. Más adelante, en 1977, formó parte del volumen titulado *Breakdowns*, que compendia todas aquellas narraciones gráficas de corte vanguardista. Entre ellas también se encontraba la historia “Maus”, de apenas tres páginas, en la que se prefiguraba la novela gráfica y “Prisionero en el Planeta Inferno”, que luego pasaría a formar parte, también, de *Maus*. “Contando chistes” comparte con estas historias en las que se avanza el modelo de novela gráfica una misma cronología y un afán vanguardista. No incide tanto en la vertiente emocional sino en cómo las viñetas pueden ser un lenguaje apropiado para expresar un pensamiento. Por esta razón, puede ser considerada una de las primeras manifestaciones del ensayo gráfico. El propio McCloud ha reconocido su deuda con

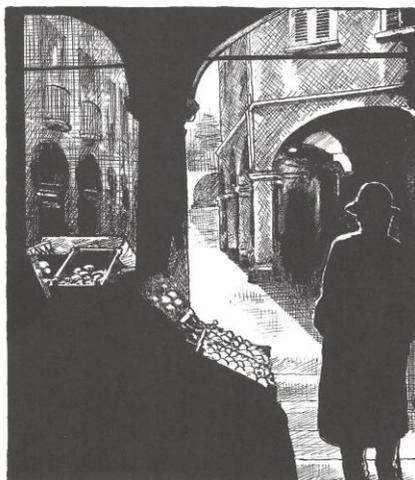
evolución del cómic hacia el ensayo gráfico no es, sin embargo, la única vía posible de acceso a esta nueva categoría genérica. Precisamente en este crisol de coincidencias cronológicas interviene también la obra Frédéric Pajak, quien en los 90 (la obra se comenzó en 1995 y se publicó por primera vez en 1999) produjo una obra como *La inmensa soledad* (Pajak, 2015) en la que se entremezclan sus vivencias y recuerdos con las figuras de Nietzsche y Pavese, todo ello con un escenario común: Turín. El libro nacía también fuera de la cartografía al uso de los géneros establecidos. Estas palabras figuraban en el prólogo de la primera edición y serán recordadas más tarde en la segunda: “Este libro no es una biografía, ni dos biografías, aún menos una autobiografía. No es un libro de historia, ni un libro que cuenta historias; no es un libro de geografía, ni una novela, ni un cómic” (Pajak, 2015, p. 9). La definición negativa de la esencia del libro da cuenta de esa naturaleza inclasificable. El hecho de que esta obra se situase a la estela de otra suya anterior –*Martin Luther, l’inventeur de la solitude*– y de que este último se convirtiera en un libro que no fue comprendido en su momento habla bien a las claras de que no existía un marco genérico que permitiese una correcta lectura. Entre ambas realizaciones, la de McCloud y la de Pajak, existe una notable diferencia que salta a la vista: mientras McCloud se vale de las convenciones del cómic y logra un profundo enriquecimiento de estas, Pajak parte de presupuestos muy diferentes. Pajak inicia el proyecto pintando y dibujando calles y rincones de Turín; más tarde, la casualidad le ofrece las historias de Nietzsche y Pavese que se enredan a lo largo de su libro sin establecer una lógica narrativo-causal identificable. Todo opera, según el propio Pajak, en el territorio de la ensoñación. Esto deriva en que las unidades constructivas del ensayo son de naturaleza muy dispar: la viñeta sigue siendo un basamento formal sobre el que se urde todo el tejido ensayístico mientras que Pajak se vale de un carácter híbrido texto/imagen que recuerda más las maneras de un texto ilustrado: escindido a través de una naturaleza multimodal entre texto e imagen.

esta historia a la hora de dibujar su *Entender el cómic*. Por su parte, Eisner había publicado en 1985 su obra *El cómic y el arte secuencial*, que recogía las clases que había impartido en la School of Visual Arts de Nueva York y que, anteriormente, había aparecido por entregas en la revista *Spirit*.

Atendiendo, pues, a estos dos ejemplos (Figura 1) que pudieran funcionar como hitos en la construcción de la categoría de ensayo gráfico podría hablarse de una tradición endo-gráfica (que parte, como es el caso de McCloud, de una gramática gráfico-narrativa consolidada como es la del cómic) y otra exo-gráfica (que arranca desde un territorio marginal no fácilmente identificable o, en todo caso, directamente al margen de los géneros gráfico-narrativos disponibles). McCloud se situaría en esos inicios de una línea endo-gráfica del ensayo en tanto que Pajak puede identificarse con esa otra línea, heterodoxa en su concepción formal, del ensayo exo-gráfico. Si se aceptan estas categorías podríamos encontrar una hipótesis que permitiera caracterizar las dos lecturas, tan dispares, que se realizaron sobre la obra de ambos autores: McCloud fue entendido como un manual teórico pero el hecho de que fuese en sí un cómic permitía una metabolización de la obra dentro del entramado editorial. Podría ser llamativo, polémico si se quiere en su aparato doctrinal, pero era identificable; por el contrario, Pajak no tenía una tradición que lo sustentase tan claramente; no extraña, pues, que no fuese comprendido. No existía, por así decirlo, una serie de instrucciones para su lectura. Uno tiende hacia una lectura inclinada hacia una tergiversación o lectura parcial en tanto que otro directamente se enfrenta a la incompreensión. Visto así, el ensayo gráfico supone, pues, un punto de llegada en el que convergen diferentes propuestas, cada una y a su modo radicalmente innovadora no solo en sus fines sino también en sus modos expresivos.

Figura 1

Páginas de Frédéric Pajak



Esta noche es Navidad; y sin embargo, Nietzsche está de muy buen humor. Escribe a Franz Overbeck: «Lo que es llamativo en Turín es el completo dominio que ejerzo sobre los demás, aunque sea el hombre menos difícil de contentar y nunca exija nada. Pero cuando entro en una tienda grande, todas las miradas cambian; por la calle, las mujeres me miran, mi vieja frutera me reserva sus racimos más maduros y me cobra a mí más barato que a los demás!... Me parece ridículo...».



Fuente: *La inmensa soledad* (izquierda) y de Scott McCloud, *Entender el cómic* (derecha) en las que se observan las distintas tradiciones del ensayo gráfico

1. La apertura de la novela gráfica hacia nuevos modelos textuales. La adaptación de ensayos como práctica editorial

Junto con la aparición de obras que sirvan como referente a la hora de establecer una categoría genérica es necesario también un entramado conceptual, una etiqueta que, desde un punto de vista teórico, legitime esas fórmulas textuales y ofrezca unas pautas para su lectura: el género actúa como un sustrato pragmático que genera un contexto para la correcta percepción de una serie de textos. Es cierto que el término “ensayo gráfico” está aún por desarrollar, pero conviene traer a colación otra categoría que, cabe pensar, ayudó a una suerte de naturalización de estas prácticas de naturaleza ensayística; me refiero a

la novela gráfica³. Desde su aparición la novela gráfica tuvo la capacidad para desligar al cómic de ciertas categorías, muchas de ellas nacidas al albur de la cultura de masas y ahormadas visualmente en el crisol del mundo *pulp* estadounidense. Eso ofreció al cómic una libertad temática que tuvo sobre todo un recorrido autobiográfico, testimonial y catártico. Nacían, en muchas ocasiones, del trauma de una experiencia propia y eran relatos vivenciales o reportajes de conflictos bélicos. En todo caso se había inoculado un reactivo muy potente dentro de los tejidos del cómic: la no ficción. Por otro lado, la novela gráfica trajo aparejada una renovación de índole editorial: su apariencia era la de un libro y su circulación en la distribución era también la misma que poseen los libros; los puntos de venta serán las librerías. Además, no había las restricciones que el mundo editorial del cómic imponía: los formatos establecidos (tira diaria, página dominical, comic book, álbum franco-belga) se diluían en pos de las necesidades de un nuevo tipo de historia que marcaba desde dentro las pautas para la extensión. La novela gráfica no tenía ni plantillas temáticas ni límites editoriales: supone una liberación formal y temática. A través de la novela gráfica el cómic deja de ser considerado por el lector como un género para ser considerado un lenguaje. Ese desconfinamiento señala un punto de fuga en el que, paulatinamente, pueden ir incorporándose otras realizaciones como es el caso del ensayo gráfico. Sucede que el término novela gráfica comienza a ser usado de forma laxa y sirve como un paraguas bajo el cual albergar todas estas nuevas caracterizaciones. De alguna manera la novela gráfica potencia un gran repertorio de innovaciones en el cómic pero, al mismo tiempo, las camufla desde un punto de vista terminológico.

Ese cambio en la consideración cultural del cómic propicia también el repunte de una práctica que ya existía dentro del cómic: la adaptación. Existe una larga tradición de adaptaciones de obras de ficción al cómic (Mitaine et al., 2018; Baetens, 2020). Lo que comienza

³ La bibliografía sobre la novela gráfica es muy abundante. Sirvan como ejemplos el volumen colectivo coordinado por Baetens, et al. (2018), y las obras de Tabachnick (2017), Baetens y Frey (2015). Dentro de la teoría española es clásico el estudio de García (2010) al que se le puede añadir el conjunto de estudios compilados por Trabado (2013).

a ser llamativo no es que el cómic siga funcionando como una máquina adaptadora de relatos literarios a un lenguaje visual, sino que se haya atrevido también a adaptar ensayos que se habían convertido previamente en verdaderos bestsellers. Hay algo de operación comercial en esa expansión del ensayo hacia un territorio, como es el del cómic, que aúna un reciente prestigio cultural a una concepción del lenguaje visual como facilitador para la lectura. Se explica así la adaptación del libro de Yuval Noah Harari *Sapiens* realizada por Vandermeulen y Casanave en 2020 o la adaptación llevada a cabo por Alba y Vallejo (2023) del libro *El infinito en un junco*, de Irene Vallejo. El hecho de que puedan funcionar como “facilitadores” de lectura obligan en cierta manera a esos ensayos gráficos a adoptar una ortodoxia formal: son reconocibles como cómics ya que se basan en esquemas formales identificables. En casos como la adaptación del libro de Harari esa remediación que implica el paso del ensayo textual a un ensayo gráfico no solo se deja notar en la adopción de la viñeta como unidad formal estructurante, sino que también deja huellas temáticas como la conversión de la idea de ficción, propia del homo sapiens, en un personaje “doctora ficción” que remite a la idea de estereotipo forjado dentro del cómic estadounidense: el superhéroe. Frente a esa ortodoxia formal del ensayo gráfico surgido como adaptación existen realizaciones en las que no se siguen tan de cerca las pautas formales esperables dentro de la gramática del cómic. Sirva como ejemplo una obra como la de Pere Joan (2014), *100 pictogramas para un siglo (xx)*. En esta obra ya no existen ni viñetas ni personajes. Opera una profunda deconstrucción de toda unidad narrativa: se difuminan el tiempo y el espacio, los personajes se esquematizan hasta ser vaciados de cualquier atisbo de singularidad y la síntesis del pictograma sirve para aglutinar el pensamiento que trata de resumir el siglo XX en pequeñas píldoras a modo de ideas-fuerza. El texto de Pere Joan posee una naturaleza libérrima frente a una naturaleza más conservadora de las adaptaciones de los ensayos *bestseller*.

Delimitados los modelos del ensayo gráfico, se puede partir de la hipótesis de la inclusión, una vez consolidado, de este género gráfico-textual dentro del repertorio expresivo del cómic para crear una plantilla de lectura lo suficientemente comprensiva y dotar, así, de sentido la

obra de Carrión y Sagar *El museo*. Se dan ahora unas condiciones óptimas para su correcta lectura, algo que no estaba tan presente en la recepción tanto de la obra de Pajak como de McCloud. El objetivo será explicar las directrices de construcción textual y cómo estas remodelan las convenciones habituales del cómic. Aun con la erosión patente del modelo de cómic en las capas más superficiales de la obra será posible entrever, en otros substratos más profundos, la importancia de este como un modelo de lectura del museo, en general, y de las obras de arte, en particular. Se convierte el cómic en un intermediario de naturaleza pedagógica por cuanto que intenta activar lecturas más actuales del acervo artístico. El cómic vendrá a ser una herramienta de lectura puntual en tanto que el ensayo gráfico será el receptáculo textual, la manifestación final genérica en la que se concreta todo ello⁴.

Así las cosas, es posible entender por ensayo gráfico la confluencia de un modelo textual, bien delimitado dentro de la tradición literaria, y una realización gráfica de naturaleza multimodal. Del modelo textual toma una finalidad explicativa, así como una estructura que adolece de cierta sistematicidad. Se basa en un estilo personal que no pretende agotar un tema sino sugerir vías de conocimiento. De la naturaleza gráfica toma formas y directrices compositivas procedentes del cómic, pero también su sintaxis formal está relacionada con la de los textos ilustrados. El carácter ensayístico desnaturaliza la narratividad que parecía inherente al cómic en tanto que las imágenes trazan puntos de fuga que amplían e interrumpen el hilo textual.

Desde un punto de vista metodológico y para hacer más operativa la explicación resulta de interés establecer una lectura comparativa de *El museo* con otra obra anterior de los mismos autores

⁴ La naturaleza pedagógica del cómic ha despertado recientemente un gran interés como demuestran algunos trabajos (Ibarra, 2021; Ibarra y Ballester, 2015; Ibarra-Rius y Ballester-Roca, 2015). Para un enfoque sobre esta cuestión son muy útiles los volúmenes colectivos coordinados por F. J. Rodrigo Segura; J. Méndez Cabrera y D. Fajkisová (2023) y Pons e Ibarra Rius (2023) en los que se analiza el potencial pedagógico de la narración gráfica.

titulada *Gótico*, que supone el avance, por así decirlo, de uno de sus capítulos. Bajo la operación de lectura que propongo está latente la idea del ensayo gráfico; en cambio, la ampliación de este en *El museo* supone la aparición de otras improntas genéricas que están relacionadas con la idea del reportaje. Ese no anula aquel, sino que lo completa: el texto, desde un punto de vista genérico, adquiere un entramado polifónico.

2. El museo como ensayo gráfico

Como se acaba de decir, la emergencia del ensayo gráfico como género crea un marco interpretativo en el que se pueden comprender mejor obras como *El museo*, de Jorge Carrión y Sagar, publicada en 2023 por la editorial Norma. En ella los autores dan noticia de los fondos que alberga el Museu d'Art de Catalunya a la vez que ofrecen una profunda reflexión sobre la idea de lo que es un museo y lo que es un ensayo. En este proceso el cómic actúa como un concepto y también como un lenguaje interpretante, un intermediario entre lo que se ve expuesto y su relato.

Las conexiones del cómic con el arte vienen de lejos. Las referencias intertextuales se filtran en los relatos de la narración gráfica y son numerosas las alusiones y citas realizadas desde las viñetas a cuadros (Gasca y Mensuro, 2014). Los museos pronto se convirtieron en lugares en los que exponer páginas de cómic logrando así una sanción cultural a un producto que había nacido en el seno de la cultura de masas. Esas exposiciones no solo daban cuenta de una resituación del estatus cultural del cómic que se aproximaba a la alta cultura, sino que re-aurificaban los originales expuestos al ser vistos como objetos de arte. De la prensa y de una noción de consumo que veía en la historieta algo para leer y tirar se pasaba a las paredes del museo que invitaban ya no a una lectura atenta sino a una contemplación que realzaba, por encima del relato, el carácter visual y estético de las páginas de cómic vistas ahora como si fueran cuadros o grabados. Los museos no solo

actuaron como espacios de resignificación cultural del cómic⁵, lugar de exposición, sino que, en una vuelta de tuerca, comenzaron a funcionar como espacios de producción. Las salas no eran meras depositarias, inocuos archivos de páginas de cómic que, descontextualizadas, se veían como si fueran arte. Las salas y su particular disposición eran el motor creativo. Los responsables de los museos instan a los creadores de cómic a que utilicen esos lugares como espacios originales a partir de los cuales habrán de construir una historia. El museo deja de ser un receptáculo pasivo para ser un espacio activo en la creación de historias gráficas. Se entienden así exposiciones como *El dibujado* de Paco Roca en el IVAM de Valencia (entre el 7 de marzo de 2019 y el 30 de junio de 2019), o la exposición de la obra de Sergio García y Max, acompañada por el aparato textual de Ana Merino, titulada *Viñetas desbordadas*, en el Centro Guerrero de Granada, que tuvo lugar del 22 de enero al 24 de marzo de 2019⁶.

Precisamente bajo este empuje habrá de surgir otra exposición, también en el Centro Guerrero de Granada al igual que *Viñetas desbordadas*, titulada “Todos los museos son novelas de ciencia ficción” que tuvo lugar del 3 de diciembre de 2021 al 20 de febrero de 2022⁷. Esta exposición nacía de la propuesta de la propia institución a Jorge Carrión de convertir el museo en una novela siguiendo los

⁵ Para un panorama sobre la relación entre cómic y museo puede verse la obra editada por Munson (2020). Sobre las relaciones entre arte y cómic remito al trabajo de Beaty (2012). Para un planteamiento panorámico y una bibliografía sobre este aspecto (Trabado Cabado, 2019).

⁶ De ambas exposiciones se han publicado sendos catálogos: *Viñetas desbordadas*, Centro José Guerrero, 2018 y *Diario del dibujante de El dibuixat*, IVAM, 2019. Ambos poseen en común el de ser en gran medida un “cómo se hizo”. *Viñetas desbordadas* reproducía bocetos iniciales en tanto que *Diario del dibujante* contiene un cómic del propio Roca en el que narra cómo nació el proyecto que se complementa con fotos de la exposición. La exposición de Roca se convirtió finalmente en un cómic de carácter experimental que publicó Paco Roca en la editorial Astiberri en 2021. Para un estudio de esto último remito al trabajo de Pons e Ibarra (2021). Sobre estas dos exposiciones, *El dibujado* y *Viñetas desbordadas*, también es muy útil el trabajo de Sáez de Adana y Rey Cabero (2022).

⁷ De esta exposición nace precisamente la novela *Todos los museos son novelas de ciencia ficción* publicada en 2022. El museo es una espoleta creativa. Se sitúa en el inicio del proceso creador y no la parte final, como parecía ser lo normal.

postulados de la exposición *Viñetas desbordadas*. Carrión había dedicado un texto en el que hacía referencia a esta exposición en un artículo publicado por *The New York Times*. Su conclusión era muy elocuente: “el cine se desborda, el cómic se desborda, se desbordan los museos” (2019). Curiosamente, cuando Paco Baena le hace llegar esta propuesta a Carrión, este estaba en plena escritura de la novela *Museo del siglo XXI* que más tarde se acabaría publicando como *Membrana*⁸. La transformación del espacio expositivo en un relato no era algo totalmente novedoso pues cada exposición supone, de algún modo, una narración que el visitante lee en su visita. Esa idea de yuxtaponer objetos, imágenes que alguien observa de manera secuencial instaura un punto de conexión entre la exposición museística y la narración secuencial en imágenes: algo que, en esencia, es el cómic.

El museo de Carrión y Sagar se hace eco de estos desplazamientos funcionales en el territorio del arte, de los espacios que lo albergan y su relación con los lenguajes gráfico-narrativos. La obra como tal tiene una estrecha relación con otra publicada anteriormente titulada *Gótico*, publicada en 2018, también por Norma Editorial. Básicamente, *El museo* supone una ampliación de lo que reflejaba *Gótico*. Esta última se centraba precisamente en la sección dedicada al gótico dentro del Museu d’Art de Catalunya. Interesa señalar en este adelanto algunos elementos que, más tarde habrán de ser el bastidor, sobre el que se urde todo el tejido de *El museo*.

Gótico no puede decirse que sea un cómic al uso. Apenas si existe página alguna estructurada a modo de retícula en viñetas y son muy escasos los ejemplos en los que hay globos de diálogo. Su disposición gráfico-visual no es, pues, la típica de un cómic; opera bajo otras coordenadas formales. Hay un principio de selección icónica por el cual se recuperan algunas obras góticas expuestas. Esa selección icónica supone una espoleta que activa la reflexión que tiene lugar en el texto que acompaña. No es un comentario, ni un catálogo de lo allí expuesto. Se trata de una reflexión surgida a partir de una mirada sobre las obras allí contenidas. Esa noción de partir de lo particular para llegar

⁸ Tomo la noticia del prólogo del propio Baena a la novela de Carrión, *Todos los museos son novelas de ciencia ficción* (Carrión, 2022, pp. 17-20).

a algo de naturaleza más general es parte de la esencia del ensayo donde el “yo” (en este caso la mirada particular de los autores) sirve como trampolín para compartir un pensamiento que aspira a lo universal.

Gótico inicia ya una definición de lo que es un museo y lo compara con la esencia de un ensayo; lo hace a través de un recorrido por los fondos góticos del museo. Podría establecerse como uno de los centros neurálgicos, desde un punto de vista compositivo, la interpretación de la biblioteca icónica que constituye un museo a través de los procedimientos de lectura instaurados convencionalmente por el cómic. El cómic actúa como una plantilla de lectura que se superpone sobre las obras artísticas. Carrión y Sagar insertan un código nuevo para enriquecer la obra artística expuesta. Un buen ejemplo de ello es la reconversión del retablo de Jaume Serra del siglo XIV procedente del monasterio de Santa María de Sigüenza (Huesca) en una página de cómic (Figura 2). Se trata de una forma de hacerlo legible desde unas coordenadas inesperadas. El propio Carrión lo reconoce en la página siguiente (que reproduce una entrada de Facebook) en la que expone su hipótesis. Este retablo “sería fácilmente traducible como un tebeo, porque los retablos perfeccionan y normalizan un sistema de representación secuencial que hasta el arte gótico había sido utilizado de forma esporádica (y por lo general sin viñetas)”.

