

El cómic desde la educación lectora: confluencias, interrogantes y desafíos para la investigación


Comic from reading education: confluences, questions and challenges for the research

Noelia Ibarra-Rius*¹ 

Josep Ballester-Roca² 

¹ Universitat de València, España

² Universitat de València, España

 *Correspondencia: noelia.ibarra@uv.es

Recibido: 31/05/2021; Aceptado: 11/01/2022

Resumen

Los autores realizan un panorama crítico de la investigación en torno al cómic y la formación de lectores a partir del análisis del discurso académico generado en torno al objeto de estudio. Su investigación revisa las concomitancias e intersecciones entre el cómic y la didáctica de la literatura infantil y juvenil y reflexiona sobre las consecuencias, debates y prejuicios que ha generado esta interrelación en relación con su estatus académico y social. Asimismo, examinan con rigor los principales problemas que recorren de forma transversal la investigación sobre la historieta, derivados entre otros, de la complejidad de su definición, su ubicación epistemológica y adscripción a la cultura de masas y el receptor infantil desde el marco de la educación lectora y literaria.

Palabras clave: Cómic; literatura infantil y juvenil; investigación en lectura; crítica literaria; análisis del discurso; educación literaria

Abstract

The authors carry out a critical overview of the research on comics and the training of readers based on the analysis of the academic discourse generated around the subject of study. The research reviews the concomitances and intersections between comics and didactics of children's and youth literature. It reflects on the consequences, debates and prejudices that this interrelation has generated in relation to their academic and social status. Likewise, they rigorously examine the main problems that cross-sectional research on the comic strip, derived among others, from the complexity of its definition, its epistemological location and ascription to mass culture and the child receptor from the framework of reading and literary education.

Keywords: Comic; children's and youth literature; reading research; literary criticism; discourse analysis; literary education

Introducción

La investigación en torno al cómic ha experimentado un notable auge en las últimas décadas, tal y como puede constatarse a través del elevado número de contribuciones académicas que en forma de tesis, capítulos de libros, monografías, artículos en revistas, comunicaciones y ponencias en congresos y jornadas se producen anualmente. Como muestra, Gracia-Lana (2020) cifra en treinta las tesis doctorales sobre la historieta defendidas en España entre 1996 y 2006 y constata un radical incremento en la siguiente década con 87 tesis, lo que supone un aumento del 290% de la investigación. Si bien estas cifras no pueden interpretarse de forma descontextualizada, pues como Gracia-Lana matiza, la entrada en vigor del Real Decreto 99/2011 con la consiguiente extinción y adaptación de los programas de doctorado antiguos explica el aumento generalizado de defensas en el período. No obstante, dado que la defensa de la tesis doctoral supone el punto álgido de un trayecto investigador procedente de años anteriores, la ampliación del número de tesis puede apuntarse como muestra representativa del interés en los últimos tiempos de la comunidad académica por el tebeo como objeto de estudio.

Esta atención progresiva puede además observarse en la universidad española en las distintas iniciativas destinadas a incluir el cómic en la educación superior, ya sea a través de congresos y jornadas, como de seminarios, cursos y estudios de postgrado, así por ejemplo, el Máster propio Cómic y Educación Lectora (Universitat de València), el de Medicina Gráfica (Universidad Internacional de Andalucía) o la creación de cátedras universitarias como la pionera de Estudios del Cómic (Fundación SM-Universitat de València, 2019).

No obstante, si bien la consideración sociocultural y académica del cómic ha variado de forma notable y resulta casi un lugar común la asunción de sus posibilidades educativas en diferentes disciplinas, la investigación del cómic se enfrenta todavía a numerosos problemas. Las cifras anteriores demuestran que todavía queda un largo camino por recorrer en cuanto a la investigación académica se refiere, tal y como diferentes voces han denunciado en cuanto a la todavía escasa repercusión del noveno arte en el ámbito universitario y han reclamado su inclusión en la formación integral del alumnado desde diferentes disciplinas (Larrañaga y Yubero, 2017).

Desde la didáctica de la lengua distintos investigadores han reivindicado su relevancia en la enseñanza de segundas lenguas (Paré y Soto-Pallarés, 2017) y en especial del español como lengua extranjera (Catalá, 2007; Del Rey, 2013). Por otra parte, desde la didáctica de la literatura diferentes especialistas han apuntado su destacado papel en la formación y consolidación de hábitos lectores y el desarrollo de diferentes competencias, sobre todo, la lectora y literaria, pero también la cultural y artística, social y ciudadana e intercultural (Ibarra y Ballester, 2015, 2020; Rovira-Collado y Ortiz, 2015; Segovia, 2012).

Sin embargo, pese al indudable atractivo que el cómic presenta para el alumnado como posibilidad de lectura y su potencial para la enseñanza-aprendizaje de contenidos curriculares de todos los niveles educativos, su presencia en bibliotecas, en particular universitarias, y en cánones de aula resulta casi anecdótica frente a otras posibilidades (Gallo, 2017; Ibarra y Ballester, 2020).

