

CÓMICS INTERCULTURALES, EDUCACIÓN LITERARIA Y PRODUCTOS POLÍTICAMENTE CORRECTOS¹

Noelia Ibarra Rius

Josep Ballester Roca

(Universitat de València, España)

Noelia.Ibarra@uv.es / Josep.Ballester@uv.es

RESUMEN:

Los autores investigan en torno a la relación entre cómic, interculturalidad y educación literaria y ofrecen un panorama representativo de la aparición de la interculturalidad en la historieta contemporánea. En este sentido, los investigadores apuntan la existencia de un fenómeno relativamente reciente: el uso por parte de diferentes instituciones del cómic como estrategia pedagógica de primer orden. En relación con esta tendencia, nos ofrecen un corpus representativo de títulos que analizan de forma crítica en el seno de los parámetros de la didáctica de la literatura contemporánea.

Palabras clave: Educación literaria; cómic; educación intercultural; canon; competencia literaria e intercultural.

ABSTRACT:

The authors investigate about the relationship between comic, interculturality and literary education and they provide a representative picture of the emergence of multiculturalism in contemporary cartoon. In this sense, the researchers suggest the existence of a recent phenomenon: the use of comics as a top pedagogical strategy by different institutions. According to this trend, they offer us a representative corpus of titles that they are analyzed critically within the parameters of didactics contemporary literature.

¹ Este trabajo se enmarca en el proyecto de investigación financiado por la Universitat de València "Diversidad y (des)igualdad en la literatura infantil y juvenil contemporánea (1990-2012)" (UV-INV-PRECOMP-115502)

Keywords: Literary Education; Comic; Intercultural Education; Canon; Literary and Intercultural Competence

INTRODUCCIÓN

Origen de controvertidas polémicas, tanto por la elección del término que lo define, por su consideración en tanto que objeto de estudio específico, sobre todo, a partir de la década de los setenta del pasado siglo, como también, de forma paradójica, por el sistemático silencio en torno a su inclusión en las altas esferas de la Literatura –evidentemente, con mayúsculas-, el cómic, la historieta o el tebeo, representa quizás uno de los géneros cultivado con mayor fervor por un gran número de lectores. Con independencia de los intensos debates en torno a su definición o sus límites, el cómic constituye sin duda, un género esencial en la formación del lector competente y, por tanto, fundamental en la educación lectora y literaria.

Frente a la calificación de “caso único” debida a su “orfandad intelectual” otorgada por Altarriba (2011) o su exclusión, junto con otros géneros como el melodrama, el folletín o incluso, la misma literatura infantil y juvenil, de las historias literarias (Bombini, 1996: 7-14), y en general, del circuito cultural hegemónico, de su exilio a establecimientos especializados e incluso, de la que podríamos calificar como marginación o consideración peyorativa del lector de cómic basada en una falsa premisa en torno a la banalidad o simplicidad del género, en nuestros días apreciamos diferentes cambios respecto a este panorama, como su progresiva inclusión en diferentes selecciones de lecturas, secciones culturales o de crítica de libros de diferentes medios de comunicación, así como su consideración específica –pese a los problemas de cuantificación explicados por Pons (2011)- en distintos estudios de los *Barómetros de hábitos de lectura* realizados en España.

De hecho, distintos profesionales comprenden el actual momento sociohistórico como un periodo positivo para el género, tal y como se desprende de las palabras del editor de Astiberri, Javier Zalbidegoitia en el

monográfico publicado por la revista *Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil* (2011), cuando caracteriza el "momento relativamente interesante que está viviendo el mundo del cómic".

Con el objeto de ilustrar de forma nítida el proceso vivido en la consideración y recepción del cómic, citamos la imagen del lector de cómic descrita con ironía por Fernández Paz (2003:72) a partir de la cita de Jacinto Antón:

la opinión que tiene el lector de narrativa convencional del lector aficionado u ocasional de ciencia ficción (o de cómics, añadido 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 i hay tanto importante por leer!; por otro, una peligrosa tendencia al escapismo!