Figura 2



Fuente: doble página tomada de *Gótico*, de Carrión y Sagar en la que se ofrece reconvierte el retablo de Santa María de Sigüenza en una especie de cómic

Con ello se instaura una sucesión de lenguajes gráficos. El retablo supone un punto de inflexión por la fragmentación y el relato enmarcado. Ese lenguaje icónico fragmentado tiene su continuidad en la práctica museística pero también en las fotografías, las tiras cómicas, la TV, los sistemas operativos de nuestros ordenadores, las plataformas como Youtube, etc. Desde el retablo a las pantallas observamos imágenes enmarcadas: el museo viene a ser un peldaño que puede actuar como punto de convergencia de las distintas manifestaciones. El cómic, aplicado como plantilla de lectura a los fondos museísticos, supone una revitalización narrativa al margen de otras prácticas más habituales como pueden ser los catálogos.

Otra operación de interés que incide en la citada revitalización de los fondos museísticos tiene que ver también con esa reinterpretación desde los linderos del cómic de ciertas manifestaciones iconográficas del gótico. La figura del monstruo de naturaleza gótica, que proviene de

la facultad remezcladora de nuestra imaginación, tiene su traducción a un inventario de seres deformes nacidos en el seno de la cultura de masas: existe un periplo temporal que funciona como catálogo de monstruos. Se acumulan en una doble página que se lee de izquierda a derecha: en ella figuran, entre otros, los monstruos de King Kong, Frankenstein pasado por el tamiz visual de los estudios de cine de la Universal, el monstruo de Sendak tomado de *Donde viven los monstruos*, pasando a otras realizaciones como el protagonista de Alien, de R. Scott, Darth Vader, Roscharch (tomado de *Watchmen*) o Dexter, protagonista de la serie de TV. Comparten un mismo espacio sin solución de continuidad con nuevas configuraciones de una iconografía atávica en la que se cifraba visualmente el terror. Esos nuevos monstruos son correlatos de aquellos antiguos seres deformes que encarnaban el pecado. En este caso el cómic no es la única plantilla de lectura pero actúa de manera eficaz y ayuda a re-conectar los monstruos medievales confinados en cuadros y retablos góticos con otras manifestaciones propias de la cultura audiovisual del siglo XX. Esa operación de transformación arrancaba de una explicación de la imagen del *Descenso de Cristo a los Limbos*, obra de Bartolomé Bermejo, que formaba parte de un retablo dedicado a Cristo Redentor. Existe pues una operación gradual mediante la cual se reproduce en un dibujo el cuadro del museo, se explica y, posteriormente, se reinterpreta. Es el viaje desde la obra de Bermejo del siglo XV (lo particular) hasta la caterva teratológica de la cultura de masas del siglo XX para llegar a una idea general sobre el monstruo y su continuidad en el tiempo⁹. Los autores a través de esa indagación acaban proyectando sus lecturas sobre las obras de arte del museo en un proceso pedagógico de renovación y actualización de tradiciones iconográficas.

⁹ Sobre la cuestión del monstruo medieval remito al volumen colectivo coordinado por Pazos López y Cuesta Sánchez (2022). Para un recorrido temporal desde la EM hasta la cultura del superhéroe, son útiles los trabajos coordinados por Piñol Lloret (2015). La figura del monstruo ha poseído una fuerte vitalidad dentro del mundo del cómic como demuestran los trabajos compilados por Chavaud y Mellier (2019). Indudablemente la figura del monstruo está ligada no solo a la cultura de masas moderna, que reproduce estereotipos, sino que es un exponente de la capacidad creativa del autor como demuestran autores de signo tan dispar como Josep Maria Beà o Emil Ferris.

Así pues, podría argumentarse que, aun a pesar de la escasez de su uso, *Gótico* prefigura la posibilidad de entender el lenguaje del cómic como un traductor iconográfico de los fondos del Museu d'Art de Catalunya: una forma de pedagogía que actualiza y resitúa en una tradición temporal muy amplia el contenido de la sección dedicada al arte gótico. Al mismo tiempo se establece de forma embrionaria una definición de lo que puede ser un museo y cómo se relaciona con las funciones del género del ensayo.

3. El museo: entre ensayo y reportaje

Cinco años más tarde Carrión y Sagar llevan a cabo una ampliación de *Gótico*. Esa ampliación de aquel proyecto se titula: *El museo*. Ese cambio en el título indica algunas de las líneas maestras que trazan el perímetro de ese nuevo territorio. El contenido de *Gótico* se recupera íntegramente como un capítulo de *El museo*. Apenas hay algún cambio en el tamaño de las imágenes; la rotulación, también, deja de ser mecánica. Sobre esa obra inicial, que actuaba como embrión, se crea una criatura mucho más compleja. Ya no se trata de ofrecer nuevas plantillas de lectura a un tipo de arte sino que se plantea una historia en la que el eje protagonista va a ser el espacio que contiene el arte. En esta nueva obra se instala además un marco que traza una circularidad en el relato. Posee una naturaleza mítica y recupera la figura del fuego y de la hoguera en torno a la cual el hombre comenzó a contar historias. Con ello se rehace el mito de Prometeo. No es Prometeo el que roba el fuego a los dioses para dárselo a los hombres. Más bien, en palabras de los autores, ocurrió lo contrario: “los humanos, alrededor de una hoguera, crearon a los dioses, les otorgaron la chispa, la llama, el poder de incendio”. Esa idea sirve de comienzo al relato. Cuando, al final del relato, y tras un regreso temporal que arranca desde los tiempos actuales y nos conduce hasta las cuevas prehistóricas calificadas como “los primeros museos” se recupera la cita inicial: “La chispa, la llama, el poder del incendio”. Sobre ese relato mítico hay una alusión al diálogo entre luz y oscuridad. De la oscuridad se pasa a la luz, la mirada, la revelación para regresar de nuevo en el final a la oscuridad. En esa dialéctica entre luz y oscuridad se asienta todo el relato del museo,

entendido este como un espacio en el que surge la imagen y se educa la mirada. El museo en cuanto que lugar viene a ser un teatro de luz.

Leer el libro supone, de algún modo, un recorrido por el edificio. Un recorrido, además, que atiende a la cronología de los distintos estilos artísticos: el románico, el gótico, el Renacimiento y Barroco para llegar a las obras de Goya, carteles y fotografías actuales. Ese deambular no es solo la construcción de una identidad cultural –la catalana- que tiene en el arte sus puntos de apoyo. Supone la apertura hacia los meandros de la reflexión que evitan la tiranía de los recorridos rectilíneos de una visita sin más. La voz narrativa impone sus excursos, su fuerza digresiva que nos permite evadirnos del espacio cerrado del edificio para llegar a la esencia de lo que es un museo y cómo trabaja un ensayo para articular el pensamiento. Era algo que estaba ya insinuado en *Gótico* pero que ahora se vuelve mucho más sistemático.

Bajo esta premisa se llega a formalizaciones sobre la esencia del concepto de museo. Un museo es el “resultado de muchos viajes”; un banco de ojos (la evolución de la mirada); un museo será también una máquina de ordenar y clasificar, una historia de la luz (de la iluminación entendida como inspiración y en su sentido más literal), una máquina de expropiar que roba el aura original de los objetos al recontextualizarlos, un archivo de valores de cada época, una máquina pedagógica, un mapa de fragmentos.

Por su lado, el ensayo en tanto que categoría discursiva será definido como una máquina de ordenar y desordenar, una exposición perpetuamente temporal: “En cierto sentido, lo contrario que un museo nacional”.

Si se contrastan estas dos definiciones puede verse cómo el museo es asediado desde diferentes perspectivas; son propuestas parciales y nunca totalizadoras; esa visión variopinta y poliédrica está en consonancia con la esencia del ensayo, algo que por naturaleza es huidizo. Dicho de otra manera, pasar la idea del museo por el filtro textual del ensayo ofrece un haz cromático de colores que diversifican el concepto. Cada uno de esos acercamientos fulgura como una imagen

que no aspira a ser vaciada en su contenido hasta la extenuación. Es solo una propuesta. El estatismo topográfico derivado del museo como espacio y de la exposición como articulación de contenidos se diluye en lo maleable del ensayo gráfico; un ensayo gráfico que recupera las imágenes allí contenidas para ofrecer una reorganización de la biblioteca icónica y trascender su materialidad para convertirlas en ideas.

De esta manera cobra pleno sentido la inclusión de otro elemento en *El museo* que no estaba presente en *Gótico*. Me refiero a los diálogos-entrevista con el personal del museo. Estas conversaciones llevan por título el nombre de los interlocutores: “Vargas”, “Roser” y “Josep Maria”. Tienen la peculiaridad de estar situadas entre las diferentes secciones que están dedicadas a los distintos periodos artísticos. Así, “Vargas” se encuentra entre la sección dedicada al románico y la dedicada al gótico; Rosser está entre la dedicada al gótico y la parte que versa sobre Renacimiento y Barroco y “Josep Maria” se encuentra ubicada justo antes de que se inicie el periodo moderno. Estructuralmente hablando, puede decirse que poseen una función demarcativa al tiempo que generan un mecanismo de cohesión. A través de la conversación el edificio deja de ser un espacio para humanizarse gracias a las anécdotas referidas por los diferentes trabajadores. Vargas es el coordinador de seguridad y muestra los entresijos del edificio desde los sótanos hasta la azotea. Roser ha sido guía y ahora, desde su condición de invidente, ayuda a adaptar las instalaciones y recorridos a todas aquellas personas con problemas de visión. Uno y otra presentan una visión personal del museo, deambulan por él y con su relato lo impregnan de una vivencia singular. Los museos no solo contienen obras de arte, sino que, como todo espacio, se convierten en habitáculos emocionales. La inserción de estos personajes con sus conversaciones enriquece el entramado narrativo. La voz externa del narrador ensayístico cede paso a otra voz de naturaleza muy distinta al surgir del personaje y estar impregnada de su particular circunstancia. El discurso especulativo del narrador ensayístico se transforma en una charla espontánea que se sitúa a ras de suelo para contar la vida cotidiana del museo desde una visión personal. Con esa ampliación discursiva el texto, lejos de la asepsia del narrador ensayístico, se vuelve

calurosamente polifónico y permite la apertura a la individualidad de quien cuenta. Tanto es así que esa voz diferenciada tiene sus repercusiones en el aparato visual. Cuando Roser narra su pasado como trabajadora en el museo, las viñetas presentan un aspecto muy llamativo por cuanto que la visión resulta borrosa: la enunciación gráfica está mediatizada por el deterioro visual del personaje que habla y la condiciona. Se nos traslada como lectores su dificultad para percibir claramente las cosas.

De alguna manera podemos afinar nuestra propuesta de lectura y establecer una oposición entre Vargas y Roser. Vargas presenta una visión objetiva del edificio en tanto que Roser alude más a un acercamiento emocional a las obras allí expuestas. Esto podría extrapolarse a un nivel más abstracto para llamar la atención sobre un aspecto que tiene que ver con los diferentes modos de relacionarse con las imágenes (tema, por otra parte, que transcurre por el libro de forma transversal aunque soterrada). Vargas nos conduce a la sala central de vigilancia en la que contemplamos un conjunto de cámaras que escudriñan cada recodo del museo. Encarna una visión, por decirlo de alguna manera, más fría, propia del vigilante, una visión panóptica; Roser, por el contrario, se refugia en una visión evocada de las imágenes: fía su visión a la memoria. No se trata tanto de vigilar como de evocar la emoción del contacto con aquellas obras. Cada uno formaliza así su experiencia dentro del museo, cada uno es un narrador parcial, subjetivo, pero, a la vez, necesario para completar el poliedro. Vargas afirma: “os cuento todas las historias que queráis, que son gratis”; Roser completa este inventario de narradores afirmando: “Me sé este museo de memoria”. Sus palabras son muy significativas: “A veces dudo de si mi imagen mental se sigue correspondiendo o no con la realidad. [...] Es muy posible que yo misma esté completando las imágenes o les haya cambiado los colores en mi cabeza”. Si se comparan ambos acercamientos se pueden ver como polos opuestos: la imagen objetiva del vigilante frente a la imagen evocada de la guía que va perdiendo su visión. A la vez que el entramado de los narradores se vuelve más complejo surgen otros mecanismos de interés como la inclusión de uno de los autores (Jorge Carrión) como personaje. Esto sucede en la conversación con Roser. El momento de la aparición está

subrayado con un artificio formal. Justo en el momento en el que se da la transición entre la visión borrosa de Roser y la normalidad visual del resto de la obra aparece un primer plano de uno de los autores (Figura 3). Antes se entrevía en el mundo de las sombras y el lector barruntaba esa presencia que se verá confirmada en ese justo momento. En la conversación con Vargas, la presencia de los autores estaba implícita: los gestos de Vargas presuponen una cercanía conversacional, un interlocutor con los autores que están, hablando en términos cinematográficos, fuera de campo. En el caso de Roser, esa presencia se hace explícita y Jorge Carrión aparece como personaje que interactúa. Existe también otra ligera diferencia entre el lenguaje gráfico utilizado en la conversación con Vargas y el usado en la conversación con Roser. A excepción de la última página de la conversación con Roser, los globos de texto no tienen origen definido. Se instalan en una atmósfera sugerida y parecen pertenecer más a un discurso interior, algo que encaja perfectamente con el intimismo del personaje que parece exigir escenas de contemplación y ensimismamiento frente a la locuacidad de Vargas. El carácter de cada personaje condiciona más de lo que cabría esperar en un primer acercamiento los mecanismos formales del cómic.

Figura 3



Fuente: página tomada de *El museo* en la que ve el tránsito entre la visión borrosa de Roser y una visión normal. Los personajes humanizan el ensayo gráfico de *Gótico* contando, en *El museo*, sus experiencias y convirtiéndolo en un reportaje

El capítulo protagonizado por Josep Maria se diferencia de los anteriores en el sentido de que no se trata de una conversación con los autores. Asistimos, más bien, como visitantes a una serie de explicaciones. Lo verdaderamente interesante reside en el hecho de que no es un discurso cerrado, sino que formula una serie de preguntas que quedan sin respuesta. Invita, pues, a la reflexión de los que hacen la visita pero también y por traslación insta al lector a preguntarse por la naturaleza del arte. En cierto modo estas preguntas actúan en una frecuencia muy similar al discurso ensayístico de esa voz exterior que

permea el libro. Se elabora, sin embargo, de manera diferente, pero comparte con él la necesidad de un conocimiento sobre el arte que no resulte definitivo sino más bien inquisitivo, parcial. El guía en su visita, al igual que el ensayo en su conjunto, pretende activar la reflexión sobre el arte, invitar a una participación. Ese capítulo podría verse como una ejecución, una *performace* si se quiere, del espíritu ensayístico que gobierna como una las directrices el rumbo del texto.

Estos capítulos protagonizados por el personal del museo generan una dinámica nueva con respecto a aquel embrión del proyecto que era *Gótico*. Este era relativamente homogéneo en sus procedimientos formales, un lenguaje, recordemos, que se alejaba de las maneras habituales del cómic y que insertaba al texto dentro de lo que podríamos caracterizar como ensayo gráfico. La inclusión de esos capítulos dialogados curiosamente reinstaura la distribución en viñetas, la aparición de personajes, los globos de texto, algo apenas existía en *Gótico*. La aparición de situaciones comunicativas basadas en el diálogo parece exigir la irrupción de la viñeta y una disposición de la página que emana de la gramática del cómic. Se integra así un nuevo registro formal y temático que enriquece el antiguo proyecto y en cierta manera insinúa un ligero cambio genérico. Ya no se trata únicamente de un ensayo sobre la naturaleza del museo, sino que hace visible algo que estaba hasta entonces sugerido. Podría verse, también, como un discurso que vira hacia el reportaje. El reportaje era algo que figuraba dentro del repertorio expresivo del cómic: la obra de Joe Sacco es un hito de enorme magnitud (Worden, 2015; Chute, 2016). Surge entonces la posibilidad de poder establecer un contacto más cercano con otra obra de estos mismos autores que encajaba plenamente dentro de esta idea del reportaje-comic. Estoy pensando, claro, en *Barcelona. Los vagabundos de la Chatarra*, publicado en 2015. En esa obra figura, como epílogo, una entrevista con Joe Sacco, el referente por antonomasia del cómic periodístico. Con ello se indicaba la tradición en la que se inscribía la obra. Precisamente, todos estos datos parecen permitir elaborar la hipótesis de que la ampliación de *Gótico* en *El Museo* supone la remodelación de la idea de ensayo gráfico hacia otro horizonte genérico como es el reportaje. El segundo insiste más en el aquí y el ahora, en la contextualización histórico y geográfica del

museo, apunta hacia las personas y sus testimonios para ir construyendo un mosaico que dé noticia cabal de una realidad compleja. El ensayo tiende más hacia una carácter especulativo y trascendental que tiene que ver con el desarrollo de un pensamiento que pudo nacer como fruto de un individuo pero que, convertido en escritura, se expone a la opinión de la comunidad lectora.

Junto con ese viraje genérico que no invalida su condición anterior (*El museo* sigue leyéndose como un ensayo gráfico, pero ya no solo) se observa una creciente aparición del lenguaje del cómic. Se ve en esos capítulos entrevista, pero también en la primera sección titulada “Las huellas de Jacint Verdaguer” que narran los paseos por el Pirineo de Verdaguer. Con la figura de Verdaguer hay un descubrimiento del territorio y de la identidad cultural que tendrá en el traslado de las pinturas románicas de sus lugares naturales hacia el museo un capítulo de capital importancia. Los saqueos y las luchas por la preservación de ese legado cultural generan un relato en forma de viñetas que sirve como un andamiaje contextual, un trasfondo histórico en el que situar el Museu d’Art de Catalunya.

Sin embargo, no todo son operaciones de metamorfosis en el tránsito de *Gótico* a *El Museo*. Hay, también, un desarrollo de elementos presentes en *Gótico* que ahora, en *El museo*, cobran una gran relevancia. Si en *Gótico* se proyectaba el lenguaje del cómic como una plantilla de lectura, esa idea se verá recuperada en la parte final de *El museo* creando lo que podría denominarse como una apoteosis gráfica. Esta apoteosis reactiva a la estrategia de leer un museo como si fuera un cómic. Se pone de manifiesto cuando se afirma en una doble página “Los museos siempre han sido” y a continuación vemos reproducida la parrilla de una página dividida en viñetas. En el margen superior figura la palabra TBO. Revista para todas las edades (incluida la de piedra). Se puede ver, aquí, sintetizada y explícita la estrategia de lectura que se inició en *Gótico*. Si el ensayo gráfico suponía la indagación en la naturaleza de un museo, el cómic era una herramienta de lectura con la que dotar de sentido al museo. Tras esta página encontramos otra en la que existe una referencia intertextual a la portada de *Fun Home* de Alison Bechdel. Sobre esa página se proyectan en viñetas los retratos de

autores teóricos del cómic como Eisner, McCloud o Santiago García. Será el preámbulo para la coda final en la que existe un diálogo a tres bandas: entre la noción de edificio (el museo), la página de cómic y las distintas tradiciones de la historieta. Como punto neurálgico de ese diálogo se instala la referencia a la serie de *13 Rue del Percebe*, de Ibáñez. En cada habitación, viñeta se sitúan los diversos personajes de las diferentes tradiciones del cómic: desde los pioneros del cómic estadounidense hasta personajes más actuales como Corto Maltés, Lucky Luke, El Príncipe Valiente, Bone o Jimmy Corrigan. El contramodelo será otra página dedicada al cómic español que arranca desde los primeros personajes hasta otros como Super López, los protagonistas de *Arrugas*, Bardín, Cutlass de Calpurnio, *El Vecino* de Santiago García y Pepo Pérez. Cada edificio supone una historia/homenaje de una tradición del tebeo. Es una síntesis, en cierto modo un museo en el que se contienen los hitos artísticos, la memoria de lo que fuimos y lo que leímos. De ahí que el archiconocido edificio de 13 Rue del Percebe mute en el edificio del Museu d'Art de Catalunya: existe una equiparación funcional [Figura 4]. El museo se deja leer como un cómic, el museo es, también, un edificio que contiene y resume los hitos artísticos y cada sala es, por así decirlo, una viñeta. La arquitectura crea un espacio común entre el museo y la narración secuencial que se instala en una tradición cultural rica y antigua¹⁰. Tras esa equiparación museo-edificio-cómic vienen otras realizaciones gráficas que rastrean una tradición gráfico-narrativa: son homenajes al retablo gótico, a la Columna Trajana y a las Cuevas de Lascaux. Son formas de secuencialidad icónica en las que se inscribe el cómic como lenguaje y el museo como lugar. Junto con esa síntesis gráfico-visual, que arranca desde el museo, atraviesa el cómic y desciende a las cuevas prehistóricas, opera otro resumen, este de naturaleza textual, en el que se rescatan algunas ideas diseminadas a lo largo del ensayo. Como en todo final de un texto expositivo y a diferencia de los relatos puros, existe la necesidad de hacer un balance y un resumen. Este balance se formaliza, aquí, recordando fragmentos de lo escrito y rescatando tradiciones gráficas. Todo ello redundando en un hondo amor por la

¹⁰ Sobre la relación entre cómic y arquitectura es ineludible la consulta del magnífico trabajo de Bordes (2017).

imagen, la mirada y la luz con la que el hombre multiplica el mundo externo y da forma al mundo interior que lo habita.