Por este motivo, nuestro trabajo pretende ofrecer un panorama crítico de la investigación en torno al cómic y la formación de lectores a partir del análisis del discurso académico generado en torno a este objeto de estudio. De acuerdo con esta finalidad, revisamos las concomitancias e intersecciones entre el cómic y la didáctica de la literatura y la literatura infantil y juvenil y se reflexiona sobre las consecuencias, debates y prejuicios que ha generado su interrelación con su estatus académico y social. Así, se analizan de forma crítica los principales problemas que recorren de forma transversal la investigación sobre la historieta, derivados entre otros, de la complejidad de su definición, su ubicación epistemológica y adscripción a la cultura de masas y el receptor infantil desde el marco de la educación lectora y literaria.

Profusión terminológica, identidad y origen del objeto de estudio

Cómic, tebeo, historieta o el más reciente sintagma de novela gráfica, junto a las expresiones usadas en otros idiomas como *bandé dessiné*, *quadrinhos* o *fumetti*, figuran con frecuencia como términos cuyo significado resulta esencial delimitar en cualquier contribución en torno a la temática. La multiplicación de etiquetas y la ausencia de equivalencias claras entre las formas empleadas en función de la procedencia geográfica supone el punto de partida de gran número de trabajos, planteados como aproximación a las ventajas del cómic desde una determinada parcela del conocimiento. A continuación, tras la legitimación de la nomenclatura seleccionada, se acomete la supuestamente necesaria delimitación del objeto de estudio, que suele articularse a partir de la iteración de las mismas fuentes de autoridad y e idénticos fragmentos de sus propuestas definitorias, presentados de forma descontextualizada y en algunos casos con errores relativos a las referencias bibliográficas primarias que después perdurarán a través de aproximaciones sucesivas. Sirva como muestra la frecuente repetición de la etiqueta “arte secuencial” empleada por Scott McCloud (1993) en gran número de trabajos académicos sin ningún tipo de cuestionamiento de las limitaciones metodológicas y teóricas señaladas por Vilches (2019a).

Nuestra finalidad en esta investigación no radica en desentrañar las oscilaciones terminológicas o en ofrecer una definición que aspire a la universalidad y permita su transferencia a todas las parcelas desde las que se aborda el estudio del cómic, pues no solo estaría abocada al fracaso (Groensteen, 2006), dada la singularidad del objeto de estudio, sino que además, nos obligaría a detenernos en el problema del origen (Kunzle, 1973). Por nuestra parte, nos interesa señalar cómo el supuesto requisito de precisión desemboca de nuevo en la disquisición en torno a qué es y qué no es el cómic y, por extensión, de vinculación de sus rasgos característicos a la datación de su nacimiento. La persistencia del debate sobre su conceptualización, origen y nomenclatura repercute en su percepción desde el ámbito académico y en una cierta ambigüedad relativa a su consideración sociocultural (Meskin, 2007). De esta manera, se perpetúan constantes en la investigación sobre cómic a través de la repetición de argumentos, definiciones y polémicas desde diferentes áreas de conocimiento con escasos resultados concretos para la configuración de un discurso académico sólido y riguroso, así como de una comunidad académica que pueda afrontar su estudio desde perspectivas de colaboración.

Desde esta óptica, el estudio del cómic parece revivir las mismas fases por las que ha transitado la investigación en torno a la literatura infantil y juvenil, pues tal y como apuntaba ya García Padrino (1998, p. 102) a partir de la cita de Baumgärtner (1974, p. 11): “Quien se proponga escribir o hablar sobre la literatura juvenil se verá abocado a la curiosa situación de tener que explicar previamente cuál es el objeto que se va a abordar”. En efecto, hasta hace poco, prácticamente todos los trabajos, incluso tesis doctorales en torno a la literatura infantil y juvenil parecían considerar un imperativo inexorable un primer epígrafe definitorio.

Esta concomitancia respecto a la disquisición conceptual y el afán por la datación del origen nos revela una nueva intersección entre cómic y literatura infantil y juvenil: la constante polémica relativa a su propia identidad, a partir de las dificultades para su ubicación y estatus. Así, Altarriba (2011) señala cómo numerosos autores aluden a la historieta como género o subgénero y pretenden enmarcarla como un apartado más de la literatura, al igual que Cerrillo denuncia (2001) la catalogación de la literatura infantil y juvenil (LIJ en adelante) como subgénero de literatura. Por este motivo, López-Valero et al. (2017) en su estudio sobre la literatura infantil se preguntan por la legitimidad de un espacio propio y una denominación específica y Altarriba (2011) reivindica la independencia del cómic como “una forma de expresión específica, un medio de comunicación perfectamente diferenciado, como el cine, la pintura o la literatura” (p. 9).

En el caso de la LIJ su investigación procede del ámbito de la didáctica de la literatura, pero si profundizamos en la historieta apreciamos aproximaciones desde disciplinas como filología, traducción, periodismo, estudios de comunicación, semiótica o las diferentes didácticas específicas. Esta aparente riqueza y perspectivismo en la aproximación al objeto de estudio provoca en realidad una fragmentación y dispersión del conocimiento en los diferentes medios de transferencia de la investigación y por tanto, numerosas dificultades para el acceso a las fuentes y la generación de convergencias epistemológicas.