Frente a esta imagen del lector, hace ya algún tiempo que existe un marcado consenso en el ámbito educativo respecto a su relevancia y sus interesantes posibilidades para la didáctica. Así, desde la comunidad académica, la mayoría de voces coincide en apuntar el potencial del medio para la enseñanza-aprendizaje de diferentes materias (Aparici, 1989; Barrero, 2002; Berenguel, 2011; Briceño, 2005; Fernández y Díaz, 1990; Fernández Paz, 2003; García Cantó et al. 2010; Gutiérrez, 2006; Guzman, 2011; Miraschi, Lolas y Allende, 2001; Miravelles, 1999; Rodríguez Diéguez, 1988, entre otros), pero sobre todo, resulta esencial en el ámbito de la educación literaria.

Desde las palabras de López Tamés hace aproximadamente un cuarto de siglo (1990), el cómic ha ido progresivamente conquistando la atención de los especialistas en didáctica de la lengua, sobre todo, vinculado al aprendizaje de segundas lenguas (Brines, 2008; Catalá, 2007; Del Prado, 2003; Del Rey, 2013; Escudero, 2007; Flores, 2008; Mendoza, 2004, entre otros), y en el caso de los investigadores de didáctica de la literatura como poderoso instrumento para la adquisición y desarrollo de las competencias lectora y literaria, la formación del hábito lector y la renovación del canon escolar (Ballester, 1999 y 2007; Ballester e Ibarra, 2013; Bordons y Díaz

Plaja, 2004; Díaz-Plaja, 2002; Ibarra y Ballester, 2014; Prado, 1995; Rovira Collado y Rovira Collado, 2012; Segovia, 2012).

Si nos planteamos un paso más en la relación entre cómic y educación literaria e investigamos en torno a las características de la relación entre estos dos elementos y la interculturalidad, descubrimos una llamativa paradoja; pues, todavía no contamos con un número elevado de estudios en los que se analicen las posibilidades de tal interrelación. De hecho, generalmente, en tales trabajos suele destinarse un espacio específico para la ilustración o en el mejor de los casos, para un género de progresivo protagonismo en nuestros días, el álbum (Hoster, 2007, por ejemplo, entre otros). Por su parte, las contribuciones en las que el cómic se convierte en el eje central del estudio a partir de la vinculación apuntada suelen enfocarse a partir de la producción de un determinado país (Federici y Marchesini, 2005), pues de otra manera, los límites excederían las posibilidades de los investigadores, con escaso número de trabajos centrados de forma específica en aquellos que circulan en el mercado editorial español o de forma muy concreta, en un único título (Vázquez et al, 2008)

Junto a esta carencia en la mayoría de trabajos destinados a la educación literaria desde la perspectiva intercultural, como también en aquellos centrados de forma específica en la literatura infantil y juvenil y la educación literaria e intercultural, constatamos la aparición de un destacado fenómeno, relativamente reciente de gran importancia para la comprensión crítica del tridente educación literaria, interculturalidad y cómic: el progresivo uso del cómic para la educación intercultural de niños y jóvenes de diferentes edades y procedencias por parte de diferentes entidades.

Una aproximación al cómic contemporáneo en España en torno a la temática nos revela la aparición de diferentes productos, concebidos en gran número de ocasiones, desde proyectos diseñados a partir de la preeminencia de la finalidad pedagógica. Curiosamente, estos proyectos proceden de organismos y entidades, como sindicatos y ONGs, e incluso, en ocasiones, gozan de la subvención total o parcial para la obra.

Dos factores explican a nuestro juicio, la gestación de esta reciente tendencia, esto es, el uso del cómic como recurso pedagógico de primer

orden por parte de distintas instituciones. En primer lugar, las destacadas posibilidades del cómic en el ámbito educativo, sobre todo, como medio para la transmisión de valores, y en segundo, e íntimamente vinculado con éste, el extraordinario atractivo que el género despierta entre el alumnado de los diferentes niveles escolares.

Nos referimos a cómics de, con frecuencia, no siempre fácil acceso en el mercado editorial, debido sobre todo, a la preferencia por escuelas, institutos, centros educativos de diversa índole, asociaciones vinculadas a proyectos de carácter social e instituciones gubernamentales y no gubernamentales como canal de difusión preferente. No obstante, de forma paradójica, pese a que esta tipología no constituye en modo alguno, el tipo de publicación más conocida por el lector habitual de cómic, estos textos figuran con mayor frecuencia en buscadores y listas de recomendación de lecturas respecto a la temática que otros cómics concebidos sin el marcado protagonismo de la función adoctrinadora. De hecho, reciben calificativos como "cómics interculturales", por lo que constituyen las referencias más repetidas no sólo en buscadores a partir de términos clave, sino también en selecciones de lecturas aptas para trabajar la interculturalidad desde el texto literario, en detrimento de otras de mayor calidad sin tales etiquetas preasignadas desde su concepción.