Figura 5



Fuente: páginas tomadas de *El museo*, de Carrión y Sagar en la que se puede observar la relación conceptual entre el concepto de edificio, página de cómic y el edificio del Museu de Art de Catalunya

Conclusiones

Si tenemos que realizar un inventario de los géneros que alberga la obra de Carrión y Sagar podría verse en el “ensayo gráfico” una idea inicial sobre la que se forja el proyecto que propone una relectura de las obras de arte a través de la gramática secuencial del cómic. Ese proyecto se expandió y se convirtió en algo mucho más complejo. La traslación del punto de interés sobre el edificio y la necesidad de insertarlo en un espacio urbano (el de Barcelona) y en una identidad cultural (la catalana) cambió las coordenadas constructivas. Aparecieron personajes que humanizaban el edificio y mostraban sus

historias particulares, documentaban su experiencia y ofrecían un elenco de voces narrativas que completaban la enunciación ensayística y propiciaban un ligero cambio de rumbo hacia el reportaje. Sin embargo, en el ADN de esta obra seguía estando presente una genética íntimamente ligada al cómic. La introducción de diálogos recuperaba esa forma narrativa del tebeo y la síntesis final creada sobre el homenaje al cómic a través de la recuperación del edificio de *13 Rue del Percebe* deja a la vista muchos de los resortes que hacían funcionar la máquina narrativa de *El Museo*. El “ensayo gráfico” supone una modificación de la singularidad del cómic: instaura una anti-narratividad en beneficio de la expresión de un pensamiento. La imagen deja de ser un mero portador que señala un objeto para ser receptáculo de una serie de ideas. Carrión y Sagar se embarcan en la aventura de explicar la biblioteca icónica de un museo, de retratar la esencia de los edificios que contienen el archivo artístico de nuestro pasado y lo hace volviendo maleable algo tan sólido como es un espacio arquitectónico. Para ello se valen de un género textual decididamente moderno como es el ensayo, un ensayo gráfico que muta hacia un reportaje en forma de cómic¹¹. Con ello se persigue un fin tanto pedagógico como testimonial. A través de las imágenes se da cuenta de otras imágenes y su sentido; a través, también, de un ensayo se reflexiona sobre la naturaleza misma del ensayo en un juego de espejos que se iniciaba con preguntas tan esenciales y complejas como ¿Dónde empieza un museo? ¿Cómo nace un ensayo? Aquí hay una serie de propuestas: no son verdades cerradas. No lo pretendían. La naturaleza del ensayo no permitía la asfixia de una explicación final; a lo sumo, inicia un camino.

¹¹ Aunque no es objeto de estas páginas, no conviene olvidar que existen tratamientos del museo en otros lenguajes gráfico-narrativos como es el álbum ilustrado. Pienso en casos como Ondřej Chrobák, Martin Vaněk con ilustraciones de David Böhm y Jiri Franta, *Cómo se hace un museo* (2020); Anna Nilsen y Martha Gavin, *Escándalo en un museo* (2004) o Matthew Oldham y Annie Carbo, *Conoce por dentro un museo* (2020). Aunque tienen un propósito pedagógico y didáctico, pertenecen a una tradición diferente en la que el formato y el destinatario condiciona las estrategias discursivas: tipo de dibujo, pop-ups, interacción con el niño lector, etc. El ensayo-gráfico no es un formato editorial sino un género textual y, por tanto, es mucho más maleable y más difícil de reconocer por su aspecto editorial.

Referencias bibliográficas

- Alba, T., y Vallejo, I. (2023). *El infinito en un junco*. Debate.
- Aullón de Haro, P. (2019). *Teoría del ensayo y de los géneros ensayísticos*. Ediciones Complutenses.
- Baetens, J. (2020). *Adaptation et bande dessinée. Éloge de la fidélité*. Les Impressions Nouvelles.
- Baetens, J., y Frey, H. (2015). *The Graphic Novel. An Introduction*. Cambridge University Press.
- Baetens, J., Frey, H. y Tabachnick S. E. (Eds.) (2018). *The Cambridge History of the Graphic Novel*. Cambridge University Press.
- Bordes, E. (2017). *Cómic, arquitectura narrativa*. Cátedra.
- Carrión, J. (2019): Los museos españoles reivindican el cine y los cómics. *The New York Times* (10 de marzo de 2019) <https://www.nytimes.com/es/2019/03/10/espanol/cultura/espana-museos-cine-comics.html>.
- Carrión, J. (2022). *Todos los museos son novelas de ciencia ficción*. Galaxia Gutenberg.
- Carrión, J., y Sagar (2018). *Gótico*. Barcelona. Norma Editorial.
- Carrión, J., y Sagar (2023). *El museo*. Barcelona. Norma Editorial.
- Chrobák, O., Vaněk. M., Böhm. D., y Franta, J. (2020). *Cómo se hace un museo*. Nórdica.
- Chute, H. (2016). *Disaster Drawn. Visual Witness, Comics, and Documentary Form*. The Belknap Press of Harvard University Press.
- Eisner, W. (2002). *El cómic y el arte secuencial*. Norma Editorial.
- García, S. (2010). *La novela gráfica*. Astiberri.
- García Varas, A. (Ed.) (2011). *Filosofía de la imagen*. Universidad de Salamanca.
- Gasca, L. y Mensuro, A. (2014). *La pintura en el cómic*. Cátedra.
- Ibarra-Rius, N. (2021). Voces gráficas en torno a la diversidad funcional: hacia la educación inclusiva desde el cómic contemporáneo. *Tejuelo*, 34, 171-194. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.34.171>

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

Joan, P. (2014). *100 pictogramas para un siglo (xx)*. Ediciones de Ponent.

McCloud, S. (2005 [1993]). *Entender el cómic. El arte invisible*. Astiberri.

Mitaine, B., Roche, D., y Schmitt-Pitiot, I. (Eds. (2018). *Comics and Adaptation*. University Press of Mississippi.

Munson, K. A. (Ed.) (2020). *Comic Art in Museums*. University Press of Mississippi.

Nilsen, A., y Gavin, M. (2004). *Escándalo en un museo*. Blume.

Oldham, M., y Carbo, A. (2020). *Conoce por dentro un museo*. Usborne.

Pajak, F. (2015). *La inmensa soledad. Con Friedrich Nietzsche y Cesare Pavese, huérfanos bajo el cielo de Turín*. Errata Naturae.

Pazos Cuesta, Á., y Cuesta Sánchez, A. M^a (Eds.) (2022). *Las imágenes de los animales fantásticos en Edad Media*. Trea.

Piñol Lloret, M. (ed.) (2015). *Monstruos y monstruosidades. Del imaginario fantástico medieval a los X-Men*. Barcelona. San Soleil Ediciones.

Chavaud, F., y Mellier, D. (Eds.) (2019). *Les êtres contrefaits. Corps difformes et corps grotesques dans la bande dessinée*. Presses Universitaires de Rennes.

Pons, A., e Ibarra, N. (2021). *El dibujado: volver a la pared*. *Eutopías*, 2, 101-110. <https://ojs.uv.es/index.php/eutopias/article/view/21267>
10.72033/eutopias.21.21267

Pons, A., e Ibarra, N. (Eds.) (2023). *Enseñar con el cómic: dinámicas transversales y específicas del aula*. Dykinson. <https://doi.org/10.14679/2796>.

Rodrigo Segura, F. J, Méndez, J., y Fajkisová, D (Eds,) (2023). *Enseñar con el cómic. Investigación y aplicaciones*. Dykinson. <https://doi.org/10.14679/2795>.

Sáez de Adana, F., y del Rey Cabero, E. (2022). El cómic en el museo. La instalación expositiva de Viñetas desbordadas y El dibuixat. *Arte, Individuo, Sociedad*, 34 (3), 1231-1248. <https://dx.doi.org/10.5209/aris.77855>.

Tabachnick, S. E. (Ed.). (2017). *The Cambridge Companion to the Graphic Novel*. Cambridge University Press.

Trabado Cabado, J. M. (Ed.) (2013). *La novela gráfica. Poéticas y modelos narrativos*. Arco Libros.

Trabado Cabado, J. M. (2019). Del quiosco al museo o cómo nace la conciencia de autor. En J. M. Trabado Cabado (Ed.). *Género y conciencia autoral en el cómic español (1970-2018)* (pp. 9-38). Universidad de León.

Vandermeulen, D., Casanave, D., y Harari, Y. N. (2020): *Sapiens. Una historia gráfica*. Debate.

Worden, D. (Ed.) (2015). *The Comics of Joe Sacco*. University Press of Mississippi.

El cómic como ensayo: la obra de Liv Strömquist desde la educación lectora y literaria*

Comics as essay: the work of Liv Strömquist in the reading and literary education

Josep Ballester Roca

Universitat de València

josep.ballester@uv.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1995-3253>

Jeroni Méndez Cabrera

Universitat de València

jeronimo.mendez@uv.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2248-6577>

Esta obra está publicada bajo una licencia Creative Commons



DOI: 10.17398/1988-8430.40.175

Fecha de recepción: 17/10/2023
Fecha de aceptación: 22/04/2024



Ballester Roca, J., y Méndez Cabrera, J. (2024). El cómic como ensayo: la obra de Liv Strömquist desde la educación lectora y literaria. *Tejuelo*, 40, 175-200.

Doi: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.40.175>

* 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.

Resumen: A partir de una aproximación inicial al cómic de no ficción como tipo de historieta de cierta tradición, surgida en el contexto del *comix* o cómic *underground* de los 60 (y sus diferentes concreciones posteriores en el cómic periodístico, autobiográfico, etc.), asumimos la posible distinción teórica entre ensayo gráfico y cómic ensayístico, y presentamos en este artículo un estudio de las características esenciales de la obra en viñetas de la autora sueca Liv Strömquist como ensayo postmoderno y feminista; realizamos, además, una justificación curricular de su lectura en las aulas de secundaria y formulamos una propuesta didáctica basada en el análisis previo de la obra titulada *La sala de los espejos*, con el objetivo principal de estudiar las posibilidades formativas del cómic de no ficción, de tipología argumentativa, en el marco de la educación lectora y literaria en la actualidad.

Palabras clave: cómic; ensayo; lectura; didáctica; educación.

Abstract: In this article, based on an initial approach to non-fiction comics as a type of comic with a certain tradition, emerged in the context of *comix* or *underground* comics (and its various genres in journalistic comics, autobiographical comics, etc.), we assume the theoretical distinction between graphic essay and essayistic comic, and we present a study of the essential characteristics of the works by the Swedish author Liv Strömquist as a postmodern and feminist kind of essay. Additionally, we provide a curriculum justification for its reading in secondary school classrooms and formulate a didactic proposal based on the prior analysis of the work titled *In the Room of Mirrors*, with the main objective of studying the formative possibilities of non-fiction comics, of argumentative typology, within the framework of reading and literary education today.

Keywords: comics; essay; reading; teaching; education.

I ntroducción

Es sabido que, a partir de los años 60 en Estados Unidos (con autores como Robert Crumb, Richard Corben, Spain Rodríguez, Aline Kominsky o Art Spiegelman, que ganaría el Pulitzer en 1992 por *Maus*, publicado inicialmente por entregas en la revista *Raw*, entre otros y otras) y, posteriormente, en los años 70 y 80 en España (con la denominada “línea chungu”, en fanzines como el *Rrollo enmascarado*, o revistas como *Star* y *El Víbora*, con autores como Ceesepe, Gallardo, Mariscal, Max, Pérez Vernetti, Nazario u Onliyú), el cómic asume un fuerte papel contracultural como medio de expresión y se aleja de los planteamientos narrativos y meramente ficcionales para explorar nuevos temas y perspectivas más adultas a través de la reflexión humorística, la sátira política más ácida y las viñetas testimoniales sobre temas sociales, en planteamientos críticos que no rehúyen el realismo sucio, el erotismo explícito o la escatología (Dopico, 2005).

En la actualidad, nadie pone en duda los recursos y posibilidades del cómic de no ficción para la biografía o el periodismo (Melero

Domingo, 2011). Entre otras evidencias a este respecto, podemos encontrar los reportajes de guerra de Joe Sacco en Gaza y Sarajevo o los de Matt Bors y David Axe en el Líbano y Somalia; las crónicas sobre Jerusalén, Shenzhen, Pyongyang o Rangún de Guy Delisle; una parte importante de la obra de Victoria Lomasko, que retrata la realidad actual de Rusia y de las antiguas repúblicas soviéticas; además del viaje a Israel de Sarah Glidden; obras como *Morir por el Che* de Marcos Vergara y Roy, o el premiado *El día 3* de Cristina Durán, Giner Bou y Laura Ballester, sobre el peor accidente de metro de la historia de España, entre muchos otros. Las obras de Powerpaola, y los tebeos a medio camino entre la autobiografía, la memoria histórica y el testimonio personal, como *Camino a Auschwitz y otras historias de resistencia*, de Gorodischer y Vergara, son otros ejemplos de cómo las viñetas se articulan para hablarnos sobre la vida y la muerte en contextos de experiencia real (Sola Morales y Barroso Peña, 2014).

Por otro lado, el cómic se utiliza hoy en día como un recurso eficiente para la divulgación científica en diferentes ámbitos, como el de la medicina gráfica, la ecología o el medioambiente (Caraballo, 2021; Dobrin, 2020; Mayor Serrano, 2018; Lladó Pol, 2022; Pons e Ibarra Rius, 2022; Savchenkova, 2023). En esta línea de tebeos de no ficción que abogan por la difusión y la formación en diferentes disciplinas, cabe añadir que el cómic, a través de propuestas ensayísticas, también se ha hecho un hueco reconocido a nivel internacional entre las publicaciones del discurso académico, asumiendo un claro enfoque didáctico y metaficcional, en tesis doctorales como la de Nick Sousanis, o mediante estudios en viñetas que tratan el cómic como tema, como el libro de Scott McCloud (McCloud, 2005; Muñoz Fernández, 2018; Ortiz, 2012).

Desde una perspectiva diacrónica, dentro del cómic de no ficción, resulta de especial interés el tebeo autobiográfico, ya que es uno de los primeros tipos de historieta que, en el contexto del cómic alternativo, se atreven a mezclar características que son propias de las viñetas narrativas con otras pretensiones de reflexión y experimentación artística. En este sentido, resultan especialmente interesantes las obras que suponen cómics de corte autobiográfico realizados por mujeres,

como los de Aline Kominsky o, en el cómic español, las viñetas de Montse Clavé, Núria Pompeia, María del Carmen Vila Migueola, Sara Presutto o Rosa Lleida, además de otras autoras posteriores como Marta Guerrero, Pilar Herrero Bendicho, Ana Juan, Mamen la del Cafó, Victoria Martos, Ana Miralles, Roser Oduber y Laura Pérez Vernetti, entre otras. Autoras que, desde los años 70 del pasado siglo, presentan en sus tebeos la defensa de la libertad de la mujer y el tratamiento de la sexualidad sin tapujos, desde perspectivas diversas, que incluían miradas lúdicas o hedonistas, añadiendo a las habituales maneras y formas del cómic para adultos temáticas sociales y testimoniales desde un enfoque feminista (Chute, 2010; Cortijo Talavera, 2015; Dopico, 2012; Vila, 2012).

Lo que nos conduce a las obras de una autora que, aunque publicó su primer libro en 2005, no ha sido conocida en España hasta mucho después: Liv Strömquist. Nacida en 1978 en Lund (Suecia), es una historietista, periodista de televisión y presentadora de radio que, tras graduarse en ciencias políticas, se dedicó a temas sociales y, concretamente, a la situación de la mujer en la sociedad actual, los problemas de los países en desarrollo y las políticas de inmigración. En 2018 se publica por primera vez en español uno de sus cómics, *El fruto prohibido* y, desde entonces, en el ámbito peninsular, ha sido también traducida al catalán y portugués, y sus obras han acabado publicándose en diferentes lenguas y editoriales de alcance internacional, en un formato libresco (similar al de la *novela gráfica*) que, en este caso, bebe más, en realidad, del cómic *underground* y del ensayo postmoderno que de la novela o el tebeo tradicional.

Cabe añadir, en esta línea, que el creciente interés por el estudio y la divulgación de los cómics de autoría femenina, actualmente, se plantea también en espacios museísticos y contextos universitarios: las recientes exposiciones sobre cómic adulto y autobiográfico de mujeres (con obras de más de 80 autoras) *¡Mujercitas del mundo, uníos! Autoras de cómic adulto (1967-1993)* en el Museo de Arte Reina Sofía, o *Perdón, estoy hablando*, en CentroCentro, en el Palacio de Cibeles de Madrid, así como *Dones a punt d'un atac de vinyetes*, organizada por la

Cátedra de Estudios del Cómic de la Universitat de València, son buena muestra de ello.

1. El cómic de no ficción como cómic ensayístico

Aunque, en diferentes ocasiones y contextos, se ha utilizado la expresión *ensayo gráfico* para referirse a este tipo de obra como arte o medio de expresión que utiliza las viñetas para explorar temas, transmitir ideas o divulgar conceptos y teorías de una manera reflexiva y comunicativa, en este trabajo consideramos que el ensayo gráfico puede concretarse, en realidad, a través del cómic o a través de otras manifestaciones artísticas u obras que se basan más en la fotografía o la ilustración que en la viñeta. Y optamos, así, en virtud de la entidad y características propias del medio del cómic, por referirnos al cómic de no ficción de tipología argumentativa, que defiende una tesis a través de diferentes recursos como *cómic ensayístico*, como así lo hacen también otros autores (Hernández Cano, 2017; Ferreiro Peleteiro, 2023). Tal y como se ha comentado en la introducción, el cómic ensayístico supone una evolución del tebeo para lectores adultos y puede distinguirse — aunque no siempre fácilmente —, dentro del cómic de no ficción, de otras obras que, aunque tienen su origen común en el *comix underground*, se circunscriben, por una parte, al denominado periodismo en viñetas (o cómic-periodismo o periodismo gráfico), y, por otra, a las obras de marcado carácter biográfico o autobiográfico.

En este sentido, podríamos definir el cómic ensayístico (o argumentativo) como un tipo de cómic, entendido este como medio de expresión, que combina elementos propios del tebeo (viñetas con imágenes, globos de texto, diálogos, secuencialidad...) con un enfoque profundo y reflexivo, aunque no exento de humor, en la exploración de temas de actualidad o relevancia cultural y conceptos sociales o filosóficos desde una perspectiva crítica. Podemos encontrar un amplio catálogo de tebeos de no ficción que tratan temáticas diversas, incluyendo en su *modus operandi* citas y referencias bibliográficas, estadísticas y datos para respaldar objetivamente puntos de vista, además de la asunción de una deliberada perspectiva personal y

subjetiva, muchas veces autobiográfica, donde el autor incorpora su propia voz y experiencia en la obra, lo que agrega una dimensión emocional y ejemplificante que pudiera parecer paradójica, si tenemos en cuenta los elementos anteriores (citas, estudios estadísticos), pero que, en realidad, permite que el cómic se configure como equivalencia multimodal de lo que supone, a grandes rasgos, el género del ensayo. En ocasiones, como ocurre en el ensayo literario, que puede divagar o argüir en base a diferentes técnicas de razonamiento, el cómic de este tipo presenta discursos no lineales en los que las estructuras argumentativas se organizan en modos circulares o de avance progresivo con el objetivo de detenerse en determinadas ideas y explorar nociones de maneras poco convencionales, que pueden resultar algo efectistas (jugando con el ritmo de lectura o las expectativas del lector) y, por tanto, todos los recursos se someten a la finalidad argumentativa de las obras.

La clasificación de este tipo de cómic como texto ensayístico parece, pues, suficientemente justificada. El señor de Montaigne marcó este género como una expresión radical del subjetivismo, y también señaló la fragmentación y la brevedad como uno de sus rasgos característicos. Las nociones de subjetividad y la ausencia de la pretensión de abarcar completamente el objeto de estudio también serían características del texto ensayístico (a este respecto, Joan Fuster tildaba el ensayo como la escritura en “mangas de camiseta”). Cualquier creador o escritor ensaya su punto de vista, se examina la conciencia y revisa el propio razonamiento a través del ensayo como una tipología textual sin ningún margen de limitación que la encorsete, en provisional y huyendo de los dogmas con una producción libre y abierta. Theodor W. Adorno (2004) remacha el clavo:

El ensayo debe pagar, por su afinidad con la experiencia intelectual abierta, el precio de aquella carencia de ese tipo de seguridad temida como la muerte por la norma del pensamiento establecido. El ensayo no sólo descuida la certeza libre de duda, sino que, más aún, renuncia a esa certeza como ideal (Adorno, 2004, p. 37)

En este sentido, resultan adecuadas las palabras de García Cívico (2020):

¿Qué es un ensayo? ¿Qué lo diferencia de un texto científico o de una obra filosófica? La principal nota la dio probablemente Montaigne: se trata de intentos de decir algo de forma siempre abierta, incompleta, en algún punto circular, sin pretensión de agotar el tema. (...) El ensayo es un texto tradicionalmente escrito en prosa (aunque nada impide mezclar ciencia y verso a la manera de Lucrecio) que explora tentativamente un tema, a menudo tiene un carácter didáctico o propedéutico en el que la idea de subjetividad (de que hay un sujeto detrás) es muy clara. Las opiniones o visiones de las cosas no suelen sustentarse en argumentos de autoridad, ni exponerse dogmáticamente o a modo de sistema, ni apoyarse en un cuerpo extenso de citas académicas. Es un género rico que aborda temas muy amplios y en él se combinan tonos y estilos. Montaigne mantenía que nunca avanzaba en línea recta, sino que regresaba a las ideas una y otra vez desde varias perspectivas (García Cívico, 2020).

Un género que aborda de manera libre y no exhaustiva cualquier temática y la perspectiva personal como características inherentes que hacen posible hablar de ensayos en diversas formas artísticas del siglo XX. Por lo tanto, si se pueden considerar los ensayos cinematográficos, fotográficos o periodísticos, la noción de un ensayo gráfico no resulta descabellada, argumenta García Cívico. Sin embargo, como decíamos, para distinguir propuestas, en este sentido, como las de Victoria Lomasko o Nora Krug, por ejemplo, de obras actuales en viñetas como las de Strömquist, la noción de cómic ensayístico puede resultar más apropiada y atiende, además, a algunas de las características del ensayo actual como extraordinariamente heterogéneo o híbrido, que no duda en entremezclar, en su función argumentativa, pasajes autobiográficos o anécdotas personales, textos e imágenes de diferente estilo y origen, narración y citas de obras científicas, poesía, fotografías de todo tipo e incluso recortes de prensa, en un evidente enfoque polifónico, como veremos en el análisis que efectuamos en el siguiente apartado.