Entre los condicionantes que resquebrajan la construcción de un discurso académico unitario en torno al cómic Matly (2017) subraya la ausencia de redes investigadoras o enlaces institucionales en educación superior, la carencia de una formación universitaria específica y de una carrera investigadora diseñada a tal efecto, el aislamiento del investigador en su propia institución y la falta de revistas indizadas especializadas en cómic en español. Sin duda, en este último factor convergen además las consecuencias relativas a los criterios para evaluar la producción investigadora de los académicos a partir del predominio del factor de impacto según los *Journal Citation Reports*.

Es cosa de niños: en torno al receptor modelo y la perversión de la infancia

En “Más visto que el tebeo”, Pons (2003a) abordaba de forma irónica la proliferación de expresiones con una connotación peyorativa para tebeo y recurría al *Diccionario de la Real Academia Española* para explicar su origen, así:

Historieta:

1. Fábula, cuento o relación breve de aventura o suceso de poca importancia.

2. Serie de dibujos que constituye un relato cómico, fantástico, de aventuras, etc. con texto o sin él, y que puede ser una simple tira en la prensa, una o varias páginas o un libro.

Cómic:

1. Serie o secuencia de viñetas que cuenta una historia.
2. Libro o revista que contiene cómics.

Tebeo:

De *TBO*, nombre de una revista española fundada en 1917.

1. Publicación infantil o juvenil cuyo asunto se desarrolla en series de dibujos.
2. Serie de aventuras contada en forma de historietas gráficas.

En tebeo se apunta como nota diferencial la característica “infantil o juvenil” que para Pons (2003) constituye el germen de la equiparación y el inicio de un problema que persiste hasta nuestros días. La aproximación a su evolución en el Estado español nos permite constatar cómo la historieta adopta de forma genérica el término tebeo por su identificación con la revista y mantendrá la orientación, no exclusiva, ya que a lo largo del primer tercio del siglo conservará su papel en la prensa para adultos, pero sí principal hacia el público infantil hasta la década de los setenta (Altarriba, 2001; Martín, 2000, 2003; Pons, 2007). Este período –años 40 hasta los 60– se caracteriza según Guiral (2019) por una concepción de la historieta como “una forma de distracción, sobre todo para niños y niñas de clases medias o bajas, no era un *arte*, y apenas podía considerarse un medio de comunicación (eso vendría después)”. Recordemos además el papel de la dictadura franquista y la censura ejercida para la imposición de una marcada ideología que generó, entre otras consecuencias, un destacado retraso en la recepción de originales procedentes de más allá de sus fronteras y condicionó la producción del cómic de acuerdo con los principios propios del régimen.

De la identificación del cómic con el lector infantil y juvenil resulta la preocupación por la exposición durante estas etapas a temáticas complejas o pertenecientes al mundo adulto, tales como la violencia o el sexo que la historieta parece privilegiar. El máximo exponente en esta acérrima diatriba sobre la relación directa entre la lectura de cómics y la perversión del receptor hacia los caminos de la violencia y la delincuencia se ubica en el contexto americano de la década de los cincuenta con Wertham y su *Seduction of the innocent* (1954). No obstante, pese al protagonismo concedido a esta obra, trabajos como los Hajdu (2018) contextualizan que en la aprobación del *Comics code* y la consecuente desaparición de géneros enteros convergen factores como el auge del pensamiento conservador y tradicional estadounidense, vinculado a las transformaciones sociales del periodo de entreguerras y la Segunda Guerra Mundial, que se enfrenta paradójicamente a las primeras iniciativas de estudio y análisis académico del cómic en el ámbito escolar. Así, Hajdu recoge diferentes procesos para explicar la implantación de la censura del *Comics code* como las acciones emprendidas desde sectores conservadores de la comunidad educativa, las quemadas de tebeos, las cartas al director o las preocupadas voces como la revista *Ladies' Home Journal* en 1909.

¿Estamos los padres descuidando criminalmente a nuestros hijos o es que acaso no nos hemos detenido a pensar en la cuestión de seguir permitiendo que sufran los perjuicios del vacuo y vulgar suplemento de

“cómico” del periódico dominical? [...] estamos consintiendo que delante de nuestras narices y en nuestros propios hogares siga existiendo una estupidez extraordinaria colosal y una influencia de una vulgaridad repulsiva y a menudo depravada que rápidamente está cobrando la dimensión de lo que no puede por menos que ser considerado como un crimen contra nuestros hijos (Hajdu, 2018, p. 19).

La cita anterior constituye una muestra emblemática de la concepción restrictiva que, pese a las diferencias contextuales y los numerosos cambios socioculturales acontecidos tras el cambio de década, persiste hasta nuestros días de la infancia y la adolescencia como periodos necesitados de la protección a ultranza de los efectos perniciosos que de la exposición acrítica a un cómic se desprenden, pero también del lector como un sujeto pasivo en el que la ideología se infiltra de forma inconsciente a través de las prácticas lectoras.

Si bien el breve recorrido histórico que acabamos de esbozar proporciona claves para la comprensión de la atribución, la asimilación exclusiva del cómic al niño como receptor modelo implica además, una concepción inmovilista, homogénea y reduccionista de la infancia y la juventud. De acuerdo con esta noción, el niño supone una categoría estática sin diferencias históricas en la que todos los individuos agrupados bajo este término comparten una serie de características, según parece inherentes a la fecha de nacimiento y requieren de productos de escasa calidad, dados sus déficits respecto al modelo normativo del adulto. Como también, la aceptación de supuestos peligros vinculados a la representación de determinadas temáticas supone la inmersión en la dictadura de los criterios morales o valores como única estrategia de acceso a una obra y el supuesto valor pedagógico que todo producto destinado al público infantil debe contener en detrimento de su calidad, tal y como ha denunciado entre otros Cerrillo (2001) en el caso de la LIJ que persiste hasta nuestros días.