El objetivo de este trabajo comprende, por tanto, una aproximación al panorama del denominado cómic intercultural contemporáneo que circula en España y el análisis crítico de algunas de las obras más representativas de esta tendencia en el marco de la educación lectora y literaria e intercultural. Esta finalidad nos permitirá no sólo caracterizar las obras que se engloban bajo tal calificativo, y por este motivo, conocer de primera mano los materiales más repetidos y recomendados para trabajar la educación intercultural a partir del cómic, sino también desvelar los mecanismos ideológicos subyacentes en estos títulos y las estrategias discursivas de construcción en relación con la educación lectora y literaria.

Además, en este sentido, el trabajo que presentamos describe la aparición de una tendencia relativamente reciente, pero de gran importancia para el tema que nos ocupa: el uso institucional de la historieta por parte de distintas entidades con intereses y concepciones totalmente

diferentes, con consecuencias e implicaciones para la formación de lectores y ciudadanos críticos sobre las que resulta imperativo reflexionar.

De acuerdo con este objetivo, hemos optado por la perspectiva comparatista centrada en la temalogía como metodología preferente de aproximación a tan heterogéneo y complejo panorama de publicaciones muy próximas a nuestros días. Ante el número de títulos relevantes para la finalidad de nuestro artículo, hemos optado por ofrecer aquí una breve selección crítica, en modo alguno exclusiva, de algunos de los títulos más representativos de la nueva tendencia descrita, puesto que el corpus examinado excede con creces los límites de esta publicación y será analizado en posteriores trabajos. Por este motivo, centraremos esta contribución en primer lugar, en ofrecer una selección de una muestra representativa de obras, tres en concreto, y en segundo lugar, en el análisis crítico de las obras seleccionadas de acuerdo con el propósito que nos ocupa. En este sentido, los títulos elegidos serán presentados ordenadamente de acuerdo con su cronología de publicación desde la fecha más antigua, para terminar con aquellas producciones más próximas a la fecha de producción de este artículo.

En torno a la interculturalidad y el cómic contemporáneo

Aproximadamente, a mediados de la década de los noventa se constata un consciente trabajo en torno al nexo entre interculturalidad y cómic en lengua española (o en algún caso, en ediciones bilingües, trilingües o a más de cuatro lenguas simultáneas, sobre todo en iniciativas ligadas a la cohesión europea, como después veremos) a partir de proyectos promovidos por diferentes entidades de muy diversa índole, características y objetivos, como sindicatos, ONG'S, asociaciones, Consejerías, organismos estatales e internacionales o grupos de investigación y centros de estudios, vinculados en ocasiones, al ámbito universitario, aunque no de forma exclusiva. En este sentido, Fernández (2004) describe de forma certera el desplazamiento del foco impulsor de la creación literaria de estas iniciativas a organismos no necesariamente

vinculados al ámbito académico cuando apunta el reciente fenómeno que nos ocupa: el empleo del soporte historieta para vehicular proyectos en el seno de la educación intercultural y en su caso, lectora.

Así, por ejemplo, entre los pioneros en cuanto a la fecha de publicación, destacamos *Somos diferentes, somos iguales* (1995), un cómic desarrollado en el seno de la Campaña Europea de la Juventud contra el Racismo, la Xenofobia, el Antisemitismo y la Intolerancia, con la colaboración de Forges, Emilio Abanto, Federico del Barrio, Fernando Iglesias, Grupo Ipurbelz, Laura Pérez Verneti, Gaspar Meana y Raúl. El cómic cuenta además, con la *Guía de Recursos Documentales Somos diferentes, somos iguales* (1995), elaborada por el Comité Español de la Campaña Europea de la Juventud contra el Racismo, la Xenofobia, el Antisemitismo y la Intolerancia, estructurada en torno a cinco apartados o bloques temáticos: 1) el área de Racismo, Xenofobia, Antisemitismo e Intolerancia, la más extensa, presentada como el indicador de toda la guía; 2) centrada en el pueblo gitano, en la que se ofrece una síntesis de la extensa información documental al respecto; 3) parte destinada a la documentación en torno a Inmigración y Refugio; 4) apartado con la información más significativa respecto a la Homofobia o la Intolerancia a la Homosexualidad; 5) bloque correspondiente a la Educación en valores e Interculturalidad. Cada bloque cuenta con siete subapartados correspondientes a la clasificación del tipo de documento que se menciona: i) monografías y libros; 2) artículos, informes y documentos; 3) material didáctico; 4) literatura; 5) publicaciones periódicas; 6) guías-catálogos; 7) materiales audiovisuales, exposiciones y juegos.