Antes, sin embargo, cabe añadir otra característica del cómic ensayístico: la interacción metaficcional con el lector. Algunos cómics de este tipo rompen la cuarta pared y simulan una comunicación directa con el lector, más allá de los límites de la página, invitándolo a participar activamente en la reflexión sobre el tema que tratan mediante diferentes apelaciones y el uso fáctico del lenguaje, explicitando el

proceso de comunicación reflexiva que supone la lectura de tebeos donde se plantea el debate, la exploración, el cuestionamiento o la divulgación de una amplia gama de temas, desde cuestiones sociales y políticas hasta reflexiones históricas, filosóficas o sociológicas.

En cualquier caso, más allá de discusiones terminológicas y taxonomías discursivas y de formato (no discutiremos aquí el concepto muy controvertido de *novela gráfica*), si consideramos el cómic, no como un género literario (una concepción ya desfasada) sino como arte y medio de creación con una historia y características que le son propias (McCloud, 2005; Pintor, 2017), podemos plantearnos en la actualidad las posibilidades para la formación lectora y literaria que el tebeo como texto ensayístico puede proporcionar para el desarrollo de la competencia literaria. A partir de Mendoza Fillola (2010), podemos concebir esta competencia como conjunto de saberes heterogéneos, destrezas mediáticas y actitudes críticas necesarios para la recepción (históricamente comprensiva, subjetivamente interpretativa y socialmente valorativa) y la producción de textos literarios en cualquier género y en cualquier medio, ya sea escrito, multimodal o interactivo, a través de cualquier plataforma, red digital o dispositivo (Ballester, 2015, p. 141; Ballester-Roca y Méndez-Cabrera, 2023, p. 49).

2. Aproximación al objeto de estudio: la obra de Liv Strömquist

Cinco de las obras de Strömquist han sido traducidas recientemente al español (algunas de las cuales se han traducido también al catalán y al portugués). A continuación, ofrecemos una breve panorámica de la producción de esta autora en español, basada en un análisis de contenido de tipo descriptivo, como aproximación a un tipo de cómic que podría calificarse como ensayo postmoderno en viñetas, de acuerdo con ciertas características que aparecen, de manera recurrente, en todas las obras de Strömquist.

El fruto prohibido (Strömquist, 2018) puede definirse como una historia cultural de la vulva. Se trata de un volumen que contiene la traducción del original *L'origine du monde*, publicado en 2016 para el

mercado franco-belga, donde, de manera desenfadada y perspicaz, Liv Strömquist cuestiona cómo el patriarcado ha querido controlar desde siempre la sexualidad femenina mediante la vigilancia y represión de los genitales de la mujer. Un cómic que sorprende por la claridad irónica de su análisis, por el interesante manejo de conceptos políticos, científicos y sociológicos, por la destreza con la que realiza un enfoque contrastivo entre testimonios del presente y del pasado, por sus paralelismos sorprendentes entre personajes históricos y mediáticos y, sobre todo, por su humor ácido.

Los sentimientos del príncipe Carlos (Strömquist, 2019) es un libro de 136 páginas en blanco y negro que consta de la traducción de la segunda edición francesa de *Les Sentiments du prince Charles*, de mayo de 2016 (hubo una anterior de septiembre de 2012). En él, la autora nos invita a reconsiderar la historia cultural del amor fuera de la norma heterosexual y monógama, ofreciendo un contexto sociocultural a cada concepción amorosa analizada, de un modo sagaz y crítico.

No siento nada (Strömquist, 2021) es la traducción del original *La rose la plus rouge s'épanouit*, publicado en 2019 en el mercado franco-belga. Se trata también de un volumen único donde Strömquist realiza una radiografía del amor en la era del narcisismo extremo, a través de un ensayo que reflexiona de manera polifónica y mordaz sobre el amor y estar enamorado en la época de las redes sociales y el capitalismo tardío. Con tono cáustico y rigor documental, la autora analiza las relaciones amorosas en la actualidad utilizando diversos recursos y argumentos de autoridad como los de Leonardo DiCaprio, Beyoncé, Kierkegaard, Hilda Doolittle, los pitufos, la teoría sociológica, concursantes de *reality shows* o Platón, entre otros.

La sala de los espejos (Strömquist, 2022) es un cómic de 144 páginas en color que contiene la traducción del original *Dans le palais des miroirs*, publicado en francés en septiembre de 2021. Se trata de una obra sobre la belleza femenina donde, a través de la metáfora de las redes sociales y las diferentes pantallas como espejo, la autora reflexiona sobre la relación existente entre la concepción de la sexualidad, la belleza física y el poder de la imagen. Se trata de una

interesante obra que amplía y complementa temáticamente cómics anteriores de la autora (de hecho, *El fruto prohibido*, *No siento nada* y *La sala de los espejos* podrían funcionar como trilogía).

Astrología liviana (2023) es un volumen único de 144 páginas en blanco y negro y color, más cubiertas en cartón, que contiene la traducción del original *Astrologie*, publicado el 3 de marzo de 2023 para el mercado franco-belga. En esta obra, a diferencia de las anteriores, la autora prioriza un enfoque irónico para reflexionar sobre la condición humana vista según el horóscopo. Strömquist, sirviéndose de los doce signos del zodiaco para la división del cómic por capítulos, agudiza su mirada sociológica y sardónica y analiza las acciones (hilarantes y fascinantes) que definieron la vida de diversos personajes célebres, como Jane Goodall, el magnate farmacéutico Arthur Sackler, la pionera del psicoanálisis Sabina Spielrein, el diseñador británico Thomas Thwaites (que abandonó la humanidad para vivir como las cabras en los Alpes suizos), el rapero Flavor Flav, Melania Trump o la filósofa neoliberal Ayn Rand y su amante, Nathaniel Branden, entre otros.

Así pues, considerando estos cinco títulos como cómics ensayísticos, podemos afirmar que, como rasgos constantes en la producción de Strömquist, estas obras abordan teorías sociológicas y conceptos filosóficos, históricos, literarios y científicos desde una perspectiva feminista centrada en la discusión de temas como la igualdad de género, la sexualidad femenina, las relaciones interpersonales y la influencia de los medios de comunicación en la configuración de la personalidad individual y colectiva en el contexto de la sociedad occidental actual. Las diferentes teorías sociales transmutan en viñetas bien documentadas y, a un mismo tiempo, hilarantes, gracias a la mordacidad, mezcla de ironía y autoparodia, de la que hace gala Strömquist.

2. 1. Características esenciales: viñetas postmodernas

En un estilo gráfico que recuerda a algunas obras del cómic *underground* de los 70 y 80 (por su trazo algo simple o descuidado, una aparente irregularidad en la composición de página y el uso abigarrado de texto, sometido a diversas transformaciones tipográficas), las obras de Strömquist, como tipología de cómics argumentativos, podrían adscribirse genéricamente al denominado ensayo postmoderno, tanto por el planteamiento de ciertas temáticas como por las estrategias discursivas que utiliza la autora, aunque con una orientación claramente feminista. En este sentido, el ensayo postmoderno, como obra de reflexión contextualizada a finales del siglo XX y principios del XXI, se distingue por varias características de contenido y forma que textualizan algunos de los planteamientos ontológicos de la condición postmoderna que, en su momento, plantearon filósofos como Jean-François Lyotard, Jean Baudrillard, Jacques Derrida o Gilles Deleuze y Félix Guattari (Lyotard, 1984; Baudrillard, 2000; Derrida, 1989; Deleuze y Guattari, 2002), y que otros autores han desarrollado con posterioridad, como Jürgen Habermas, Zygmunt Bauman o Byung-Chul Han (autores que Strömquist, por cierto, cita en sus obras).

En este sentido, encontramos en las viñetas de la autora sueca un cuestionamiento de los discursos legitimados del saber alrededor de los temas que trata, en función de una revisión bibliográfica que se plantea desde *la desconfianza en las metanarrativas* heredadas de la cultura occidental. Los ensayos postmodernos tienden a cuestionar y desafiar las grandes narrativas o metanarrativas, como la historia universal, la ciencia como la única fuente de conocimiento o las estructuras de poder tradicionales. En cambio, se centran en perspectivas locales, contextuales, rizomáticas y fragmentadas que tienen en cuenta las voces históricamente silenciadas, la deconstrucción de binomios conceptuales (tradicionalmente contrarios) y un enfoque feminista de cualquier aspecto político o fenómeno social.

Por otra parte, la *hibridación de géneros y fuentes de documentación* es otra característica de este tipo de ensayo, y el tebeo de Strömquist replica este rasgo al combinar elementos ensayísticos,

ficcionales, poéticos, biográficos, de crítica cultural y otros géneros, desafiando las categorías tradicionales. Así pues, la *intertextualidad* es una de las características más representativas de este tipo de obras, puesto que a menudo realizan referencias a una amplia gama de textos, autores y discursos. Estas referencias pueden ser explícitas o sutiles, y a menudo requieren que el lector tenga un conocimiento cultural extenso o, dicho de otro modo, se trata de textos que solicitan al mismo tiempo que fomentan un rico intertexto lector (Mendoza Fillola, 2001).

El juego con la forma y la estructura también puede considerarse una característica más de los textos ensayísticos de la postmodernidad, puesto que un planteamiento lúdico sirve para romper con las estructuras narrativas tradicionales. Pueden constituir, así, discursos argumentativos no lineales, fragmentados o caóticos en su organización, desafiando las expectativas del lector. Ligado a esto, *el uso de la ironía y la parodia* también es habitual en el ensayo postmoderno y en las obras de Strömquist. La autora a menudo utiliza el humor para burlarse de las convenciones sociales y culturales, sobre todo aquellas que van en contra de la igualdad y de la justicia social, cuestionando la tradición patriarcal y las supuestas autoridades históricas sobre el tema tratado, mediante el uso de la repetición literal de fragmentos de texto que pone en diálogos (como si los personajes representados no supieran expresarse más que con lo que dice el cómic sobre ellos, en un recuso cacofónico que resulta delirante).

Los ensayos postmodernos a menudo incorporan múltiples voces y perspectivas, en un entramado de testimonios y fuentes dispares que, en un amplio abanico de posibilidades complementarias, pueden ir desde autoridades históricas, voces especializadas, como científicos o sociólogos, a personajes populares o mediáticos, lo que puede crear una *sensación de polifonía*. Esto refleja la diversidad y la multiplicidad de puntos de vista en la sociedad postmoderna. En este sentido, los autores de ensayos postmodernos suelen ser conscientes de su propio papel como escritores y del proceso de escritura en sí. Pueden reflexionar sobre su relación con el texto y la audiencia, incluso mediante capítulos o pasajes autobiográficos, lo que agrega una capa adicional de *complejidad y de subjetividad*.

En este sentido, el *cuestionamiento de la objetividad* es otro de los rasgos más habituales en este tipo de obras. La noción de una verdad objetiva es cuestionada y se reconoce que la percepción y la interpretación son subjetivas y están influenciadas por múltiples factores, incluidos el lenguaje y el contexto social y cultural. Algo que lleva asociado la decisión de un enfoque en lo local y lo marginal: a menudo, los ensayos postmodernos dan voz a perspectivas y experiencias marginadas o subalternas que han sido excluidas de las narrativas dominantes.

Y, además de una cierta experimentación lingüística, mediante la cual se puede jugar con el lenguaje de maneras creativas, utilizando neologismos, jergas, argot y otras formas no normativas en el ensayo, es la *metatextualidad* otra de las características que definen este tipo de texto. En los cómics de Strömquist, la autora se dirige al lector (a los lectores, a las lectoras) en más de una ocasión para, con ironía, suavizar o enfatizar alguno de los planteamientos que realiza en sus viñetas, a menudo en una actitud de cercanía o sororidad que simula rasgos conversacionales del lenguaje coloquial.

3. Estudio de caso: *La sala de los espejos*

Mediante la realización de un análisis de contenido, podemos tomar como ejemplo de las posibilidades formativas del cómic ensayístico *La sala de los espejos*, de Liv Strömquist (Strömquist, 2022). En este cómic se trata una temática central, la belleza femenina, y diversos subtemas, como el deseo, la sexualidad o el poder de la imagen, desde una perspectiva feminista (que defiende la igualdad entre sexos en la sociedad y reivindica el lugar de la mujer en todas las disciplinas y artes), no carente de humor, con la utilización de numerosos testimonios históricos y múltiples referencias intertextuales, más o menos explícitas, a obras de la literatura, la filosofía, la sociología, la fotografía, la teología, el periodismo, etc., lo que permite la lectura de este tebeo de no ficción como ideal encrucijada intertextual para tratar en el aula muchos de los variados autores o temáticas que en

él se plantean, puesto que se trata de una obra en viñetas que demuestra y pone en valor un hecho inherente al acto lector: la lectura siempre es una actividad de diálogo y relación de conocimientos (Mendoza Fillola, 2001; Ballester, 2015).

Así pues, encontramos en esta obra diferentes interlocutores históricos y personajes de la cultura popular, incluyendo *influencers* de las redes sociales, que sirven como testimonios que vienen a sustentar o refutar las ideas planteadas por la autora. Algunos ejemplos son la emperatriz Elizabeth de Austria, conocida como Sisí Emperatriz (1837-1898), la emperatriz francesa Eugenia (1826-1920), el rey de Francia Francisco I (1494-1547), Carlomagno, Marilyn Monroe y el fotógrafo Bert Stern, Clemente de Alejandría (150-215), el pensador cristiano Gregorio de Niza (330-395), los *influencers* Kylie Jenner, Kim Kardashian o Cardi B, el filósofo francés René Girard (con su teoría del deseo mimético), Rousseau y su *Emilio*, el filósofo Zygmunt Bauman (para argumentar a favor de la fragilidad de los vínculos humanos como rasgo definitorio de la modernidad líquida), Leif Ruunefeldt (historiador de las ideas), la socióloga Eva Illouz (que aparece en otras obras de Strömquist) o la reconocida escritora Susan Sontag, Beyerlinck (teólogo del siglo XVII), la escritora feminista Naomi Wolf, el filósofo Byung-Chul Han, Edmund Burke (escritor y filósofo del siglo XVIII, autor de *Lo bello y lo sublime*), Bruno Bettelheim, Goethe, la escritora George Eliot (1819-1880), el sociólogo alemán Hartmut Rosa, Simone Weil, Martin Hägglund, Chris Rojek, el periodista Richard Seymour, escritores como Camille Paglia o Stephanie Coontz (autora de *Marriage, A History*), entre otros.

Todas estas referencias no son puntuales ni configuran meras citas, sino que configuran plenamente el discurso polifónico de Strömquist y lo nutren de numerosas intertextualidades, donde se incluyen obras de arte (*Girl at Mirror*, de Norman Rockwell, o la *Venus del Espejo*, de Velázquez), y donde encontramos incluso citas bíblicas, que funcionan como personajes de su cómic y como argumentos de autoridad, comparación y ejemplo para su tesis, planteada y defendida a lo largo de diversos capítulos: partiendo de la metáfora de las redes sociales como espejo, la obra nos habla de la concepción de la belleza

femenina (históricamente, socialmente, filosóficamente y mediáticamente condicionada) y su relación con la concepción del deseo, el amor, el poder y la comunicación en las culturas occidentales, en el contexto social del capitalismo tardío, donde los medios de comunicación de masas y la sociedad de consumo marcan, en diferentes aspectos y ámbitos, las pautas de nuestro pensamiento y nuestra conducta.

4. Justificación curricular y propuesta didáctica: el cómic como ensayo feminista en secundaria

A continuación, teniendo en cuenta las características de la obra analizada, ofrecemos una serie de tareas, a modo de buenas prácticas, que pueden integrarse en una propuesta didáctica para Educación Secundaria. La justificación, tanto metodológica como competencial, de esta propuesta viene dada por la planificación de aprendizajes atendiendo al currículum actual, que considera los proyectos interdisciplinarios y las situaciones de aprendizaje como las estrategias de enseñanza aplicables a dicha etapa educativa. No pretendemos ofrecer una programación de aula concreta, pero sí nos gustaría ofrecer diversas posibilidades, a nivel curricular justificadas, para trabajar el cómic de no ficción en el aula a través de las estrategias metodológicas más adecuadas para el desarrollo, entre otras, de la competencia lectora y literaria.

Utilizando como base el currículum de la LOMLOE (Real Decreto 217/2022), podemos presentar una justificación curricular de esta propuesta, que se basa en la lectura de *La sala de los espejos* de Strömquist, para conectar esta obra con algunas de las competencias específicas y saberes básicos de materias como *Lengua castellana y literatura* y *Educación en valores cívicos y éticos*, en la concreción de cuarto curso de secundaria. En el primer caso, en cuanto a competencias específicas, son destacables, en este sentido, las siguientes:

- Competencia específica 2: Comprender e interpretar textos orales y multimodales, recogiendo el sentido general y la

información más relevante, identificando el punto de vista y la intención del emisor y valorando su fiabilidad, su forma y su contenido, para construir conocimiento, para formarse opinión y para ensanchar las posibilidades de disfrute y ocio.

- Competencia específica 5: Producir textos escritos y multimodales coherentes, cohesionados, adecuados y correctos, atendiendo a las convenciones propias del género discursivo elegido, para construir conocimiento y para dar respuesta de manera informada, eficaz y creativa a demandas comunicativas concretas.
- Competencia específica 7: Seleccionar y leer de manera progresivamente autónoma obras diversas como fuente de placer y conocimiento, configurando un itinerario lector que evolucione en cuanto a diversidad, complejidad y calidad de las obras, y compartir experiencias de lectura, para construir la propia identidad lectora y para disfrutar de la dimensión social de la lectura.
- Competencia específica 8: Leer, interpretar y valorar obras o fragmentos literarios del patrimonio nacional y universal, utilizando un metalenguaje específico y movilizándolo la experiencia biográfica y los conocimientos literarios y culturales que permiten establecer vínculos entre textos diversos y con otras manifestaciones artísticas, para conformar un mapa cultural, para ensanchar las posibilidades de disfrute de la literatura y para crear textos de intención literaria.
- Competencia específica 10: Poner las propias prácticas comunicativas al servicio de la convivencia democrática, la resolución dialogada de los conflictos y la igualdad de derechos de todas las personas, utilizando un lenguaje no discriminatorio y desterrando los abusos de poder a través de la palabra, para favorecer un uso no solo eficaz sino también ético y democrático del lenguaje.

Encontramos, además, algunos saberes básicos en el bloque dedicado a la Educación literaria, tanto en cuanto a la lectura autónoma como a la lectura guiada, según el currículum de secundaria, que apuntan a la implicación en la lectura de obras de forma

progresivamente autónoma a partir de una preselección de textos variados, donde consideramos que el cómic de no ficción —y, concretamente, la obra de Strömquist— puede ser una buena opción de lectura, atendiendo a los siguientes saberes:

- Movilización de la experiencia personal, lectora y cultural para establecer vínculos de manera argumentada entre la obra leída y aspectos de la actualidad, así como con otros textos y manifestaciones artísticas y culturales.
- Estrategias de utilización de información sociohistórica, cultural y artística básica para construir la interpretación de las obras literarias.
- Relación y comparación de los textos leídos con otros textos orales, escritos o multimodales, con otras manifestaciones artísticas y culturales y con las nuevas formas de ficción en función de temas, tópicos, estructuras y lenguajes. Elementos de continuidad y ruptura.
- Estrategias para interpretar obras y fragmentos literarios a partir de la integración de los diferentes aspectos analizados y atendiendo a los valores culturales, éticos y estéticos presentes en los textos. Lectura con perspectiva de género.

En cuanto a la materia de Educación en valores cívicos y éticos, incluida en el currículum de esta etapa educativa, resulta de especial interés, para justificar una propuesta didáctica basada en la lectura del cómic ensayístico analizado, la competencia específica 2:

- Actuar e interactuar de acuerdo con normas y valores cívicos y éticos, a partir del reconocimiento fundado de su importancia para regular la vida comunitaria y su aplicación efectiva y justificada en distintos contextos, para promover una convivencia pacífica, respetuosa, democrática y comprometida con el bien común.

La cual, además, está relacionada con el criterio de evaluación 2.4, que consideramos directamente vinculado con la lectura de la obra de Strömquist:

- Tomar consciencia de la lucha por una efectiva igualdad de género, y del problema de la violencia y explotación sobre las mujeres, a través del análisis de las diversas olas y corrientes del feminismo y de las medidas de prevención de la desigualdad, la violencia y la discriminación por razón de género y orientación sexual, mostrando igualmente conocimiento de los derechos LGTBIQ+ y reconociendo la necesidad de respetarlos.

En este sentido, los saberes básicos más relevantes de esta materia son los incluidos en el bloque de *Sociedad, justicia y democracia*, con especial atención al siguiente: “La igualdad de género y las diversas olas y corrientes del feminismo. La prevención de la explotación y la violencia contra niñas y mujeres. La corresponsabilidad en las tareas domésticas y de cuidados”, que solo por sí mismo ya justificaría el cómic *La sala de los espejos*, entre otros cómics de no ficción, como propuesta para la formación de lectores adolescentes.