En este sentido, el cómic comparte con la literatura infantil una historia de marginación articulada a partir de la identificación con el receptor modelo y los productos destinados a su consumo, que en el caso de la segunda ha pasado incluso por la negación de su existencia. Tal y como documenta Cerrillo (2001), hasta bien entrado el siglo XX diferentes voces han defendido la escasa calidad literaria del libro infantil o en el mejor de los casos, el descenso de nivel respecto a la literatura para adultos que implica, y por tanto, su consideración como género menor o incluso la privación del estatus de literario, dada su supuesta finalidad pedagógica.

La ruptura de la identificación del cómic con un producto destinado de forma exclusiva al público infantil o por extensión, a receptores con escasa competencia lectora, comienza a partir de las obras publicadas durante los 50 y 60. La incorporación de la perspectiva adulta es rápidamente asumida por los primeros teóricos de la historieta en Francia y cristaliza en el trabajo seminal de Boltanski (1975), que desde una aproximación bordieusana establece un campo de la historieta. El cambio se produce de forma evolutiva y lenta, a partir de la transformación de la dirección infantil y juvenil inicial en una concepción para todas las edades desde la que se proyecta su evolución adulta (Morgan, 2003) y que ha tenido una evolución diferenciada en el caso del cómic español, que hasta la desaparición de la dictadura franquista tiene serios problemas para incorporar la lectura adulta por las limitaciones de la censura (Sanchis, 2012), pese a ir asumiendo postulados más adultos en las publicaciones infantiles.

En el cambio de consideración resulta clave la celebración de la exposición *Bande dessinée et figuration narrative* en el Museo de Artes Decorativas de París en 1967, seguido de la v en

Nueva York en 1968 y las posteriores en el Instituto de Arte Contemporáneo de Londres. En esta evolución resulta también esencial el papel desempeñado por la construcción del discurso en torno a la denominada novela gráfica y su apertura a temáticas y posibilidades destinadas a todo tipo de lectores, en especial, el lector adulto, así como la legitimación de sus ventajas en la construcción de una experiencia literaria frutiva para su lector, base para el desarrollo del pensamiento crítico, tal y como veremos a continuación.

De la marginación a la conquista del estatus

Altarriba (2011) califica la historieta de “un objeto de estudio singular, en cierta medida caso único por el escaso interés que hasta épocas recientes ha suscitado” (p. 9) y atribuye a diferentes motivos su exclusión e infravaloración desde diferentes campos. De acuerdo con este investigador, el tono satírico y la tendencia caricaturesca decimonónicas, la vinculación con el público infantil, las notas de carácter moralizador del XX, su popularización entre 1939 y 1960, el mismo desconocimiento de sus claves o las infructuosas tentativas clasificatorias mediante parámetros de otras disciplinas explicarían la “orfandad intelectual” a la que se ha visto condenada.

Desde una perspectiva sociológica, Fernández-Paz subraya que el cómic padece “un cierto déficit de legitimidad” (2003, p. 72), plasmada a través del perfil de su supuesto lector modelo, tomando las palabras de J. Antón:

la opinión que tiene el lector de narrativa convencional del lector -aficionado u ocasional- de ciencia ficción (o de cómics, añado yo) es curiosa: lo ve como un bicho raro e incluso se pregunta, secretamente, qué otras desviaciones íntimas no acompañarán ese extraño rasgo externo de su carácter. Leer ciencia ficción [o cómics, sigo añadiendo yo] aún resulta sospechoso en este país. Por un lado, parece indicar un cierto embrutecimiento de la sensibilidad -¡hay tanto realmente importante por leer!- por otro, una peligrosa tendencia al escapismo (Fernández-Paz, 2003, p. 72)

La cita reitera dos prejuicios clave en torno a la historieta; en primer lugar, diseña dos tipologías de lector diferenciadas por sus preferencias, narrativa frente a cómic y dibuja al segundo como el “bicho raro”, representación social repetida a través de otros productos culturales de masas. En este sentido, el cómic supone el foco para la segregación del receptor y la construcción de un lector caracterizado por su rol diferenciado de las narrativas tradicionales.

La segunda noción se infiere de la irónica exclamación “hay tanto realmente importante por leer”, lamento que confronta todo ese inmenso caudal de lecturas relevantes a las páginas de una historieta. De ambas notas se desprende la existencia de una jerarquía de títulos, en la que el cómic ocuparía los últimos peldaños, ordenación que remite a la teoría de los polisistemas de Even-Zohar y su concepción de la literatura como sistema estratificado, articulado en torno a la oposición entre centro y periferia.

Por otra parte, la adscripción del cómic a la categoría de mero entretenimiento remite a otro problema de urgente resolución en el siglo XXI, esto es, la comprensión de la lectura como una actividad inútil en tanto que vinculada a las prácticas no productivas del ser humano. De acuerdo con esta perspectiva, la lectura de cómics, al igual que la literaria, se comprende como una actividad vinculada al tiempo de ocio, como mero pasatiempo con finalidad exclusivamente

lúdica o de evasión del individuo y, por tanto, erige como argumento legitimador de su exclusión en el sistema educativo la distracción que implica frente a otras lecturas de supuesta relevancia, tal y como hemos analizado a través de la teoría de los polisistemas.