Por su parte, el cómic se compone de ocho historias breves con los siguientes títulos: 1) "Somos diferentes somos iguales", de Emilio Abanto (título original "Somos diferens somos iguals", traducido por Ligallo de Fablans de l'aragonés); 2) "Recorrido"; 3) "Xn, 18,38"; 4) "Algo de luz", de Jekh dutôrri; 5) "Berdinak gara"; 6) "La historia de mi vida"; 7) "Marruecos"; 8) "Quien se conoce a sí mismo, conoce a su señor". Según se desprende de algunos de los títulos citados, cada una de las historias es narrada en una lengua diferente, dado que se opta por la diversidad lingüística como reflejo también de la diversidad cultural que preconiza

desde sus páginas, a la que sigue la traducción española para facilitar su explotación en las aulas. Así, la primera historia está escrita en aragonés, a la que le siguen las tramas en castellano, gallego, romaní, euskera, catalán, bable y por último, en árabe. De esta manera, el patrimonio lingüístico se plantea como fuente de enriquecimiento de la convivencia de diferentes culturas en un mismo espacio no sólo desde las páginas introductorias de la guía o a través de las palabras de algún personaje de las historias, sino a partir de las mismas estrategias compositivas del cómic.

A grandes rasgos, todas las historias responden a un objetivo básico, declarado entre las finalidades de la Campaña: la sensibilización de los receptores contra el racismo, la xenofobia, el antisemitismo y la intolerancia. De ahí también la coherente opción lingüística, pues de otro modo habría incurrido en una paradoja repetida en otras publicaciones en torno a la temática; la defensa de la diversidad construida en torno a un discurso en la lengua del país receptor del texto como única voz posible.

Desde diferentes técnicas de construcción y a través de diferentes historias, *Somos diferentes somos iguales* ofrece una lúcida mirada a la sociedad contemporánea, en un momento en el que la inmigración hacia las fronteras españolas y la diversidad cultural no han ocupado todavía gran parte del debate sociopolítico y pedagógico, como ocurrirá en la década posterior. Sin embargo, la obra ya refleja de forma certera prejuicios que caracterizarán los años posteriores, así como algunas de las actitudes más repetidas del colectivo mayoritario frente al minoritario en situaciones de contacto intercultural esquematizadas por Besalú (2002: 33-34).

Así, el cómic se inicia con una historia en primera persona de un narrador protagonista, en la que asistimos al resumen de su autobiografía, planteada con una única voz que asume la negación de derechos del *otro* y de todos los *otros* - excepto el propio yo del personaje- como natural, a partir de la superioridad inherente al autóctono. La voz hegemónica exige la reflexión e implicación del lector para atisbar las incongruencias y prejuicios del discurso y la actuación del personaje, reflejada de forma climática en el final de la historia a través de la consecuencia más obvia de tal intransigencia máxima: la segregación y marginación total apuntada por

Besalú (2002: 33-34) y por Malgesini y Giménez (2000), en este caso, del representante de la sociedad de acogida.

Inauguramos por tanto, el cómic con las primeras notas de la melodía erigida en torno al binomio forzosamente exclusivo nosotros/ellos que en nuestros días se ha convertido en una realidad en gran número de las urbes europeas. Apocalíptica predicción, por tanto, desde el soporte ficcional que proporciona la historieta de una realidad cotidiana más de diez años después.

A grandes rasgos, podemos afirmar que en esta primera historia se condensan gran parte de las características que articulan el cómic: la elección de la ficción como vehículo para la transmisión del mensaje en la mayoría de títulos en una búsqueda consciente de la implicación del lector para la comprensión crítica de las tramas que ante su vista se exponen. Ligada a esta opción discursiva, observamos también la construcción en torno a dos notas de carácter ideológico: la reflexión en torno a la diferencia y su construcción como un elemento negativo que engendra prejuicios infundados y el diseño del binomio nosotros/ellos como eje del contacto entre culturas con diferentes posibilidades resolutivas, en función de la historia analizada.