Algunas de las tareas que pueden plantearse para favorecer el desarrollo de las competencias específicas y la adquisición de los saberes básicos seleccionados a partir de la lectura del cómic de Strömquist son los que se indican a continuación:

- Tarea de comprensión lectora y producción textual: creación de una infografía a modo de resumen de cada capítulo de la obra. A realizar por grupos, donde cada grupo realizará el resumen infográfico de un capítulo mediante un recurso TIC (como *Canva* o *Genially*).
- Tarea de análisis textual. Estudio de recursos argumentativos utilizados por la autora. Tipos de argumentos (autoridad, comparación, ejemplo, etc.).
- Proyecto de creatividad y feminismo. Creación de un cómic sobre el tema de la obra o sobre alguna de las autoras citadas por Strömquist. Recursos TIC: *Pixton* y *Powerpoint* para la creación de tebeos sencillos.
- Tarea sobre intertextualidad. Estudio de las referencias que utiliza la autora para la configuración polifónica de su discurso.

Selección por capítulos o fragmentos. Se trata de una actividad de indagación y producción de textos que puede concretarse a través de diferentes modos: trabajo escrito y presentación oral, elaboración de un cómic expositivo, etc.

- Tarea de recreación e imitación textual. Elaboración de un collage mediante imágenes digitales, recortes, ilustraciones, fotografías, etc. obtenidas de las redes sociales sobre la problemática tratada y desde una perspectiva crítica. Exposición en el aula o en plataforma digital.

A nivel metodológico, la propuesta de tareas que presentamos incluye diseñar un proyecto interdisciplinario o una situación de aprendizaje. Las situaciones de aprendizaje (SA), mediante la integración de competencias y saberes de dos o más materias, resultan una estrategia metodológica efectiva para comprender un fenómeno de actualidad o resolver un problema, a la vez que establece un vínculo entre el ámbito de conocimiento y el entorno sociocultural. Asimismo, el alumnado sigue un proceso de aprendizaje que incluye la investigación o indagación sobre los temas que se tratan, el uso de la creatividad, la toma de decisiones y el uso de diversas estrategias y modalidades de comunicación. De este modo, las SA acercan la enseñanza a situaciones reales de la vida cotidiana, parten de un contexto próximo y plantean un reto al alumnado. El diseño de estas situaciones debe suponer la aplicación de los aprendizajes adquiridos por parte del alumnado, posibilitando la articulación coherente y eficaz de los distintos conocimientos, destrezas y actitudes propios de esta etapa. Las situaciones deben partir del planteamiento de unos objetivos claros y precisos que integren diversos saberes básicos. Además, deben proponer actividades que favorezcan diferentes tipos de agrupamientos, desde el trabajo individual al trabajo en grupos, permitiendo que el alumnado asuma responsabilidades personales y actúe de forma cooperativa en la resolución creativa del reto planteado. Su puesta en práctica debe implicar la producción y la interacción verbal e incluir el uso de recursos en distintos soportes y formatos, tanto analógicos como digitales. Las situaciones de aprendizaje deben fomentar aspectos relacionados con el interés común, la sostenibilidad o la convivencia democrática, esenciales para que el alumnado sea capaz de responder

con eficacia a los retos del siglo XXI (Real Decreto 217/2022, Anexo III, p. 179).

Conclusiones

El cómic, como medio artístico y de expresión, no solamente puede ofrecer historias y relatos ficcionales, sino que se ha consolidado como un medio para la (auto)biografía, el ejercicio del periodismo, la divulgación científica o la reflexión ensayística sobre temáticas sociales, políticas o filosóficas (Caraballo, 2021; Costa, 2018; El Refaie, 2012; Guzmán Tinajero, 2017; Ibarra Rius y Ballester Roca, 2022). En este sentido, si nos centramos en el estudio de las obras de autoras contemporáneas y actuales como Liv Strömquist, desde una perspectiva didáctica, este tipo de tebeos posibilitan múltiples caminos, según sus planteamientos feministas y su articulación como discurso intertextual y polifónico, no carente de humor, para el aprovechamiento del cómic de no ficción en las aulas, vinculando las diferentes competencias específicas y los saberes necesarios para movilizarlas, en diversas materias del currículum de Educación Secundaria como ejemplo.

Por lo tanto, podemos concluir que el cómic ensayístico plantea interesantes posibilidades de formación lectora y literaria desde un enfoque crítico de la lectura. Más allá de elementos ficcionales que pudieran hacer pensar en una trama argumental con personajes y diálogos que conforman una determinada narrativa, nos encontramos ante cómics que parten, no de un marco ficcional o literario sino de una tesis, una idea principal a defender a lo largo de las viñetas, utilizando diversos recursos, como la subjetividad y las referencias intertextuales, que son mezcla de elementos propios del medio del cómic y otras características de un planteamiento postmoderno del ensayo como texto argumentativo.

De este modo, basándonos en la lectura de la producción de la autora traducida al español, el análisis de las características principales que la definen como cómic postmoderno y atendiendo al estudio de

caso presentado, podemos afirmar que las obras de Strömquist resultan ejemplos paradigmáticos de tebeos que apuestan por un uso de la viñeta a favor de la discusión y la reflexión desde una perspectiva crítica, que cuestionan los discursos legitimados del saber y las instituciones patriarcales, y que apuestan por la hibridación de géneros y fuentes de documentación bibliográfica para reivindicar la historia cultural de la mujer desde una perspectiva igualitaria, a través de distintos testimonios y casos. Se trata de un tipo de historieta que, como sus antecedentes *underground*, no rehúye temas como la sexualidad y la denuncia social, realizada mediante la revisión crítica de enfoques y elementos históricos, sociales y filosóficos para destacar las incoherencias y necesidades de cuestionamiento de un contexto social, político y económico enmarcado en la actualidad del capitalismo tardío (Ferreiro Peleteiro, 2023).

En este artículo, hemos querido ofrecer, desde el análisis teórico, el estudio de caso y la propuesta didáctica, algunas posibilidades, inéditas hasta ahora, para que el cómic de no ficción de tipo ensayístico encuentre su espacio en el marco del fomento lector y la educación literaria. Como limitaciones y futuras líneas de investigación, quedan, sin embargo, por realizar y analizar las experiencias didácticas concretas que pueden llevarse a cabo como intervención de aula, a partir de la propuesta realizada, basada en el uso de la obra indicada para comprobar su adecuación y valorar los aprendizajes a los que contribuye.

En conclusión, el cómic de no ficción, y concretamente el cómic ensayístico, tomando como caso de estudio *La sala de los espejos* de Liv Strömquist, resulta una experiencia de lectura recomendable si queremos convertir la clase de lenguas y literaturas, junto a otras materias, en un contexto rico y pleno de estímulos para el lector adolescente, un espacio donde se fomente el espíritu crítico a través de la lectura para considerar las problemáticas y controversias actuales — relacionadas con la igualdad, la inclusión y la sostenibilidad— que inevitablemente atañen a los lectores en formación como ciudadanos y ciudadanas del siglo XXI.

Referencias bibliográficas

Adorno, T. W. (2004). *L'assaig com a forma*. Publicacions de la Universitat de València.

Ballester, J. (2015). *La formación lectora y literaria*. Graó.

Ballester-Roca, J., y Méndez-Cabrera, J. (2023). La formación de lectores en el marco de una educación literaria transmedia. En J. Ballester-Roca y J. V. Salido-López (Coords.), *Investigación y buenas prácticas en educación lectora* (pp. 39-51). Octaedro.

Baudrillard, J. (2000). *El intercambio imposible*. Cátedra.

Caraballo, L. (2021). La historieta como vehículo de conocimiento en riesgos naturales: “Algues verdes, l’histoire interdite”. *CuCo: Cuadernos de Cómic*, 17, 109-126. <https://doi.org/10.37536/cuco.2021.17.1565>

Chute, H. L. (2010). *Graphic Women: Life Narrative and Contemporary Comics*. Columbia University Press.

Cortijo Talavera, A. (2015). Mirarse y dibujarse. El autografema en el cómic femenino contemporáneo. En L. Pérez Ochando y E. Alba Pagán (eds.), *Me veo luego existo: mujeres que representan, mujeres representadas* (pp. 641-652). CSIC.

Costa, I. (2018). En favor de las (auto)ficciones. *Tebeosfera: Cultura Gráfica*, 6. https://www.tebeosfera.com/documentos/en_favor_de_las_autoficciones.html

Deleuze, G., y Guattari, F. (2002). *Mil mesetas: Capitalismo y esquizofrenia*. Pretextos.

Derrida, J. (1989). *La deconstrucción en las fronteras de la filosofía*. Paidós.

Dobrin, S. I. (ed.) (2020). *EcoComix: Essays on the Environment in Comics and Graphic Novels*. McFarland.

Dopico, P. (2005). *El cómic underground español. 1970-1980*. Cátedra.

Dopico, P. (2012). Lo femenino y el sexo en el underground español. *Historietas: Revista de estudios sobre la historieta*, 2, 87-96. <http://hdl.handle.net/10498/15350>

El Refaie, E. (2012). *Autobiographical Comics: Life Writing in Pictures*. University Press of Mississippi.

Ferreiro Peleteiro, T. (2023). Un análisis del cómic ensayístico feminista a través de la obra *El Fruto Prohibido*, de Liv Strömquist. *CuCo: Cuadernos de Cómic*, 1(20), 101-118. <https://doi.org/10.37536/cuco.2023.20.2148>

García Cívico, J. (2020). Sobre la posibilidad del ensayo gráfico: a propósito de Frédéric Pajak. *Tebeosfera: Cultura Gráfica*, 14. https://www.tebeosfera.com/documentos/sobre_la_posibilidad_del_ensayo_grafico.html

Guzmán Tinajero, A. C. (2017). *Figuraciones del yo en el cómic contemporáneo*. Tesis doctoral. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona.

Hernández Cano, E. (2017). La pulsión ensayística en el cómic español contemporáneo: una primera aproximación. *Artes del ensayo. Revista internacional sobre el ensayo hispánico*, 1, 90-117. <https://raco.cat/index.php/artesdelensayo/article/view/327238>

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). https://doi.org/10.18239/ocnos_2022.21.1.275

Lladó Pol, F. (2022). Entre la memoria y la ficción. La narración gráfica frente a la destrucción del territorio. En V. Alary, E. Baile y J. Rovira (eds.). *Renovación del comic en español: lecturas de España a Hispanoamérica* (pp. 125-142). GRIMH.

Lyotard, J. F. (1984). *La condición postmoderna*. Cátedra.

Mayor Serrano, M. B. (2018). Qué es la medicina gráfica. *Tebeosfera: Cultura Gráfica*, 9. https://www.tebeosfera.com/documentos/que_es_la_medicina_grafica.html

McCloud, S. (2005). *Entender el cómic. El arte invisible*. Astiberri.

Melero Domingo, X. (2011). El cómic como medio periodístico. *Eu-topías: revista de interculturalidad, comunicación y estudios europeos*, 1-2, 117-136. <https://ojs.uv.es/index.php/eutopias/article/view/18446/16098>

Mendoza Fillola, A. (2001). *El intertexto lector. El espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector*. Publicaciones Universidad Castilla-La Mancha.

Mendoza Fillola, A. (2010) La competencia literaria entre las competencias. *Lenguaje y Textos*, 32, 21-33.

Ministerio de Educación y Formación Profesional. Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. *BOE*, 76, de 30 de marzo de 2022. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2022/BOE-A-2022-4975-consolidado.pdf>

Muñoz Fernández, H. (2018). *Unflattening* de Nick Sousanis: El cómic ensayo y el pensamiento en dibujos. En J. A. Gracia y A. Asion Suñer (coords.) *Nuevas visiones sobre el cómic: un enfoque interdisciplinar* (pp. 77-83). Universidad de Zaragoza.

Ortiz, F. J. (2012). La madurez de la autoconciencia. De Winsor McCay a Grant Morrison: variaciones del metacómic. *Tebeosfera: Cultura Gráfica*, 10.

https://www.tebeosfera.com/documentos/la_madurez_de_la_utoconciencia_de_winsor_mccay_a_grant_morrison_variaciones_del_metacomic.html

Pintor, I. (2017). *Figuras del cómic. Forma, tiempo y narración secuencial*. Universitat Autònoma de Barcelona-Universitat Jaume I-Universitat Pompeu Fabra.

Pons, A., e Ibarra Rius, N. (2022). La representación de la ciencia en el cómic: de los inicios a la ebullición superheroica. *Mètode: Revista de difusió de la investigació*, 4(115), 28-35. <https://metode.es/revistas-metode/dossiers/la-representacion-de-la-ciencia-en-el-comic.html>

Savchenkova, M. (2023). Del ensayo al cómic: en busca de la diversidad en la traducción multimodal de *Sapiens*. *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura*, 22(1). https://doi.org/10.18239/ocnos_2023.22.1.334

Sola Morales, S., y Barroso Peña, G. (2014). El cómic de no-ficción como fuente para el estudio de los conflictos bélicos: Crónicas de Jerusalén. *Historia y comunicación social*, 19(0), 231-248. https://doi.org/10.5209/rev_HICS.2014.v19.47294

Strömquist, L. (2018). *El fruto prohibido*. Reservoir Books.

Strömquist, L. (2019). *Los sentimientos del príncipe Carlos*. Reservoir Books.

Strömquist, L. (2021). *No siento nada*. Reservoir Books.

Strömquist, L. (2022). *La sala de los espejos*. Reservoir Books.

Strömquist, L. (2023). *Astrología liviana*. Reservoir Books.

Vila, M. (2012). Historieta feminista y erotismo: las relecturas del cuerpo. *Historietas: Revista de estudios sobre la historieta*, 2, 9-106. <http://hdl.handle.net/10498/15351>

Bases para una genealogía de la no-ficción en el cómic*

Bases for a Genealogy of Non-Fiction in Comics

Noelia Ibarra Rius

Universitat de València

Noelia.Ibarra@uv.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5822-374X>

Álvaro M. Pons

Universitat de València

Alvaro.Pons@uv.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1499-5232>

DOI: 10.17398/1988-8430.40.201

Fecha de recepción: 29/11/2023

Fecha de aceptación: 05/05/2024

Esta obra está publicada bajo una licencia Creative Commons



Ibarra Rius, N., y Pons, Á. M. (2024). Bases para una genealogía de la no-ficción en el cómic. *Tejuelo*, 40, 201-230,

Doi: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.40.201>

* Este trabajo se ha realizado en el marco del proyecto Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades de España (MCIU) PID2022-139640NB-I00/AEI/10.13039/501100011033/ FEDER, UE

Resumen: El cómic de no-ficción se ha incorporado con éxito a la práctica educativa debido, entre otros factores, a su potencial para la transmisión de información de forma objetiva al receptor, unido a su riqueza y diversidad estilística y temática. No obstante, su tradición e historia no ha sido abordada de forma específica en la investigación en cómic, dada la complejidad de establecer límites precisos entre las concreciones de no ficción desarrolladas y, por tanto, para la definición de diferentes taxonomías. Por este motivo, los investigadores analizamos, desde las definiciones más representativas del género, su evolución a partir de las distintas formas de representación de la realidad desde la expresión dibujada, con el objetivo de la búsqueda cronológica de una genealogía que identifique los orígenes del cómic de no ficción como parte de la producción artística y cultural. La investigación aquí realizada permite conectar desde las primeras formas de narración dibujada hasta el cómic documental actual, identificando diferentes ejemplos claves en su evolución desde las primeras expresiones en la Edad Media a los primeros cómics de divulgación del mediados del siglo XX, creando vínculos y relaciones que permiten su inclusión en el aula desde diferentes perspectivas.

Palabras clave: cómic; no ficción; didáctica; educación.

Abstract: Non-fiction comics have successfully integrated into educational practice, taking advantage of their increased relevance and thematic diversity. However, it is essential for their proper treatment to understand the connection of this form of comics with its tradition and history. In this work, the evolution of this form of comics from various representations of reality through drawn expression is analyzed, starting from taxonomic definitions of the genre. The objective is to chronologically trace a genealogy that identifies the origins of non-fiction comics as part of artistic and cultural production. This research, conducted broadly in its criteria, allows for connecting from the earliest forms of drawn narration to contemporary documentary comics, identifying different key examples in their evolution from the first expressions in the Middle Ages to the early 20th-century educational comics. This establishes links and relationships that facilitate their inclusion in the classroom as a didactic tool from various perspectives.

Keywords: comics; graphic-novel; non-fiction; teaching; education.

I

ntroducción

La asunción, desde la percepción socioculturalmente aceptada, de una relación unívoca entre público infantil y cómic implica también la identificación de las temáticas de corte fantástico e imaginativo, tradicionalmente dirigidas a estos receptores, como las formas de género preceptivas para el noveno arte. Esta identificación, base de la consideración del medio durante el siglo XX, comienza a dejarse de lado a partir de la década de los 60 con las primeras reivindicaciones de la historieta como una forma de expresión adulta. Estas llegan tanto desde los primeros abordajes del análisis académico de la historieta como desde la expresión autoral, que se produce casi en paralelo en los EEUU a través del movimiento *underground*, y en Europa, impulsada por las corrientes de renovación social (Pons, 2009). Sin embargo, la búsqueda de expresiones adultas seguía anclada en el desarrollo de un relato todavía muy vinculado al andamiaje genérico que, si bien modificaba el perfil lector y su mensaje, no así los mecanismos narrativos elegidos. La generalización de la introducción de la no-ficción en el cómic favoreció de esta forma una percepción

completamente diferenciada del medio, que entendía la visión adulta de la historieta desde la profundidad de unas temáticas que entroncaban con el documental y el periodismo (Mickwitz, 2016). No obstante, esta noción todavía requiere de mayor precisión conceptual en el cómic, en contraste con la profundidad teórica definitoria que puede encontrarse en otros ámbitos (Sampériz y Ramos, 2023).

Si asumimos la representación documental de lo verídico como clave de la no-ficción (Gefen, 2020), el cómic permite un acercamiento doble a la realidad que se aleja de la representación fidedigna que pueden establecer otros medios como la fotografía. Frente a una visualización debordiana de la representación convertida a través del dibujo en espectáculo *mainstream*, la subjetividad inherente a la interpretación de la realidad obligada por el dibujo se encuentra más próxima al simulacro de Baudrillard, a una hiperrealidad donde la “graficación” establece una conexión diferenciada con el lector, que reconoce al artista a través de su estilo, por encima de las convenciones del medio (Kukkonen, 2013). La objetividad estática de la imagen fotografiada se contrapone a la del cómic en tanto que no constituye un simple duplicado de la realidad (Chute, 2016), sino una interpretación que va más allá de esta desde el trabajo de documentación del artista, que puede incluir secuencias a partir de la modalidad ficcional para el análisis de hechos, opiniones o datos sin que implique problemas formales al seguir las posibles restricciones (o libertades) narrativas del cómic (Hudoshnyk y Krupskyi, 2022). El “anhelo de autenticidad” definido por Frahm (2013, 63) representa la línea que marca una división clara entre las connotaciones del cómic previo al establecimiento popular de la no ficción en el medio, ligadas al entretenimiento y una dirección hacia el lector infantil y juvenil, y las nuevas ambiciones de un cómic dirigido a un lector adulto. Sin embargo, esa convivencia entre la ficción y la no-ficción puede generar una tensión entre la documentación de la realidad y su representación que debe resolver el lector (Ahrens, 2019).

Esta representación de la realidad favorece que, en los últimos años, el cómic de no-ficción se haya ido incorporando progresivamente a las aulas como una valiosa herramienta (Tilley y Weiner, 2016; Clark,

2013), que aprovecha tanto la diversidad temática como el indudable aumento del número de publicaciones de historieta en este ámbito para el fomento del pensamiento crítico desde el compromiso social (Ibarra-Rius, 2021).

1. Objetivos y metodología

El objetivo fundamental de este trabajo estriba en la definición de una genealogía que identifique los orígenes del cómic de no ficción como parte de la producción artística y cultural de principios del sigloXX. De acuerdo con esta finalidad, se realiza una búsqueda de muestras representativas de este tipo de expresión desde una perspectiva cronológica diacrónica. Así, en primer lugar, se desarrolla una compilación de las categorizaciones del cómic de no-ficción que permitan establecer una taxonomía útil para el reconocimiento de ejemplos. Ante la ausencia de una única definición aceptada por la comunidad investigadora y los problemas de conceptualización del cómic como objeto de estudio (Groensteen, 2022), se ha optado por considerar, por un lado, el reconocimiento de la utilización de recursos estilísticos propios de la historieta moderna (secuencia, composición de página, narrativa gráfica, utilización de textos en bocadillos y cartelas...) y, por otro, el de su funcionalidad derivado de los criterios definidos desde la taxonomía encontrada. En este sentido, resulta pertinente recordar que la distinción entre cómic, libro ilustrado y álbum empleada con frecuencia en el ámbito de la didáctica de la literatura y la LIJ no coincide con la tradicionalmente asignada en el marco de la historieta a un formato clásico importado del cómic francés, dadas las diferencias tanto en mecanismos narrativos como lenguaje (Wartenberg, 2012).

Para la realización de la búsqueda se han empleado fuentes bibliográficas tanto de historia del arte, relacionadas con las expresiones narrativas dibujadas, como de historia del cómic. Ante la dispersión de fuentes teóricas de cómic y las dificultades de acceso y localización se han realizado consultas intensivas en la única sección bibliográfica académica dedicada a la recopilación de textos teóricos sobre historieta,

ubicada en la Biblioteca de Humanitats Joan Reglà de la Universitat de València. Además, se han realizado búsquedas bibliográficas en bases de datos académicas (WoS, Scopus y Google Scholar) con los términos “non-fiction AND comics”, “comics AND no ficción” y “bande dessinée AND non-fiction” con el fin de identificar obras que hayan sido considerado habitualmente como de no ficción en el estudio del cómic. Dado que la propia de definición de cómic puede limitar la búsqueda, con el fin de encontrar ejemplos de narración gráfica que pueda ser identificada como cómic se han incluido en la búsqueda términos como “auca”, “aleluya” o “broadsheet”.