En esta acotación restrictiva subyace una perspectiva neoliberal de la educación, articulada a partir de criterios capitalistas y valores mercantilistas en los que la lectura, y en especial, la literaria es relegada de la oferta de titulaciones universitarias, dado que no genera beneficios directos o productos tangibles. De esta forma Nussbaum explica la tendencia a la eliminación de humanidades y artes en educación primaria, secundaria, técnica y universitaria en gran número de naciones del mundo debido a su reducción a “adornos inútiles en momentos en que las naciones deben cortar todas las cosas inútiles con el fin de mantener su competitividad en el mercado global” (2016, p. 14).

Frente a la máxima horaciana de *docere et delectare*, los detractores del cómic como emblema de la pérdida de tiempo exhiben las bases de una perspectiva neoliberal de la educación, comprendida en términos de rentabilidad económica y el protagonismo concedido al didactismo y la pedagogía moralizante como única justificación del tiempo empleado en su lectura. De esta manera, se olvida el poder transformador que la lectura ejerce en el individuo y, por tanto, su incidencia en las diferentes esferas de la vida pública, además de su innegable papel en el desarrollo integral del ser humano que el cómic ejerce a la perfección.

En este sentido, en el Estado español podemos rastrear la presencia del cómic en la formación del lector, en particular, en la etapa juvenil, pero asociado, incluso por el propio sujeto, como una lectura no canónica o marginal, realizadas al margen de la institución escolar (Ballester e Ibarra, 2019).

No obstante, desde hace ya algún tiempo, se aprecia un notable cambio en su consideración, tal y como demuestra la creciente atención en medios de comunicación de carácter generalista, en forma de artículos, reseñas o recomendaciones de lectura, como también en la investigación especializada. La relevancia que el cómic está cobrando en España se plasma también a través de otros elementos, como la proliferación de galardones convocados por diferentes instituciones o el aumento de salones, encuentros y exposiciones. En este sentido destaca la creación del Premio Nacional de Cómic en 2007, concedido en su primera edición a *Hechos, dichos, ocurrencias y andanzas de Bardín el Superralista* de Francesc Capdevila, Max. La institución del galardón ubica el cómic entre los Premios Nacionales otorgados por el Ministerio de Cultura, por lo que contribuye a la visibilidad y a la superación de prejuicios que excluyen al lector de cómic del circuito cultural.

De la misma forma, podemos apreciar un mayor protagonismo en bibliotecas y librerías, así como en centros comerciales o tiendas de comercio electrónico. En el caso del Estado español, se da una lenta evolución desde el final de la dictadura: tras la eclosión de un modelo de publicación seriada formato revista, dirigido claramente a un público adulto, se produce un brusco cambio hacia la publicación franquiciada de material de procedencia japonesa y americana, preferentemente, que desembocará en el nacimiento de una industria alternativa, basada en la edición de autores en formato de novela gráfica (Pons, 2007). La introducción del libro en el ámbito del cómic a mediados de los 90 gracias a editoriales pioneras como Edicions de Ponent, Inrevés o Sins Entido establece las bases de una tímida apuesta por una

nueva forma de concepción de la historieta, adulta y con una clara vocación vanguardista y minoritaria (Pons, 2003b), que evolucionará hacia un alcance mayor con el inicio del siglo XXI y la generalización de la novela gráfica como formato de publicación mayoritario y con el público adulto como “target” principal.

En el crecimiento de este mercado dirigido a todo tipo de público adulto, Vilches (2019b) señala el año 2007 como un hito por dos motivos: la creación del Premio Nacional y la publicación en Astiberri de *María y yo* de Miguel Gallardo y *Arrugas* de Paco Roca. Ambas obras suponen un éxito de público y crítica que favorecen la aceptación popular del cambio protagonizado por el cómic español hacia nuevas temáticas sociales y políticas. Si *Paracuellos*, de Carlos Giménez, es pionera en la introducción de la memoria histórica ya en los 70, las obras de Gallardo y Roca acercan al lector a lo que posteriormente se conocería como medicina gráfica y abren el abanico de posibilidades hacia una concepción del cómic de no-ficción entre las que destacan caminos el periodismo gráfico.

No obstante, el uso del sintagma novela gráfica en el sentido anteriormente definido ha generado una cierta controversia, tal y como puede constatarse a través de la creciente bibliografía generada (Barrero, 2008; Gálvez, 2008; García, 2010, 2011; Ibáñez, 2007 o Trabado, 2013). De forma sintética, Gómez-Salamanca y Rom-Rodríguez (2012) clasifican en dos grandes perspectivas las formas de abordar la novela gráfica: la culturalista y la integradora. Para estos investigadores, la perspectiva culturalista sería la protagonista en trabajos de carácter teórico, divulgativo y en medios de comunicación generalistas y comprende la novela gráfica como un movimiento artístico, de la que formarían parte Campbell, Gálvez o García. Los autores y obras que participan de esta concepción comparten la finalidad de legitimación del cómic como vehículo válido de expresión artística y manifestación cultural de pleno derecho. Por este motivo, optan por el citado sintagma como reflejo de la nueva concepción y al tiempo, como muestra de la ruptura con otras formas más populares del cómic como las revistas infantiles y el cómic de superhéroes. Por su parte, la perspectiva integradora reuniría a investigadores como Pons o Barrero y partiría de la concepción del cómic como vehículo cultural válido por sí mismo y consideraría innecesaria la apelación a la nomenclatura “novela gráfica” como estrategia de reivindicación de su legitimidad cultural.