A partir de los resultados de la búsqueda, se ha creado, por un lado, una ordenación cronológica de las obras que permita un análisis adecuado y, por otro, una catalogación de los ejemplos encontrados acorde a la taxonomía definida en el apartado 2. Ante la indefinición y extensión de la franja temporal establecida se han seleccionado ejemplos significativos procedentes de diferentes momentos históricos, susceptibles de ser identificados en eje cronológico que defina la genealogía buscada.

2. Taxonomía de la no-ficción en el cómic

La representación de la verdad como objetivo ha funcionado como guía para identificar las expresiones del cómic de no-ficción popularizadas a partir de finales del siglo XX con las formas de la comunicación documental (Irwin, 2014). No obstante, la aparición de diferentes géneros en el seno de la etiqueta ha desembocado en la necesidad de establecer una taxonomía de categorías que permita su análisis. Así, por ejemplo, desde la simple perspectiva de ordenación requerida ante la diversidad temática en la construcción de catálogos bibliotecarios, Irwin (2014) establece una división genérica: memoria y autobiografía, narrativa de viajes, periodismo, historia y biografía, ciencia, ensayos y educativos. Esta clasificación atiende a la realidad del mercado y no a una clasificación previa formal, lo que explica la importancia del concepto de memoria, dada la gran cantidad de obras que se pueden enmarcar dentro de esta categoría (Brzozowski, 2012),

que a su vez puede subdividirse en salud, memoria del trauma o memoria histórica, y explica la inclusión de una narrativa de viajes que podría perfectamente analizarse tanto desde una perspectiva periodística como desde un acercamiento a la alteridad, relacionado con un género clásico ligado el noveno arte como el cuaderno de viajes (Díaz de Guereño, 2014).

Más interesante resulta la categorización de Lefèvre (2011), que evita acudir a criterios temáticos o documentales, así como los diferentes recursos gráficos empleados por los autores, en muchos casos variables en función de las necesidades expresivas, como se aprecia en obras como *Sin la sombra de las torres*, de Art Spiegelman o la biografía *Las aventuras de Joselito*, de José Pablo García. Su propuesta parte de una clasificación funcional fijada en la categorización del documental audiovisual realizada por Nichols (2001), que define una serie de modos que pueden ser fácilmente trasladables al cómic y que le permite identificar los modos poético (que implica poner el foco en la forma, incluso desde la abstracción formal), expositivo (en donde se produce una descripción basada en la voz del narrador, como por ejemplo en *Logicomix*, de Apostolos Doxiadis y Christos Papadimitriou), pseudo-observacional (una variación del observacional audiovisual, en tanto que la simple traslación del *cinema verité* resulta imposible, puesto que siempre hay una interpretación de la imagen, como en *24 horas*, de Micharmut), participativo (donde hay una relación entre el autor y los personajes, por ejemplo los cómics de Joe Sacco) y performativo (en el que busca una implicación del lector desde la empatía y emotividad, como en *Persépolis*, de Marjane Satrapi). Evidentemente, el cómic permite una hibridación entre modos muy superior al audiovisual, lo que genera una infinita combinatoria de posibilidades, en la que la ubicación de una obra en un modo determinado puede resultar compleja, como sugiere Woo (2010) sobre los títulos de Joe Sacco, pero siempre con un modo dominante. A partir de estas taxonomías se puede establecer como eje de coincidencia que los cómics documentales y de no-ficción reflejan siempre la experiencia del artista o su interpretación de una experiencia desde una serie de fuentes documentadas que deben ser analizadas y

asimiladas desde los recursos gráficos y narrativos del estilo autoral del creador (Plank, 2017).

3. Hacia una genealogía de la no-ficción en el cómic: de los protocómics a los pioneros del cómic documental y periodístico

Si atendemos a las taxonomías y recursos que definen los modos del cómic de no-ficción y documental se plantea el interrogante sobre la posibilidad de establecer una genealogía de esta forma de expresión más allá de la historia establecida del cómic. Evidentemente, la compleja y todavía no resuelta definición del cómic (Groensteen, 2022) genera no pocas dificultades a la hora de establecer una línea temporal que permita derivar paralelismos. A lo largo de la historia resulta fácil identificar diferentes formas de narrativa visual que usan de forma continuada diferentes recursos propios de la historieta (Pintor, 2017): la viñeta, la ordenación secuencial, la inclusión de textos de acompañamiento o incluso de bocadillos o cartelas (entendiéndolos como conectados con el concepto tradicional de filacteria). Si bien podrían establecerse estos elementos como necesarios para una definición de cómic siguiendo, por ejemplo, la propuesta de McCloud (2006), no son pocos los que se fijan también en su naturaleza de medio de comunicación y en su evolución a medio de masas (Kunzle, 1973). A partir de estas consideraciones se pueden encontrar ejemplos que pueden llegar a presentar una noción de la narrativa muy próxima a la de la historieta actual en diferentes expresiones artísticas, con uso de todos los elementos característicos y que, en muchos casos, entroncan además con la idea de comunicación masiva que aunque en sus inicios estaba circunscrita a la expresión del sentimiento religioso, incluye pronto también elementos humorísticos y de actualidad susceptibles de su calificación como periodística (Inge, 2017; Kunzle, 1973).

A la hora de buscar estos ejemplos relacionados con la no ficción, hay que destacar el componente de registro de la actualidad, en tanto que el dibujo de la realidad con fines documentales forma parte de la propia historia de la humanidad: las representaciones que se encuentran en las pinturas rupestres no tenían un interés decorativo,

sino narrativo, como podemos observar a partir de la simple inspección de muchas de ellas. Las imágenes encontradas en el Barranc de la Valltorta, en Castellón (España), representan un ejemplo de esta concepción del dibujo para la plasmación de hechos cotidianos, como la recogida de la miel, que además se expresa en una secuencia de imágenes en la que se puede observar una secuencia temporal definida (Dams y Dams, 1977), con una voluntad de registro pseudo-observacional. De hecho, esta representación a través de la narrativa gráfica de la realidad, tanto de los hechos cotidianos como de cualquier acontecimiento con relevancia histórica o política supone una constante en la historia mucho antes de la aparición de la prensa, y, por supuesto, de la consideración tradicional del cómic como medio de masas a partir del siglo XX. La narración gráfica se utilizó fundamentalmente para la representación de la realidad como forma preferente entre la población iletrada antes de la invención de la fotografía o de la narración verbal (Vanderbeke, 2010). Como explica Chute (2008): “las narrativas gráficas más importantes exploran los límites conflictivos de lo que se puede decir y lo que se puede mostrar en la intersección de historias colectivas e historias de vida”.

No obstante, esta representación de la realidad cotidiana e histórica en forma de expresión gráfica, que podemos ver evolucionando desde las pinturas rupestres a los frescos de las tumbas egipcias, en las que nuevo encontramos elementos de codificación propios del cómic moderno, como la identificación de escenas a través de la limitación espacial con elementos gráficos que definen el concepto de viñeta, tendrá su expresión destacada en las *biblias pauperum* o biblias de los pobres desarrolladas en la etapa final de la Edad Media. Estas adaptaciones gráficas de los textos bíblicos dirigidas a una población analfabeta, que no podía acceder a las escrituras sagradas, representan secuencias de la Biblia que podían reflejarse sobre multitud de sustratos, desde talladas en piedra a vidrieras. Sin embargo, resulta especialmente interesante detenerse en aquellas realizadas en pergamino, como la *Biblia de Holkham* (1327), la *Biblia de Velislav* (1367) o la *Biblia de Etienne Harding* (1109). En la última, encontramos una representación del enfrentamiento entre David y Goliat especialmente reveladora: en una página de relato visual

dedicada a la vida de David, trasladándose a la interpretación gráfica desde una narrativa secuencial en la que se usan viñetas y los textos que van ligados a los personajes, en algunos casos con la indicación de su actitud o sus palabras. Por su parte, resulta sorprendente que la viñeta que representa la lucha entre los dos protagonistas aporta valiosa información visual para la exégesis, ya que el impacto en la cabeza del gigante de la piedra lanzada desde la honda de David no solo se muestra con gran dinamismo, sino que la composición emplea elementos de épica visual propios de un género moderno como el de los superhéroes, apuntado en el gigantesco tamaño del paladín del ejército filisteo saliéndose de los límites de la viñeta, una estrategia habitual en grandes autores modernos del género como Jack Kirby o Neal Adams.

Figura 1

Fragmento de la Biblia de Etienne Harding (s. XII)



Fuente: *La Vie de David, Bible d'Étienne de Harding*, Cîteaux, 1109, mss 14 f. 13

Pese a la calificación de estas traslaciones bíblicas como religiosas, no debe olvidarse que, en el contexto de la época, eran admitidas como hechos históricos probados, por lo que se identifican como un relato expositivo susceptible de encajar en una línea temporal de representación dibujada de la historia, que comenzará a ser

continuada a partir de ese momento. De forma paralela, puede participar de esta tradición el *Tapiz de Bayeux*, del s.XI, que representa con profusión de detalles la conquista normanda de Inglaterra y la Batalla de Hastings, considerado en múltiples ocasiones como protocómico o incluso como una de las primeras expresiones del medio (Mossé, 2012). Sin embargo, pese a tratarse de un referente habitual, en esta línea de representación documental no ficcional destacan todavía más dos interesantes obras: el *Liber Floridus* y el *Breviculum ex artibus Raimundi Lulli electum*.

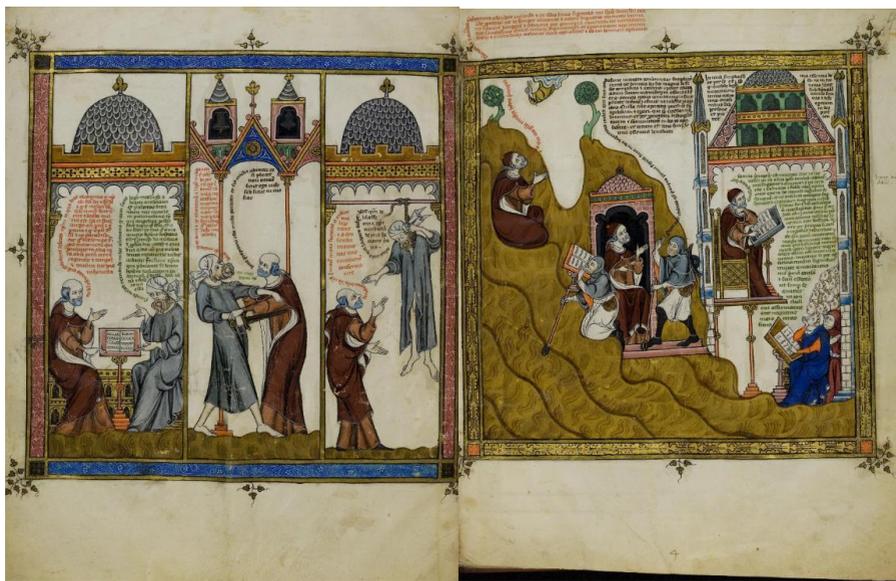
El *Liber Floridus*, compilado por Lambert van Sint-Omaars entre 1109 y 1120, que se encuentra en la Universidad de Gandt, es una enciclopedia que recopila el saber de la Edad Media, con contenidos relativos a botánica, hechos bíblicos, geografía o astronomía, entre otros (Blockmans, 2018). Entre el extenso número de ilustraciones, debemos detenernos en esta obra en el capítulo dedicado a la adaptación del Apocalipsis de San Juan, en el que se opta por una interpretación gráfica en cuya composición de página se establece una narración secuencial con cartelas para la descripción y la inclusión de los textos bíblicos, con un resultado de gran similitud con los cómics actuales.

Sin embargo, resulta todavía más significativo en su relación con la historieta el *Breviculum ex artibus Raimundi Lulli electum* (conocido también como *Electorium Parvum seu Breviculum*), realizado a principios del siglo XIV (circa 1325) por uno de los discípulos de Ramon Llull, Thomas Le Myésier. A través de las doce primeras páginas del manuscrito se apuesta por la narrativa gráfica para presentar al lector la obra del filósofo catalán mediante notas biográficas, en lo que puede considerarse como una adaptación desde una perspectiva casi moderna, ya que Myésier prefiere conferirle protagonismo a Llull, que narrará al lector los conceptos más importantes de sus obras y argumentaciones, en una más que evidente coincidencia con la clasificación expositiva de Lefèvre. La narración se plantea desde una clara naturaleza secuencial, que divide la página en dos o tres grandes viñetas verticales (aprovechando elementos arquitectónicos o escenográficos, estructura habitual desde los frescos egipcios) y que además emplea filacterias de texto que salen de la boca

de los personajes para escenificar tanto diálogos como escenas de acción. Al igual que en el caso de la obra de Lambert, se constata una ficcionalización de la figura de Llull que hibrida la hagiografía con la divulgación de conceptos filosóficos, estrategia narrativa bien conocida que permite trasladar conceptos de obras del filósofo como *Vita Coetanea*, *Liber Chaos*, *Liber de ascensu et descensu intellectu*, *Liber de ente reali et rationis* o *Ars brevis*.

Figura 2

Páginas del Breviculum ex artibus Raimundi Lulli electrum de Thomas Le Myésier, s. XIV



Fuente: <https://digital.blb-karlsruhe.de/>

Destaca, asimismo, la relevancia de la secuencia de diálogo, posiblemente de las primeras que se pueden definir en este tipo de documentos con interpretación gráfica. Frente a otras de la misma época y contexto, como el *Manfredus de Monte Imperiali*, *Liber de herbis et plantis*, también del XIV, en el que se encuentran escenas dibujadas de diálogos marcados a través de textos que salen de las bocas de los personajes, la composición sobre una secuencia temporal de viñetas lo enmarca en la actual concepción de historieta (Beattie, 2022).

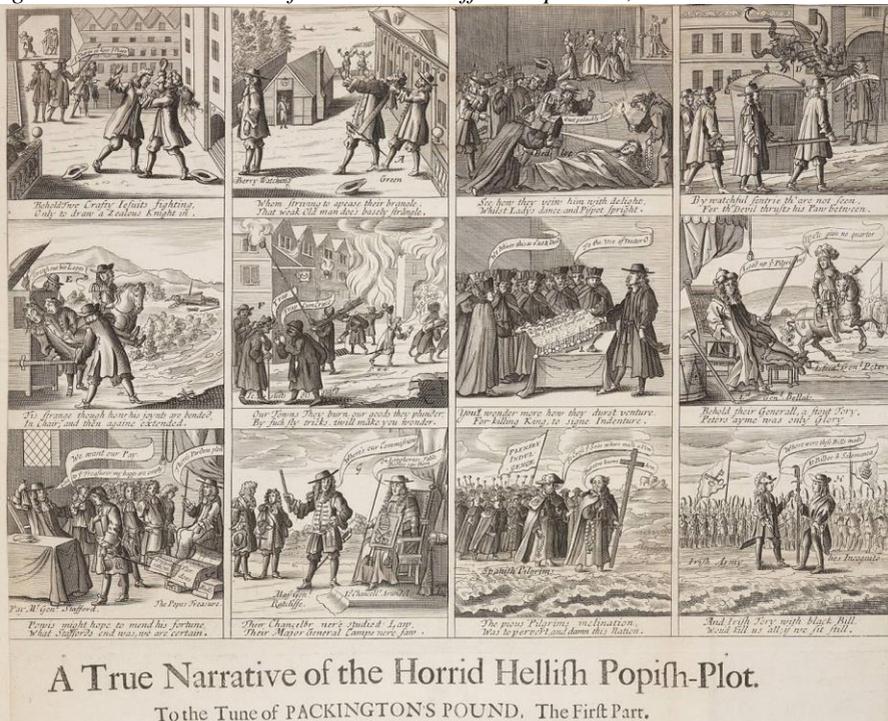
Esta evolución del relato gráfico documental de no ficción tendrá un espectacular impulso con la aparición de la imprenta y la popularización de los impresos que acercaban al público general los hechos cotidianos, los acontecimientos históricos e incluso cuestiones políticas (Kunzle, 1973). En este último caso podemos destacar la *Nueva Crónica y buen Gobierno*, de Felipe Guaman Poma de Ayala (1584) que, si bien se aproxima más a la noción de libro ilustrado, traslada esa intención de apoyarse en los recursos gráficos para ofrecer una explicación más cercana al lector.

Sin embargo, como establecen Duncan et al. (2016), corresponde a los *broadsheets* o *broadsides* popularizados en los siglos XVI y XVII, los elementos claves para la comprensión del desarrollo de la no ficción en el cómic. Estas publicaciones narraban de forma profusamente ilustrada acontecimientos y noticias, que generalmente se representaban de forma gráfica para poder acceder a un público mayoritario iletrado o analfabeto. Con origen en las *penny ballads*, más relacionadas con canciones o textos, estas publicaciones derivaron rápidamente hacia la expresión gráfica en Alemania e Inglaterra a partir de la invención de la imprenta. Estas hojas, de gran tamaño, incluían tanto elementos de texto como gráficos, muchas veces en disposición secuencial y con inclusión de filacterias, pero será a partir de la obra de Francis Barlow (Hulton, 1955) cuando se encuentran una serie de cambios susceptibles de adscribirse de forma clara como elementos propios de la historieta. En la determinante *A True Narrative of the Horrid Hellish Popish Plot* (c. 1682), que desarrolla en imágenes el famoso complot contra miembros de la Iglesia católica de Inglaterra, Barlow establece una narrativa de dos páginas en 24 viñetas, donde se produce una secuenciación temporal de los acontecimientos y los personajes dialogan con una evolución de la filacteria clásica (que no necesariamente tenía una función narrativa) que toma la forma definitiva bocadillo. Si bien algunos estudiosos entienden que esta expresión no recoge las características formales del cómic moderno (Bartual, 2020), parece evidente que su forma se aproxima más al cómic actual que otras expresiones establecidas como punto de partida del cómic moderno, como las estampas de William Hogarth (Smolderen, 2009). En cualquier caso, para la genealogía que se está trazando en

este estudio la obra de Barlow juega un papel fundamental, puesto que establece una expresión de no ficción pseudo observacional que documenta hechos políticos e históricos de relevancia desde la narrativa gráfica y con una clara vocación de medio popular que podría ser equivalente a la concepción actual del medio de masas en el que se entronca con el cómic moderno.

Figura 3

Página de *A true narrative of the Horrid Hellfish Popis Plot*, de Francis Barlow



Fuente: *Una narración veraz de la horrible y diabólica conspiración papista. Al son de Packington's Pound*. Primera parte, impreso satírico, impreso, folleto, Londres

Las *broadsheets* encontrarán una expresión propia en el estado español a través de las aucas y aleluyas, las primeras geográficamente limitadas al área mediterránea y las segundas al resto del estado. Iniciadas a finales de XVII y principios del XVIII con expresiones relacionadas con el juego y la motivación infantil (Martín, 2011), de forma progresiva fueron incorporando elementos narrativos

relacionados con la actualidad, tanto política como de sucesos luctuosos que conmovieron a la sociedad de su época, de nuevo ligados a una concepción de la no ficción directamente relacionada con la representación fidedigna (en tanto se centran en hechos verídicos) de la realidad.

Esta intersección con los movimientos políticos resulta clave para entender la evolución siguiente de estas narrativas gráficas, sean consideradas protocómics o cómics en toda su extensión, ya que se desarrollarán en paralelo dos posibilidades: por un lado, la satírica, con la aportación de Barlow como base y que encontrará en el siglo XVIII una mayor expansión a partir de las obras de James Gillray, William Hogarth, Thomas Rowlandson y otros, que ya denuncian explícitamente las injusticias de la sociedad de su época (Worcester, 2016). Estas publicaciones de una sola página tendrán como siguiente paso, gracias a los avances en materia de imprenta, la aparición de revistas de corte satírico cuya herramienta más destacada radica en la narrativa gráfica y en formas ya definidas de historieta. Sin duda, como referencia pionera en este ámbito destaca la figura de Charles Philipon, que fundó la publicación francesa *Le caricature* en 1830 y posteriormente *Le charivari* en 1832 (Kerr, 2000), que sirvieron de base a otras publicaciones como la británica *Punch* (1841) o la alemana *Kladderadatsch* (1848). Las publicaciones de Philipon se convirtieron en un referente de la crítica política, con importantes polémicas y enfrentamientos que aumentaron rápidamente su popularidad.

Por otro lado, se debe considerar la vocación de representación realista que derivará en el periodismo gráfico a principios del siglo XIX, protagonizada en sus inicios por el periódico *Illustrated London News*, de 1842. En ella la ilustración adquiere un total protagonismo, reflejado en ejemplos de intentos de narración gráfica secuencial que, quizás, sean más elaborados en otras publicaciones nacidas a su sombra como *The graphic* en 1869 (Duncan et al., 2016). En el seno de la evolución del cómic moderno, todos estos caminos confluyen necesariamente en la figura de Rodolphe Töpffer, considerado generalmente como el punto de inflexión en la aparición del cómic tal y como lo conocemos (Groensteen y Peeters, 1994). Su obra resulta

esencial para entender la evolución de la historieta, puesto que es la primera autoconsciente de explorar un camino propio separado de otras formas artísticas, que denominó “literatura en estampas”, a través del que se adentró en obras de temática costumbrista dirigidas a un lector adulto como *Historie de Mr. Jabot* (1833)

4. El cómic de no ficción en la primera mitad del siglo XX: del cómic social y el editorialismo al comic-book como herramienta educativa

La vinculación de las nacientes historietas de no ficción con la prensa daría un paso decisivo en la prensa americana a finales del siglo XIX. La emigración masiva desde Europa a EE.UU. favorecería la exportación de un medio que comenzaba a gozar de popularidad en el viejo continente y que pronto serviría de ejemplo a los empresarios de la prensa americana, que encontraron en el cómic un lenguaje fácilmente accesible para aquellos con dificultades para la lectura en inglés de la prensa (Meyer, 2012). La guerra por esta nueva tipología de lectores entre Joseph Pulitzer y William Randolph Hearst tuvo como primer paso la aparición en *New York World* de Pulitzer de una serie creada por Richard F. Outcault, denominada popularmente *The Yellow Kid*, que pronto se popularizaría y pasaría en escasos meses al *Journal* de Hearst, protagonizando incluso una publicación simultánea en las dos cabeceras firmadas por dos autores diferentes (Blackbeard, 1995). La temática de la serie responde a una representación costumbrista de la vida cotidiana en los barrios bajos de las ciudades¹, así como sus problemas. No resulta pues complicado apreciar un eje de conexión directa entre las representaciones satíricas de Hogarth con las de la serie de Outcault. De hecho, el rechazo de la burguesía hacia los contenidos de esta serie y la lucha entre los magnates está en el origen del término “prensa amarilla” (Gandiaga, 2016).

¹ Denominada *Hogan's Alley* o *MCFadde Row's* según época y periódico.

Figura 4

Hogan's Alley, de Richard F. Oucault



Fuente: Smithsonian collection of newspapers comics. Blackbear B and Williams eds. Smithsonian Institution Press; First Edition, 1977

Esta importancia de la imagen gráfica se extendería a la prensa a través del denominado *editorial cartoonism*, que incorporaba la sátira importada de Inglaterra a las páginas de opinión de la prensa (Hess y Northrop, 2012). Autores como Thomas Nast consolidaron la presencia habitual de estas sátiras claramente emparentadas con el cómic, hasta el punto de convertirse en auténticos reclamos para la venta de los periódicos en los que aparecían. Como también destacó su función de denuncia social, a tal efecto podemos citar la protagonizada por Nast con la acusación de corrupción política al neoyorquino William M. Tweed, al que Nast representaba como un orondo personaje con un saco de dinero en la cabeza (Halloran, 2012), que recuerda en cierta manera a la representación de Luis Felipe I realizada por Philipon en *Le caricature*. De esta forma, trasladaba con fuerza la idea del robo de capital público a una audiencia que no necesitaba saber leer para entender el mensaje.

La inclusión en las cabeceras más exitosas de las obras de Walt McDougall, Frederick Opper, John McCitcheon, Leon Barritt, Robert Minor o el mismísimo Winsor McCay, autor de *Little Nemo in Slumberland*, consolidaría la tradición de la crítica política dibujada en el siglo XX como una parte fundamental de la democracia americana y sentaría las bases para el potencial de la historieta en la crónica periodística desde una función participativa que busca la acción performativa.

Sin embargo, la popularidad de la información gráfica en la prensa originaría la creación de secciones apartadas tanto del editorialismo gráfico, dirigido al lector adulto, como de la creciente infantilización protagonizada por las secciones dominicales de cómic. En 1918, el dibujante Robert Ripley, que dibujaba tiras diarias deportivas para *The New York Globe*, publicó una página inusual bajo el título *Champs and chumps*, donde mostraba una serie de datos curiosos sobre récords atléticos. Sin la intención narrativa de los cómics popularizados a través de la prensa, pero mediante el uso del lenguaje del cómic, Ripley comenzó así una serie que más tarde adoptaría el nombre genérico de *Believe it or not!* y se convertiría en una auténtica institución popular en su país (hasta transformarse en la actualidad en una gran empresa que sigue explotando la idea original) y que demostraría el atractivo y efectividad del lenguaje del cómic para la explicación de determinados conceptos fuera del escenario ficcional habitual de la historieta hasta ese momento, que pronto atraería el interés de docentes de diferentes ámbitos. El éxito de la serie favorecería que su concepto se expandiera de forma amplia, con especial importancia en el ámbito de la divulgación científica, en el que se puede rastrear la existencia de una larga lista de series caracterizadas por el uso del cómic para trasladar conceptos de diferentes campos científicos, casi siempre ligados a la tecnología, pero también a otros como la psicología (Pons e Ibarra, 2022). Distribuidas a través de sindicación de prensa, lo que garantizaba la publicación en un amplio listado de cabeceras periodísticas, estaban ligadas al interés creciente por los avances de la ciencia y la incipiente carrera espacial, como *Science for you*, de Bob Brown o *Our Space Age*, de Otto Binder. Sin

embargo, la gran mayoría se centraban en los prodigios que el imparable avance de la tecnología prometía para la ciudadanía del futuro: títulos como *Things to come*, de Hank Barrow (publicada de 1941-1955), *Our New Age*, dirigida por el prof. Athelstan Spilhaus de la Universidad de Minnesota (1957-1963) o *Closer Than We Think!*, de Arthur Radebaugh (1958-1963), plasmaban en sus páginas posibilidades que siempre partían de una base de rigurosidad científica, por lo que gran parte de sus entonces predicciones hoy son realidades innegables. A tal efecto, especialmente interesante resulta la página de *Our New Age* dibujada por Earl Cross a principios de los años 60 en la que se advierte de forma explícita del peligro que el CO₂ emitido por la quema de combustibles fósiles suponía y que terminaría provocando un calentamiento global, demostrando por un lado el riguroso conocimiento de Spilhaus de las últimas teorías científicas y, por otro, las bondades del cómic como lenguaje de comunicación científica.

En todos los casos, incluso si se considera la serie de divulgación psicológica *Let's explore your mind*, de Albert Edward Wiggam (1932-1963), se aprecia una destacada coincidencia en lo que a la longevidad de las publicaciones se refiere, que refleja el indudable interés de los lectores hacia estos contenidos. Este espíritu de divulgación científica fue también usado por las empresas como mecanismo de marketing ya que, desde finales de los años 40, numerosas empresas como General Motors, IBM, American Airlines, BFGoodrich o General Electric emplearon el cómic como mecanismo promocional, generalmente a través de M. Phillip Copp Company, que produjo más de 6 millones de ejemplares para estas compañías (Szasz, 2012). Destaca a este respecto la empresa General Electric con títulos como *Adventures in Electricity* (1946), *Adventures inside the Atom* (1948), *Adventures in Electronics* (1955) o *Science in your future* (1956), que en muchos casos tuvieron una doble edición, en español e inglés.

Figura 5

Tira divulgativa de *Things to come*, de Hank Barrow



Fuente: Hank Barrow *Things to Come* Sunday Comic Strip Original Art, dated 10-17-48 (AP Newsfeatures, 1948).

Sin duda, este éxito, junto con la persecución que en ese momento se desata hacia las populares temáticas de crímenes o terror provocaron en los *comic-books* (Hajdu, 2009), favoreció la aparición de colecciones de este tipo de publicaciones centradas en la divulgación científica como *Science Comics*, editada por Ace Publishing de febrero de 1940 a junio del mismo año, en cuyas historietas cortas se abordan diferentes conceptos científicos como la historia de la penicilina, la invención del telégrafo, el mecanismo de vuelo del avión o la organización de las hormigas. Sin embargo, en esa línea y con una vinculación más amplia hacia la no ficción se deben considerar otras colecciones como *Real Life comics*, publicada por Standard de 1941 a 1952, *True Comics*, publicada por Parent's Magazine Press de 1941 a 1950 y la colección de DC Comics *Real Fact Comics*, publicada desde abril de 1946 a 1949. Estas publicaciones, nacidas precisamente como respuesta a la famosa crítica hacia los cómics desatada en 1940 por

Sterling North (Hajdu, 2009), inician una categoría propia de cómics educativos que comenzaban ya a ser considerados como una eficaz posibilidad didáctica en el aula (Giner-Monfort y Mengual-Morata, 2023). Aunque en la mayoría de los casos las temáticas se circunscribían a la biografía de personajes ilustres o célebres, o a la representación de hazañas bélicas o deportivas, establecen un claro referente de una voluntad documentalista entroncada en la no ficción, que en algunos casos derivaría directamente en la instrumentalización propagandística militar contra el nazismo y la exaltación de los avances aliados en *Real Fact Comics*.

Si atendemos a esa finalidad propagandística de voluntad performativa, debemos recordar la utilidad del cómic en dicho cometido durante la segunda guerra mundial, tanto con títulos específicamente publicados para la motivación de las tropas, como *The United States Marines* (1943), como a través de panfletos entregados para el reclutamiento, el adiestramiento o, simplemente, para la desmoralización de las tropas enemigas (Strömberg, 2010), o revistas específicas de entrenamiento miliar como la revista *PS, The Preventive Maintenance Monthly* (1951), en la que se explicaban las instrucciones en torno a las técnicas de mantenimiento del instrumental militar mediante historietas, realizadas en algunos casos por artistas de cómic tan destacados como Will Eisner, Murphy Anderson, Joe Kubert, Dan Spiegle, Scott Madsen, Malane Newman, Alfredo Alcalá y Mike Ploog. Esta revista formaría parte de la gran cantidad de publicaciones en formato de cómic que promoverían las agencias estatales americanas (Graham, 2011).

Figura 6

Portadas de las revistas *Science Comics* y *Real Fact Comics*



Las abundantes biografías de personajes célebres continuarían gracias a las famosas colecciones de la mexicana Editorial Novaro *Vidas Ejemplares* y *Vidas Ilustres*, iniciadas en 1954 y 1956, respectivamente (Gard, 2019). La primera, dedicada a las vidas de personajes ilustres de la religión cristiana, extendió su foco temático a todo tipo de personalidades célebres históricas, del arte, literatura, política, ciencia, etc. y generó además una segunda colección específica de biografías femeninas: *Mujeres célebres* (1961). Estas colecciones se pueden considerar como basales en el establecimiento del género biográfico en el cómic mundial, en una corriente que ha demostrado su potencial con fuerza en el siglo XXI (Rovira-Collado et al., 2023).

Pese a la consideración generalizada en torno al nacimiento del periodismo en cómic como medio de no ficción en el siglo XX con la obra del autor maltés Joe Sacco (Weber y Rall, 2017; Worcester, 2016a), deben apuntarse diferentes publicaciones previas pioneras en este sentido. Así, en *The Bloody Record of Nazi Atrocities* (1944) se documentan las atrocidades cometidas por los nazis en Alemania y se incluye la página *Nazi Death Parade*, dibujada por el artista de cómic

August M. Froelich (Ribbens, 2021). En apenas seis viñetas, el dibujante consigue un impacto instantáneo ante la brutalidad y la búsqueda de una clara empatía emocional que describe el potencial performativo del cómic como instrumento periodístico. En esta línea de precedentes debe también incluirse la historieta de Harvey Kurtzman *I went to a Perry Como Rehearsal*, publicada en la revista *TV guide* en 1959. Kurtzman ha sido señalado repetidamente como uno de los iniciadores del periodismo en cómic por su manera de narrar los conflictos bélicos en sus cómics de guerra o la crítica satírica en la revista *MAD* (Weber y Rall, 2017), pero corresponde a esta historieta la traslación del formato de entrevista y relato de la realidad de las bambalinas del famoso programa televisivo americano a la viñeta.

Conclusiones

Si bien no existe una definición de cómic asumida de forma unánime por la crítica especializada, una consideración amplia de lo que entendemos por historieta permite establecer una genealogía del actual cómic documental y de no ficción que lo emparenta con las primeras formas de narración dibujada, en cuya evolución encontramos una coincidencia en los recursos estilísticos y narrativos utilizados por una forma de expresión que debe ya ser analizada mucho más allá de los límites que la semiótica establece para un lenguaje como tal (Bramlett, 2020), lo que permite establecer fecundas conexiones entre lo que se ha considerado tradicionalmente como protocómics y los cómics actuales.

A partir de tal asimilación, la vinculación temática de las formas pioneras del cómic presentadas con la no ficción y, en particular, la temática documental, resulta evidente, y en consecuencia, puede aplicarse con facilidad la categorización en el seno de las taxonomías propuestas para el cómic moderno. No obstante, esta vinculación de la divulgación y la crónica de la realidad no debe verse solo desde una perspectiva puramente factual, sino como una manifestación clara del potencial didáctico del cómic, desarrollado con particular intensidad en los últimos años. Las formas del cómic que se encuentran ya desde la edad media responden a una clara intención de incidir en el potencial

explicativo de la imagen dibujada, entendida como una secuencia, mientras que las historietas publicadas ya en los siglos XVI y XVII constituyen un precedente del cómic periodístico en tanto reflejo de la realidad cotidiana y lo acontecido (Worcester, 2016b).

De acuerdo con esta relación, puede esbozarse una genealogía de la expresión en cómic que articula, a lo largo de un extenso eje temporal, la narrativa de no ficción no solo como una forma natural de la historieta (en contra de la idea establecida de este género como una incorporación moderna al cómic), sino como una de sus primeras expresiones con una funcionalidad muy definida.

La introducción de estas formas de cómic en el aula (Tilley y Weiner, 2016; Clark, 2013) no constituye más que la recuperación de una tradición abandonada durante la primera mitad del siglo XX, en la que el cómic se vinculó de forma inalterable y casi exclusiva al ámbito del entretenimiento infantil y juvenil, en detrimento de una tradición de uso pragmático como herramienta de divulgación y conocimiento. El aumento de la oferta creativa de cómic de no ficción, tanto en sus formas tradicionales como a través de las nuevas expresiones digitales, (Schmid, 2019) representa una oportunidad de gran potencial en didáctica de la literatura y la lengua a partir de la diversidad de temáticas, estilos y riqueza de la exploración formal que representan los distintos títulos anotados (Janser-Munro y Psonder, 2019) Desde obras centradas en la denuncia de los problemas más acuciantes de la realidad circundante a través del denominado periodismo gráfico, a la exploración de conceptos complejos mediante el ensayo o la conexión con las biografías de personajes relevantes de la historia literaria, por citar algunas muestras representativas, la genealogía aquí trazada permite ampliar la noción de no ficción trabajada con frecuencia en el aula a través de obras que extienden y enriquecen el concepto, y de esta forma, ampliar el canon formativo del lector competente, así como contextualizar el trayecto seguido por las obras actuales para la comprensión de su aportación en toda su relevancia.

La genealogía trazada permitirá de esta manera, la extensión del abanico temático de aplicaciones del cómic de no ficción desde una

perspectiva educativa, ya que aportará nuevos títulos, autores, temáticas y perspectivas, además de ofrecer una contextualización rigurosa de obras actuales en el seno de una tradición histórica previa.

Referencias bibliográficas

- Ahrens, J. (2019). Joe Sacco and the Quest for Documentation. *Comics Image y text*, 11 (1). <https://imagetextjournal.com/joe-sacco-and-the-quest-for-documentation-in-comics/>
- Bartual, R. (2020). *La secuencia gráfica. El cómic y la evolución de su lenguaje*. Ediciones Marmotilla.
- Beattie, P. (2022). Thomas Le Myésier's Breviculum as a Translation. En Beattie P., Bertacco S., Soldat-Jaffe T. (Coord.) *Time, Space, Matter in Translation*. Routledge.
- Blackbeard, B. (1995). *R.F. Outcault's The Yellow Kid: A Centennial Celebration of the Kid Who Started the Comics*. Kitchen Sink Press.
- Blockmans, W. (2018). À la recherche de l'ordre divin. Le Liber floridus de Lambert de Saint-Omer en contexte. *Revue du Nord*, 1, 11-31,
- Bramlett, F. (2020). Why there is no "Language of comics"? En Aldama, F. L. (Ed.), *The Oxford handbook of comic book studies*. Oxford University Press.
- Brzozowski, B. (2012), Drawing on reality. *Library Journal*, 137 (2), 32-35.
- Chute, H. (2008). Comics as Literature? Reading Graphic Narrative. *PMLA*, 123 (2), 452-465. <https://www.cambridge.org/core/journals/pmla/article/comics-as-literature-reading-graphic-narrative/AD1F1E381FFA899FF04E37BCA6A19BF2>
- Chute, H. (2016). *Disaster Drawn: Visual Witness, Comics, and Documentary Form*. Harvard University Press.
- Clark, J. S. (2013). Encounters with Historical Agency: The Value of Nonfiction Graphic Novels in the Classroom. *The History Teacher*, 46, 489-508.

Dams, M., y Dams, L. (1977). Spanish rock art depicting honey gathering during the Mesolithic. *Nature*, 268, 228–230.

Díaz de Guereño, I. (2014). *Hacia un cómic de autor: a propósito de Arrugas y otras novelas gráficas*. Universidad de Deusto.

Duncan, R., Taylor, M.R., y Stoddaed, D. (2016). *Creating comics as Journalism, Memoir and nonfiction*. Routledge.

Frahm, O. (2013). Der Authentizitäts-Fetisch: Hergés Biographie eines Hundes. En Grünewald, D., (Eds.) *Der dokumentarische Comic. Reportage und Biografie*. Ch. A. Bachmann Verlag.

Gandiaga, I. (2016). El bufón como testigo. La posibilidad de investigación comparada de la ciudad moderna a través de la narrativa gráfica. *SEMIOFERA, Convergencias y Divergencias Culturales. Segunda Época*, 136-148. <https://e-revistas.uc3m.es/index.php/SEM/article/view/3191>

Gard, J. (2019). *Cuando Bruce Wayne se llamaba Bruno Díaz*. Diábolo Ediciones

Gefen, A. (2020). *Territoires de la non-fiction. Cartografie d'un genre émergent*. Brill Rodopi.

Giner-Monfort, J., y Mengual-Morata, M. (2023). Comic, children and education research before 1954: a systematic review. *Journal of Graphic Novels and Comics*, 15 (2), 253-265. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/21504857.2023.2244053>

Graham, R. (2011). *Government Issue: Comics for the People, 1940s-2000s*. Abrams Books.

Groensteen, T., y Peeters, B. (1994). *Töpffer: l'invention de la bande dessinée*. Hermann.

Groensteen, T. (2022). *Sistema de la historieta*. Ediciones Marmotilla.

Halloran, F.D. (2012). *Thomas Nast: the father of modern political cartoons*. The University of North Carolina Press.

Hajdu, D. (2009). *The ten-cent plague: The Great Comic-Book Scare and How It Changed America*. New. St. Martin's Press.

Hess, S., y Northrop, S. (2012). *American Political Cartoons: The Evolution of a National Identity, 1754–2010*. Transaction Publishers.

Hudoshnyk, O., y Krupskyi, O. P. (2022). Science and comics: from popularization to the discipline of Comics Studies. *History of Science and Technology*, 12(2), 210-230.

Hulton, P. H. (1955). A Volume of Drawings by Francis Barlow. *The British Museum Quarterly*, 20(1), 8–10.

Ibarra-Rius, N. (2021). Voces gráficas en torno a la diversidad funcional: hacia la educación inclusiva desde el cómic contemporáneo. *Tejuelo*, 34, 171-194.
<https://tejuelo.unex.es/index.php/tejuelo/article/view/4074>

Inge, M.T. (2017). Origins of early comics and proto comics, en Barmlett, F., Coe, R. T. y Meskin, A. (Eds.), *The Routledge companion to comics*. Routledge.

Irwin, K. (2014). Graphic nonfiction: a survey of nonfiction comics, *Collection Building*, 33 (4), 106-120.

Janser-Munro, G., y Psonder, T. (2019). The Application of Non-Fictional Comics in the Classroom. En Pauschenwein, J., y Gutounig, R. (Eds.), *Tagungsband 18. E-Learning Tag der FH JOANNEUM 2019*. Verlag der FH JOANNEUM Gesellschaft mbH-

Kerr, D. S. (2000). *Caricature and French Political Culture 1830-1848. Charles Philipon and the Illustrated Press*. Clarendon Press.

Kukkonen, K. (2013). *Studying Comics and Graphic Novels*. Wiley y Sons.

Kunzle, D. (1973). *The early comic strip: Narrative strips and picture stories in the European broadsheet from c. 1450 to 1825*. University of California Press.

Lefèvre, P. (2011). The Various Modes of Documentary Comics. En: Grünewald, D. (Ed.), *Der dokumentarische Comic Reportage und Biographie*. Christian Bachmann Verlag.

Martín, A. (2011). Las Aleluyas, primera lectura y primeras imágenes para niños en los siglos XVIII-XIX. Un antecedente de la literatura y la prensa infantil en España. *Espéculo: Revista de estudios literarios*, 47.

McCloud, S. (2006). *Entender el Cómic*. Astiberri.

Meyer, C. (2012). Urban America in the Newspaper Comic Strips of the Nineteenth Century: Introducing the Yellow Kid. *Image Text*, 6 (2).

Mickwitz, N. (2016). *Nonfiction Comics and Documentary*. En *Documentary Comics*. Palgrave Macmillan.

Mossé, B. (2012). Le Moyen Âge narratif : de la tapisserie de Bayeux et de la bande dessinée. En *Le pouvoir de l'image. Actes du 132e Congrès national des sociétés historiques et scientifiques, «Images et imagerie», Arles, 2007* (pp. 51-66). Editions du CTHS.

Nichols, B. (2001). *Introduction to Documentary*. Indiana University Press.

Pintor, I. (2017). *Figuras del cómic. Forma, tiempo y narración secuencial*. Publicacions de la Universitat de València.

Plank, L. (2017). Comics and Truth-Why Non-Fiction Comics need Rules. En Leinfelder, R., Hamann, A. y Kirstein, J. (Eds.) *Science meets Comics Proceedings of the Symposium on Communicating and Designing the Future of Food in the Anthropocene*. Bachman Verlag.

Pons, A. M. (2009). Ciencia ficción y erotismo para un cómic europeo. *Quaderns de filologia. Estudis literaris*, 14, 31-43.

Pons, A.M., e Ibarra, N. (2022). La representació de la ciència en el còmic: dels inicis a l'ebullició superheroica. En Haba, J., González, F. (Eds.) *Il·lustrar la Ciència. Aplicacions de la literatura gràfica en contextos científics i divulgatius*. Tirant Lo Blanc.