Prejuicios en torno al cómic en la formación del lector

Entre los peligros asociados a la lectura de cómics destaca la preocupación por su deriva hacia el analfabetismo de su lector, denunciado ya desde estudios americanos de la década de los 40, como el citado texto de Wertham (1954) por destacar una muestra, pero cuyos argumentos todavía se emplean y perpetúan como válidos. La argumentación se fundamenta en varios elementos: en primer lugar, en la supuesta sencillez del cómic a partir del protagonismo de la imagen en detrimento del texto y en segundo, en la asimilación del cómic como producto de baja calidad, dado su destinatario infantil y sus capacidades. De acuerdo con esta perspectiva, la preferencia por el cómic indicaría la ausencia de destrezas lectoras propias de un lector competente y supondría una opción destinada a aquellos que no pueden comprender o gozar con las grandes obras canónicas, por lo que al no poder acceder al

escalafón superior restaría condenado a la lectura de cómics como única posibilidad de acceso a las prácticas lectoras contemporáneas.

Sin embargo, estos prejuicios asociados al predominio de la imagen en detrimento del protagonismo de la letra impresa como marca de alta cultura olvidan el papel que la lectura de cómics ha jugado en la configuración del imaginario de varias generaciones de niños y adolescentes, algunos de ellos encargados en la actualidad de la formación lectora y literaria del alumnado escolarizado (Ballester e Ibarra, 2019). Pensamos por ejemplo en la línea de investigación en torno a la autobiografía lectora como vía de exploración del papel de determinadas lecturas en la configuración identitaria desarrollada entre otras por Petit (2016).

Como también silencian su función como elemento de comunicación y socialización de los actuales ciudadanos, usuarios de la cultura de masas y consumidores de sus referentes y, en consecuencia, en el desarrollo del intertexto y la competencia literaria de los receptores. Nos referimos por ejemplo, a sus relaciones con otros productos derivados de la industria cultural cinematográfica, como films, dibujos animados o series, a través de las que los consumidores establecen relaciones con diferentes personajes, sagas y temáticas, como puede apreciarse mediante el éxito de los superhéroes.

Asimismo, se basan en una falsa oposición entre lectura de cómic-lectura literaria que no se resuelve de forma dicotómica, pues los lectores optan por diferentes posibilidades según sus intereses, preferencias y necesidades del momento y en modo alguno resultan excluyentes o inmutables. Recordemos los célebres derechos del lector de Pennac formulados en *Comme un roman* (1992) entre los que se encuentra el derecho a leer cualquier cosa, basado en la potestad del receptor para seleccionar sus lecturas sin necesidad de justificación constante o de legitimación social. Así también, la advertencia de Rodari en torno a las formas de hacer odiar a un niño la literatura entre las que ya nos apuntaba como una extraordinaria forma de generar aversión por la lectura el planteamiento de una elección excluyente entre un cómic y un libro.

Nos encontramos por tanto, ante un discurso construido a partir de lugares comunes ya superados en la investigación en didáctica de las literaturas, pues desde hace tiempo se denuncia el elitismo subyacente en la configuración de un canon de aula únicamente estructurado a partir de obras denominadas clásicas, en detrimento de otras posibilidades de la cultura contemporánea más próximas a los intereses lectores de los receptores modelo y se reclama la apertura del canon a otras voces, géneros, textos, títulos, temas y lecturas como estrategia clave para el desarrollo de las competencias lectora y literaria y el descubrimiento del placer lector (Ibarra y Ballester, 2020).

Como tampoco resulta aceptable desde la investigación en didáctica de la literatura que la lectura de una imagen implique una menor competencia lectora. De hecho, el cómic interpela a un lector modelo que necesariamente debe implicarse de forma activa en la construcción del significado y le plantea un reto de lectura diferente a la meramente textual. Así, potencia prácticas de lectura visual interpretativa que solicitan al lector el conocimiento de sus mecanismos y medios y las estrategias de composición de una obra, al tiempo que incide en la reflexión metalectora y literaria y amplía las fronteras de su intertexto. De esta manera, potencia la lectura multimodal y por tanto incide en las nuevas

y múltiples alfabetizaciones que la ciudadanía requiere, pues a partir de combinaciones, juegos, intertextualidad, reflexión metaliteraria y experimentación respecto a texto, ilustración y paratextos desarrolla competencias necesarias para su lectura en el receptor.

Además, el cómic despierta el interés del alumnado como práctica lectora que permite superar presupuestos tradicionales en la configuración del canon de aula, pero también permite potenciar su papel como receptor activo en la construcción del significado e incidir en su desarrollo integral desde la apertura a diferentes voces, géneros y temáticas. Asimismo, puede incidir en la vertiente productiva de la literatura y superar identificaciones entre lectura y actividad pasiva a través de la producción de textos por parte del alumnado. No obstante, la enumeración sumaria de estos beneficios y posibilidades no implica en modo alguno abogar por la mera inclusión de un cómic en el aula como panacea para solucionar los diferentes problemas en la interpretación y producción de textos complejos, el desarrollo de la competencia comunicativa, lectora o literaria o la formación de hábitos lectores estables, pero sí que una selección de cómics de calidad y en el marco de una planificación didáctica estudiada puede contribuir de forma decisiva a la consecución de esta finalidad.

Por este motivo, investigadores como Rovira-Collado y Ortiz (2015) reivindican la necesidad de un canon artístico de la historieta que permita al docente llevar títulos de calidad al aula. En esta tarea, la formación del mediador resulta, sin duda, un elemento fundamental.

Conclusiones

La investigación en torno al cómic y la educación lectora y literaria ofrece una extraordinaria oportunidad para la formación del lector competente, desde la ampliación de su intertexto y la conexión con productos de la cultura de masas en la que se encuentra inmerso como estrategias para el desarrollo de su competencia lectora y el descubrimiento de la experiencia de lectura como un acto libre y placentero. Además, permiten avanzar para diluir las fronteras entre las prácticas letradas más cotidianas y las académicas y generar un aprendizaje significativo para el discente. Sin embargo, su protagonismo en las aulas requiere de la investigación para la deconstrucción de visiones estereotipadas transmitidas de forma acrítica relativas a los supuestos problemas de su inclusión y por supuesto, de la implicación y formación del docente para su integración en el canon de aula.

En la necesaria renovación del canon escolar el cómic ofrece un abanico de posibilidades para el desarrollo de la competencia lectora y literaria, ya que resulta muy atractivo para el alumnado y permite avanzar en la deconstrucción de percepciones de la lectura como una actividad obligatoria, vinculada a títulos basados en el predominio del texto.

Sin embargo, pese a la asunción de las ventajas pedagógicas del cómic en especial, para la educación lectoliteraria y de su inclusión en el currículum educativo, su lectura dista todavía mucho de ser una práctica generalizada en gran número de aulas. Recordemos que la creación de un canon requiere de conocimientos respecto a las obras susceptibles de ser seleccionadas, pues en caso contrario, puede incurrirse en diferentes problemas como el utilitarismo pedagógico o la inadecuación de las obras al contexto. En el caso del cómic el desconocimiento de títulos de calidad o prejuicios como los enumerados en este trabajo

pueden significar su exclusión del discurso académico y del aula y por tanto, la pérdida de una experiencia estética, lúdica y placentera, significativa y transformadora de lectura para el alumnado.

Referencias

- Altarriba, A. (2001). *La España del tebeo. La historieta española de 1940 a 2000*. Espasa-Calpe.
- Altarriba, A. (2011). Introducción sobre el origen, evolución, límites y otros debates teóricos en torno a la historieta. *Arbor*, 437(2) extra, 9-14. <https://doi.org/10.3989/arbor.2011.2extran2111>
- Ballester, J., & Ibarra, N. (2019). Autobiografías lectoras y clásicos en la educación literaria de los futuros docentes e investigadores. *Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 29, 31-66. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.29.31>
- Barrero, M. (2008). La novela gráfica. Perversión genérica de una etiqueta editorial. *Literaturas*, 10.
- Boltanski, L. (1975). La constitution du champ de la bande dessinée. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 1(1) 37-59. <https://doi.org/10.3406/arss.1975.2448>
- Catalá, J. (2007). El cómic en la enseñanza del español como lengua extranjera. *Foro de profesores de E/LE*, 3, 23-32.
- Cerrillo, P. (2001). Lo literario y lo infantil: concepto y caracterización de la literatura infantil. En P. Cerrillo, & J. García-Padrino (Eds.), *La literatura infantil del siglo XXI* (pp. 79-94). Universidad de Castilla-La Mancha.
- Del Rey, E. (2013). El cómic como material en el aula de E/LE: justificación de su uso y recomendaciones para su correcta explotación. *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 26, 177-195.
- Fernández-Paz, A. (2003). ¿Es un libro? ¿es una película?...¡Es un cómic! *Educación y Biblioteca*, 15(134), 72-77.
- Gálvez, P. (2008). La novela gráfica o la madurez del medio. En N. Cortés (Ed.), *De los superhéroes al manga: el lenguaje de los cómics* (pp. 69-112). Cerm-Universidad de Barcelona.
- Gallo, J. P. (2017). Presencia del cómic en las bibliotecas universitarias españolas. *BiD: textos universitaris de biblioteconomia i documentació*, 38. <https://doi.org/10.1344/BiD2017.38.7>
- García, S. (2010). *La novela gráfica*. Astiberri.
- García, S. (2011). En el umbral. El cómic español contemporáneo. *Arbor*, 437(2) extra, 255-263. <https://doi.org/10.3989/arbor.2011.2extran2122>
- García-Padrino, J. (1998). Vuelve la polémica: ¿existe la literatura...juvenil? *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 31, 101-110.
- Gómez-Salamanca, D., & Rom-Rodríguez, J. (2012). La novela gráfica: un canvi d'horitzó en la indústria del còmic. *Ítaca*, 3, 36-65. <https://doi.org/10.14198/ITACA2012.3.02>
- Gracia-Lana, J. (2020). La tesis doctoral como baremo de los estudios recientes sobre cómic y humor gráfico en España (1996-2016). *Tebeosfera*, 13. https://www.tebeosfera.com/documentos/la_tesis_doctoral_como_baremo_de_los_estudios_recientes_sobre_comic_y_humor_grafico_en_espana_1996-2016.html
- Groensteen, T. (2006). *Un objet culturel non identifié (2006)*. Éd. de l'An 2.
- Guiral, A. (2019). Éxodo de viñetas. *Tebeosfera*, 11. https://www.tebeosfera.com/documentos/exodo_de_vinetas.html
- Hajdu, D. (2018). *La plaga de los cómics*. Es Pop Ediciones.
- Ibáñez, A. (2007). El cómic hecho literatura. *Revista de libros*, 125.