Ribbens, C.R. (2021). The Invisible Jews in August Froehlich's "Nazi Death Parade" (1944): An Early American Sequential Narrative Attempt to Visualize the Final Stages of the Holocaust. En Frahm, O., Hahn, H.J. y Streb, M. (Eds.), *Beyond MAUS: The Legacy of Holocaust Comics*. Böhlau Verlag.

Rovira-Collado, J., Miras, S., Martínez Carratalá, F. A., y Baile López, E. (2023). Biografías literarias gráficas como libros de no ficción. Poesía y memoria histórica dibujadas. *Revista Colombiana de Educación*, 89, 359-388. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/17425>

Sampérez, M. y Ramos, A. M. (2023). Análisis comparativo de las tendencias editoriales del libro de no ficción en España y Portugal. *Tejuelo. Didáctica de la lengua y la literatura. Educación*, 37, 129-160. <https://tejuelo.unex.es/tejuelo/article/view/4431>

Schmid, J.C.P. (2019). Documentary webcomics. En Kirchoff, J.S.J. y Cook, M.P. (Eds.), *Perspectives on Digital Comics: Theoretical, Critical and Pedagogical Essays*. MacFarland y Co.

Smolderen, T. (2009). *Naissances de la bande dessinée. De William Hogarth à Winsor McCay*. Les Impressions Nouvelles.

Strömberg, F. (2010). *Comic Art Propaganda. A Graphic History*. St. Martin's Griffin.

Szasz, F.M. (2012). *Atomic Comics: Cartoonists Confront the Nuclear World*. University of Nevada Press.

Tilley, C. L., y Weiner, R. G. (2016). Teaching and learning with comics. En Branmlett, F., Cook, R.T. y Meskin, A. (eds.), *The Routledge companion to comics* (pp. 358-366). Routledge.

Vanderbeke, D. (2010). In the Art of the Beholder: Comics as Political Journalism. En Berninger, M., Ecke, J. y Haberkorn, G. (Eds.), *Comics as a Nexus of Cultures*, (pp 70-81). McFarland y Company.

Vanderbeke, D. (2019). Graphic Narratives as Non-Fiction in the Late Middle Ages and Early Modern Era. En Schlichting, L. y Schmid, J. C. P. (Eds.), *Graphic Realities: Comics as Documentary, History, and Journalism, ImageText*, 11 (1).

Wartenberg, T.E. (2012) Wordy Pictures: Theorizing the Relationship Between Image and Text in Comics. En Meskin, A., y Cook, R.T. (eds) *The Art of Comics: A Philosophical Approach*, p. 88 Nueva York: John Wiley y Sons.

Weber, W., y Rall, H.M. (2017). Authenticity in comics journalism. Visual strategies for reporting facts, *Journal of Graphic Novels and Comics*, 8 (4), 376-397.

<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/21504857.2017.1299020>

Woo, B. (2010). Reconsidering Comics Journalism: experience and information in Joe Sacco's Palestine. En Goggin, J. y Hassler-Forest, D. (Eds.), *The Rise and Reason of Comics and Graphic Literature: Critical Essays on the form*. McFarland y Company.

Worcester, K. (2016a). *Journalistic Comics*. Routledge.

Reseñas bibliográficas

Bibliographic Reviews

Marta Baralo

Anna Doquin de Saint-Preux (2024). *Introducción a la metodología de investigación en lingüística aplicada*. Madrid: Arco/Libros. 91 páginas.
ISBN: 978-84-7133-898-3



La investigación en Lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras se está desarrollando de forma sistemática en los programas de postgrado de las universidades, en el ámbito del español, desde hace no más de dos décadas. El crecimiento de esta área investigadora ha tenido lugar tanto en las investigaciones en didáctica de las lenguas nativas y extranjeras, en el área del diseño y desarrollo de materiales didácticos, así como en la psicología del aprendizaje y la psicolingüística. Este desarrollo podría

deberse a varios factores convergentes como la demanda creciente de aprendizaje de lenguas, al crecimiento de la oferta profesional especializada, al surgimiento de programas de Máster y de Doctorado específicos, a la evolución de las teorías lingüísticas, didácticas y psicológicas sobre la adquisición y el aprendizaje de lenguas extranjeras, a la presencia de una mayor oferta de lenguas en los currículos de enseñanza primaria y secundaria, a la mayor movilidad de

estudiantes y profesores de diferentes países en todos los niveles de la enseñanza, entre otros.

El libro *Introducción a la metodología de investigación en lingüística aplicada* responde a una necesidad bien conocida por su autora, que durante varios años ha impartido esta asignatura en los programas de postgrado de diferentes universidades, ha dirigido proyectos de investigación de masterandos y doctorandos y ha evaluado tesis doctorales con diferentes metodologías de investigación en lingüística aplicada. De ahí que este libro constituya una respuesta bien fundamentada, a partir de la experiencia docente e investigadora.

Este libro, tal como se indica en el título, es una verdadera introducción a la materia, por su contenido, por el nivel de dificultad de su exposición y por el público al que está dirigido. El tema que aborda, las metodologías de investigación en lingüística aplicada, es complejo, variado, amplio, como complejo es el objeto de la investigación. Sin embargo, su autora ha conseguido organizar esa complejidad del tema en diferentes capítulos, con cierta sencillez, mucho orden y con la claridad con la que expone los contenidos teóricos y los aspectos más prácticos de la investigación, mediante ejemplos.

El contenido del libro está organizado en seis capítulos, que comentamos a continuación, además de la Introducción, la Bibliografía y los Ejercicios y soluciones. Su estructura responde claramente a cada una de las partes o etapas de que consta un proyecto de investigación y su realización.

En la Introducción, Doquin des Saint-Preux deja claro su objetivo de ayudar a los investigadores noveles o en formación, que quieran realizar una investigación empírica en lingüística aplicada, particularmente en aprendizaje y enseñanza de lenguas y en la didáctica del español como lengua extranjera. Anuncia ya desde el principio la gran variedad de cuestiones que se pueden investigar en este ámbito, centrándose en los procesos, o en los contextos o en las metodologías; diferentes tipos de datos que se pueden recoger, según diferentes perspectivas de investigaciones hipotético-deductivas o exploratorias;

diversos procedimientos de recogida y análisis de datos, así como diferentes enfoques. Para ello ha concebido este libro como herramienta práctica y didáctica que permita al investigador novel diseñar un proyecto investigador coherente, atendiendo a todas esas aristas y variables, según el objetivo de la investigación. Todo este contenido se va desarrollando a lo largo de los capítulos del manual.

En el primer capítulo, de carácter introductorio a los fundamentos básicos de la investigación, se presentan definiciones conceptuales claras y se categorizan los métodos de investigación. El lector va a encontrar una buena presentación de las fases que tiene que tener una buena investigación, desde su planteamiento inicial hasta la redacción del informe final. A continuación se clasifican y se definen los diferentes tipos de investigación teórica o empírica; cualitativa, cuantitativa y mixta, con ejemplos sencillos de cada una. La autora incluye también algunos conceptos fundamentales y nada obvios, como la validez, la fiabilidad y las variables de la investigación.

El capítulo segundo está dedicado al diseño de una investigación empírica con el planteamiento de las preguntas de investigación, los objetivos que se quieren conseguir, el plan de acción, así como los diferentes tipos de diseños observacionales, descriptivos y experimentales. Es destacable que el nivel de concreción que ofrece la autora es tan didáctico que proporciona, inclusive, a modo de ejemplos, una lista muy útil de verbos de actividad conceptual para la expresión de los objetivos de investigación.

El capítulo tercero está dedicado a la selección de informantes, otro aspecto crucial en una investigación empírica. Clarifica y distingue los conceptos de población, muestra y muestreo. Doquin de Saint-Preux dedica especial atención a los muestreos probabilísticos y no probabilísticos y enumera los principios éticos que se deben respetar en una investigación.

En el capítulo cuarto aborda los aspectos más importantes a tener en cuenta en la recogida de los datos que servirán para alcanzar los objetivos, comprobar las hipótesis y, en particular, para otorgar

validez interna y fiabilidad a la investigación. Es de destacar el esfuerzo y la riqueza de ejemplificación de cada una de las herramientas para la obtención de los datos. Se identifican y describen los principales Corpus lingüísticos de español como L1 (lengua materna) y L2 (segunda o extranjera), orales y escritos; se ofrecen muestras de esquemas de observación para la obtención de datos, especialmente en observaciones de clases; cuestionarios, plantillas para análisis de materiales didácticos, así como instrumentos para recoger datos de producción e interpretación de textos orales y escritos. Es un acierto pedagógico haber incluido un ejemplo de investigación para cada uno de los tipos de recogida de datos, mediante la inclusión de resúmenes de artículos científicos auténticos, de investigadores importantes del área, en donde se puede observar la coherencia de los datos usados con los objetivos y la metodología de la investigación descrita. Es el capítulo central del manual, no solo por su extensión, sino por la exposición clara y siempre ejemplificada de cada tipo de recogida de datos vinculado a cada metodología y cada tipo de objetivos de investigación.

El quinto capítulo ofrece una introducción al análisis de los datos. Es imposible en pocas páginas ofrecer un curso de estadística, pero con gran destreza didáctica la autora presenta todos los conceptos básicos del análisis cuantitativo y del cualitativo, la importancia de las variables y su categorización y codificación y la importancia de vincular los análisis realizados con los objetivos de la investigación.

El último capítulo está dedicado al informe de investigación. La transferencia de los resultados del proceso investigador se suele materializar en los TFM (trabajo fin de máster), en las tesis doctorales y en los artículos de investigación. El informe, más o menos complejo y extenso, según el nivel académico y de especialización, suele tener una estructura básica común que se explica brevemente en cada una de sus partes. Existen manuales de escritura académica que pueden desarrollar con más detalles y ejemplos las dificultades y las propiedades que deben tener cada una de esas partes estructurales del texto del informe, según el género de que se trate.

Finaliza este libro con un breve cuestionario, con respuestas cerradas de autocomprobación, sobre los contenidos esenciales del manual, útiles para el usuario que quiera revisar y comprobar que ha entendido lo que se le plantea.

La bibliografía es útil, ajustada al tema. Recoge todos los manuales sobre investigación en lingüística aplicada a la enseñanza, así como artículos específicos sobre diferentes aspectos e instrumentos de una investigación.

Me gustaría destacar la utilidad y la oportunidad de esta *Introducción a la metodología de investigación en lingüística aplicada* por su rigor académico, por la claridad y facilidad con que se presentan contenidos abstractos y difíciles, por el grado de detalle y los ejemplos con los que se abordan los temas de cada capítulo, por la organización de la información. Y especialmente, por la cercanía que transmite esta profesora con los estudiantes y los jóvenes investigadores en formación. Creo que el libro responde a los objetivos planteados y a las necesidades de los profesores y los alumnos de programas de postgrado en los que se investiga, de diferentes maneras y en diferentes ámbitos de la enseñanza, la adquisición y el aprendizaje de lenguas, por su carácter riguroso, científico, actualizado, que proporciona un panorama didáctico y completo sobre cómo llevar a cabo una investigación en lingüística aplicada.

Marta Baralo

Universidad Antonio de Nebrija

María Antonia García Garrido

Pedro Mármol Ávila (Ed.). (2023). *Literatura, didáctica y humanidades digitales: aportaciones para la docencia y la investigación*. Madrid: Dykinson. 179 páginas.
ISBN electrónico: 978-84-1170-635-3



En el volumen colectivo *Literatura, didáctica y humanidades digitales: aportaciones para la docencia y la investigación* (2023), Pedro Mármol Ávila (Universidad Autónoma de Madrid-Université de Genève) reúne a diez expertos que se desempeñan en universidades y centros de investigación españoles e internacionales para reflexionar, interdisciplinariamente, sobre cómo las herramientas digitales enriquecen la investigación, el aprendizaje y la enseñanza de la literatura hispánica en los distintos niveles educativos. Dada

la extensión de la obra en cuestión, resultaría inviable abordar la totalidad de sus aspectos destacados en esta reseña; por consiguiente, me ceñiré a los puntos más significativos del método y los logros de cada una de sus contribuciones.

Nicolás Asensio Jiménez (Universidad Complutense de Madrid-IUMP) aborda en “El romancero: recursos digitales para la docencia y la investigación” el problemático estudio de este patrimonio en la educación secundaria a través de libros de texto, los cuales no suelen representar de manera adecuada su naturaleza como género vivo y en continua evolución. Para subsanar esta laguna, destaca la existencia de hasta dieciséis bases de datos textuales y sonoras, y explora detalladamente cuatro de ellas: el *Pan-Hispanic Ballad Project*, el *Archivo Digital del Romancero*, *Romanceiro.pt* y el *Corpus de Literatura Oral*. Asensio Jiménez analiza el punto de partida de cada proyecto, la organización interna de los fondos, la experiencia de navegación en las plataformas, los procedimientos de acceso, y provee a docentes e investigadores de claves para una búsqueda exitosa. Además, cita ejemplos de la aplicación del romancero en diversas materias universitarias.

En “Text Encoding Initiative (TEI) como formato para datos cualitativos a escala cuantitativa: el caso de XML-TEI Bible”, José Calvo Tello (Biblioteca Estatal y Universitaria de Göttingen) comienza exponiendo los principales catalizadores del surgimiento de TEI; un proyecto que proporciona pautas para la digitalización y anotación de textos, principalmente históricos y literarios, a través de marcadores tipográficos basados en criterios FAIR (*Findable, Accessible, Interoperable, Reusable*). El autor menciona proyectos internacionales que ya han implementado esta herramienta y señala también algunas iniciativas hispánicas, como el *Cervantes Virtual* y los corpus *CREA* y *CORDE* de la Real Academia Española. Finalmente, destaca el potencial de la Biblia como objeto de estudio para las humanidades digitales (HD) y, a partir de los datos surtidos en el proyecto XML-TEI Bible, reflexiona sobre el cambio de paradigma que estas deben afrontar, promoviendo el uso de TEI para superar la disyuntiva tradicional entre un enfoque cualitativo o cuantitativo en la obtención de materiales para el análisis.

En su “Introducción a la Estilometría: aplicaciones a la poesía de Fernando de Herrera”, Laura Hernández-Lorenzo (Universidad de Sevilla) revisita como preámbulo los hitos fundacionales de la estilística

computacional, para luego dar paso a un caso práctico actual: la controversia en torno a la edición de *Versos* (1619), del poeta sevillano Fernando de Herrera. Al ser preparada póstumamente por Francisco Pacheco, los interrogantes sobre su autoría provocan que sea excluida académicamente y omitida de los currículos educativos. Ante esta problemática, Hernández-Lorenzo facilita dos propuestas de aplicación estilométrica; por un lado, evalúa la frecuencia de las palabras para determinar la señal autorial de Herrera y, por otro, emplea el programa *Rolling Classify* para descartar efectivamente la intervención de una mano externa. Así, subraya el papel fundamental de la estilometría y sus herramientas digitales en la resolución de debates académicos y en la preservación del legado literario.

Rebeca Lázaro Niso (Universidad de La Rioja) encamina su reflexión “Hacia un nuevo modelo de enseñanza de la Literatura: el uso de las Nuevas tecnologías y de las metodologías activas”. Promoviendo un novedoso discurso de aproximación entre docente y discente, basado en la democratización de saberes propiciada por las nuevas tecnologías, matiza algunos conceptos de la tecnología educativa y propone diversas herramientas digitales gratuitas que fomentan que el alumno sea protagonista de su propio proceso de aprendizaje, siempre tutorizado. De entre las diversas metodologías activas que expone, explicita tres: el *Project Based Learning* (PBL), el *Thinking-based Learning* (TBL) y el *Challenge Based Learning* (CBL), ilustrándolas con casos prácticos aplicados a la enseñanza de la literatura. Concluye argumentando que las herramientas digitales no son un mero instrumento de entretenimiento, sino que capacitan al estudiante para que construya hábitos profesionales que lo harán más competitivo en el mercado laboral.

Noelia López Souto (Universidad de Salamanca-IEMYRhd) presenta “Proyectos con portales digitales para la investigación y la docencia: el caso de un instituto universitario de patrimonio textual y humanidades digitales”, donde erige al Instituto de Estudios Medievales y Renacentistas y de Humanidades Digitales, de la Universidad de Salamanca, como modelo de excelencia en la articulación entre investigación, docencia y tecnología en el ámbito

universitario. De entre los ocho grupos y más de nueve proyectos de investigación que el IEMYRhd ha impulsado, se detiene en el proyecto “DICTER 2.0”, el proyecto “Manos”, el consolidado proyecto “Bodoni y Europa” y su respectivo portal digital, “Biblioteca Bodoni”, para exponer el acervo de recursos digitales con que estos transforman la experiencia educativa e investigadora. En este sentido, por promover la ciencia abierta y la cooperación entre investigadores y por estimular la innovación pedagógica, sitúa al IEMYRhd como admirable transmisor de una tradición del conocimiento y, a su vez, como garante de la alfabetización mediática de los estudiantes.

Situándose en el contexto postpandemia, Mónica Martín Molares (Universidade da Coruña-SIELAE) explora “Una aproximación al proyecto BIDISO: las bibliotecas digitales de emblemática y relaciones de sucesos. Recursos para la investigación y la docencia”, y valora los beneficios de estos repositorios virtuales desarrollados por el *Seminario Interdisciplinar para el Estudio de la Literatura Áurea Española* (SIELAE), de la Universidade da Coruña. Perfila el desafío inicial de la *Biblioteca Digital Siglo de Oro* (BIDISO) de editar y codificar en formato XML-TEI los textos alojados en la *Biblioteca Digital de Emblemática Hispánica*; en el *Catálogo y Biblioteca Digital de Relaciones de Sucesos* (CBDRS), que cuenta con una novedosa tecnología GIS, y en el repositorio *Symbola*, que, a mayores, complementa las divisas con la información biográfica de su propietario. Finalmente, aprecia el esfuerzo de dichas bibliotecas digitales por disponer estos materiales en acceso abierto, considerándolos un recurso con potencial educativo y una fuente para la investigación literaria, artística, histórica, documental o política.

Guadalupe Nieto Caballero (Universidad Complutense de Madrid) presenta “Benito Pérez Galdós a través de las humanidades digitales: propuesta metodológica para el análisis literario con herramientas de corpus”, planteamiento que se apoya en el uso del *software WordSmith Tools* para examinar las proposiciones proyectoras y, en concreto el verbo dijo, en los diálogos de los personajes del escritor canario. Los resultados apuntan a la evolución estilística de Galdós hacia una narrativa más introspectiva, evidenciada en el uso

progresivo del monólogo interior y el estilo indirecto libre, latentes en obras como *Marianela* o *La desheredada*. Así, Nieto Caballero argumenta que la investigación filológica puede valerse de las humanidades digitales para la exploración exegética de obras literarias. En lo que respecta a la docencia, advierte que estos enfoques digitales no pretenden suplantar el conocimiento crítico preexistente, sino considerarlo un punto de partida para la generación de nuevos paradigmas analíticos, a todas luces prometedores.

En “¿Sabemos enseñar Humanidades Digitales? Una propuesta de investigación y formación con TPACK en Argentina”, Gimena del Rio Riande (CONICET) e Isabel María Gómez-Trigueros (Universitat d’Alacant) resuelven que, dado el papel de las TIC como medio para la democratización del conocimiento y la ciencia abierta, prevalece la urgencia de integrarlas en las competencias docentes en Iberoamérica, donde la preeminencia del inglés supone una barrera añadida. Siguiendo la estela promotora de RedHD en México o AHDig en Brasil, presentan el centro argentino HD CAICYT Lab, cuyo desempeño se sustenta en el modelo TPACK (*Technological Pedagogical Content Knowledge Framework*) para adaptar herramientas digitales globales como TEI al contexto y las necesidades iberoamericanas, proveyendo a docentes e investigadores de medios eficaces para la edición digital de textos en español. En definitiva, bajo la orientación del marco conceptual TPACK, proclaman el HD CAICYT Lab como un espacio académico novedoso que ya parangona con las *Digital Humanities* del Norte Global.

En “La aplicación de las humanidades digitales en la crítica textual tradicional: una edición de *El libro del conde Partinuplés* en curso”, Ángela Torralba Ruberte (Universidad de Zaragoza) es partidaria de sumar a su conocimiento filológico como editora las posibilidades de programas como *Transkribus* o *Classical Text Editor* (CTE) a fin de agilizar la labor de edición de este impreso sevillano de 1499. Según informa en este último capítulo, CTE resulta particularmente útil en las fases de *recensio* y *collatio*, especialmente dado el desafío de abarcar cinco siglos de desarrollo de este texto en la imprenta y hasta sesenta de sus testimonios. Durante las etapas de

examinatio y *selectio*, también aligera el cotejo de variantes, permitiéndole subrayar la *editio princeps* como el texto base. A modo de colofón, subraya la clasificación automática de variantes y el reflejo de dependencias entre ediciones como aspectos que aventajarán el posterior trazado del *stemma*.

Como puede deducirse ya desde la “Introducción” de Pedro Mármol Ávila y María Sánchez Cabrera (Universidad Autónoma de Madrid), el hilo conductor de este volumen es la reunión de herramientas digitales útiles para la docencia y la investigación de las humanidades. Aunque la recensión resulta a primera vista dispar dada su heterogeneidad, es interesante su capacidad de síntesis, ofreciendo al lector un punto de partida para su formación. Su accesibilidad, disponible gratuitamente en línea y para descarga, no compromete su rigor académico, ya que representa el movimiento hacia el acceso abierto por el que abogan, de hecho, sus autores. Es de justicia, por lo tanto, situar este volumen como una lectura obligatoria para el plantel de profesionales, noveles o veteranos, que ya aprecian la necesidad de afrontar los desafíos de la imperante alfabetización digital.

María Antonia García Garrido

Universidad de Salamanca

Instituto de Estudios Medievales y Renacentistas y de Humanidades Digitales
(IEMYRhd).