- Ibarra, N., & Ballester, J. (2015). Cómics interculturales, educación literaria y productos políticamente correctos. *Tonos digital*, 28. <https://digitum.um.es/digitum/handle/10201/42932>
- Ibarra, N., & Ballester, J. (2020). El cómic en la formación de lectores: del descubrimiento de la lectura a la alfabetización. En G. De la Maya, & M. López-Pérez, (Coords.), *Del multiculturalismo a los mundos distópicos. Temas actuales de la didáctica de la lengua y la literatura* (pp. 195-205). Marcial Pons. <https://doi.org/10.2307/j.ctv1grb9vr.15>
- 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.
- Larrañaga, E., & Yubero, S. (2017). Una experiencia de aprendizaje intergeneracional con alumnos universitarios a través de la novela gráfica. *Revista de humanidades*, 32. <https://doi.org/10.5944/rdh.32.2017.18755>
- López-Valero, A., Hernández-Delgado, L., & Jérez-Martínez, I. (2017). El encalbagamiento escolar y cultural de la Literatura infantil, *Álabe*, 16. <https://doi.org/10.15645/Alabe2017.16.1>
- Martín, A. (2000). *Apuntes para una historia de los tebeos*. Glènat.
- Martín, A. (2003). Breve panorámica de la industria del cómic en España. *Educación y biblioteca*, 134, 79-85.
- Matly, M. (2017). El estado de la ciencia. Investigación y cómic. *Tebeosfera*, 2. https://www.tebeosfera.com/documentos/el_estado_de_la_ciencia_investigacion_y_comic.html
- Meskin, A. (2007). Defining Comics? *The Journal of Aesthetics and Art Criticism*, 65(4), 369- 379. <https://doi.org/10.1111/j.1540-594X.2007.00270.x>
- Morgan, H. (2003). *Principes des littératures dessinées*. Angoulême: Éditions de l'an 2.
- Nussbaum, M. (2016). Educación para el lucro, educación para la libertad. *Nómadas*, 44, 13-25. <https://doi.org/10.30578/nomadas.n44a1>
- Paré, Ch., & Soto-Pallarés, C. (2017). El fomento de la lectura de cómics en la enseñanza de las lenguas en Educación Primaria, *Ocnos*, 16(1), 134-143. https://doi.org/10.18239/ocnos_2017.16.1.1300
- Pennac, D. (1992). *Comme un roman*. Gallimard.
- Petit, M. (2016). *Leer el mundo: experiencias actuales de transmisión textual*. FCE.
- Pons, A. (2003a). Más visto que el tebeo. *Educación y biblioteca*, 134, 66-71.
- Pons, A. (2003b). Between Avant-garde and Commerciality: The Dichotomy of New Alternative Publishing Companies in Spain. *International Journal of Comic Arts*, 5(2), 138-153.
- Pons, A. (2007). *Viñetas a la luna de Valencia*. Edicions de Ponent.
- Rovira-Collado, J., & Ortiz, F.J. (2015). Hacia un canon escolar del cómic. Tecnologías para su desarrollo, difusión y aplicación didáctica en el aula de lengua y literatura. En N. Ibarra; J. Ballester; M. L. Carrió, & F. Romero (Coord.), *Retos en la adquisición de las literaturas y las lenguas en la era digital* (pp. 503-508). Servicio de Publicaciones Universitat de València.
- Sanchis, V. (2012). *Franco contra Flash Gordon*. Tres i Quatre.
- Segovia, B. (2012). La adquisición de la competencia narrativa a través del cómic en la Escuela Primaria. *Revista complutense de educación*, 23(2), 375-399. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2012.v23.n2.40034
- Trabado, J.M. (2013). *La novela gráfica. Poéticas y Modelos narrativos*. Arco/libros.
- Vilches, G. (2019a). El cómic: ¿un arte secuencial? Una crítica al concepto de secuencia y la clasificación de las transiciones entre viñetas de Scott McCloud. *Neuróptica*, 1, 203-217. https://doi.org/10.26754/ojs_neurooptica/neurooptica.201914328

- Vilches, G. (2019b). Una breve historia del cómic. En D.F. de Arriba (Coord.), *Memoria y viñetas. La memoria histórica en el aula a través del cómic* (pp. 15-30). Desfiladero Ediciones.
- Wertham, F. (1954). *Seduction of the Innocent*. Rinehart and Company.