La conjunción de tales rasgos determina la creación de un título con un objetivo declarado desde su propio diseño y al que se ajusta a la perfección en todas sus páginas. La explotación didáctica no resulta pues, complicada, dado que en esencia, ha nacido con una finalidad pedagógica clara. Como muestra, podemos destacar el trabajo didáctico en centros de Secundaria, a partir de la actividad realizada por Juanjo Alonso Tresgueres, profesor de Filosofía del IES Galileo Galilei de Navia (Asturias), coordinador de un proyecto en torno a Educación para la Salud desde 2000. En su blog (<http://blog.educastur.es/juanjodelgalileo/2008/10/comics-sobre-el-racismo>) puede consultarse el resultado de la experiencia a partir de las entradas redactadas por el alumnado de todos los cuartos de ESO del centro de diferentes promociones, como también sus preferencias respecto a las 8 historietas. De entre las diferentes reflexiones, extraemos únicamente dos entradas, que transcribimos tal y como se han publicado en el blog:

Lara 4ºD (11/01/2008, 13:28:29):

Todos los cómics me gustaron y me parecen muy realistas y que reflejan muy bien la sociedad en la que vivimos, donde se rechaza a la gente por ser de otra nacionalidad, raza, pensamiento, etc. El que más me gustó fue el que se titula " quien se conoce a sí mismo, conoce a su señor", que trata sobre un inmigrante que viene a España en busca de trabajo y para mejorar sus condiciones de vida, como hacen tantos otros en la actualidad.

Roci 4ºB (11/01/08 13:27:08):

holaaa!!!

me gustaron mucho todas las historias...me parece que están muy bien, y que son muy fáciles de entender para todo el mundo. Me gustó mucho la de 'algo de luz', porque refleja lo desconfiada que es la gente y que deberíamos de aprender a ayudar, que todavía hay gente que lo hace, como en el cómic. También me gustó mucho la de 'la historia de mi vida', porque que una persona sea buena o mala depende de cada uno, no de su raza, religión o sexo, una persona puede ser gitana o marroquí y ser mejor persona que alguien con dinero y blanco, y aunque no se vea a simple vista hay que acabar dándose cuenta, como en el cómic. Está muy bien también la de marroquíes porque refleja lo que pasa muy a menudo y como la gente es juzgada sin motivo. Están muy bien y son muy sencillos. Me gustó mucho la actividad, deberíamos hacer más cosas así. Bess.

En esencia, todas las entradas consultadas reflejan en primer lugar, el atractivo de la inclusión del cómic en el aula para el alumnado, y en este sentido, los discentes reclaman la repetición de la dinámica generada en esta actividad mediante la introducción de otras lecturas de cómics en su proceso de enseñanza-aprendizaje. En cuanto a la estructura de las entradas, todas coinciden en recoger la opinión del emisor sobre la historia o historias que más le han impactado y, a continuación, la exposición argumentada de los motivos de la elección. De esta manera, el cómic regula un trabajo tanto de escritura como de lectura crítica, pues potencia la reflexión en torno a un tema de vital importancia desde sus páginas y su descubrimiento en la realidad circundante en una estrategia comparativa tanto de lectura textual como del entorno contemporáneo y de

argumentación crítica tanto discursiva como de los pilares del ejercicio de la ciudadanía.

La educación literaria y lectora así, permite un consciente trabajo en dos dimensiones básicas de la alfabetización crítica, la lectura y la escritura, comprendidas más allá de la mera descodificación de los signos, y en este sentido, de la adquisición y desarrollo de las competencias comunicativa, lectora y literaria, que a su vez, constituye una motivadora experiencia para el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria a partir de la incorporación del cómic a la dinámica de aula. De forma simultánea, el cómic se transforma en un instrumento al servicio de una finalidad esencial: la propagación de un determinado contenido, el discurso crítico contra el racismo, la xenofobia y otras actitudes discriminatorias de la diferencia y por tanto, la búsqueda del desarrollo de la competencia social, intercultural y ciudadana.

Si bien ambas facetas complementarias resultan positivas, no obstante, podemos matizar cómo la calidad literaria del cómic, la defensa de su inclusión en el canon de aula por sí mismo y no de forma exclusiva como soporte preconcebido para la transmisión de doctrinas –por relevantes y necesarias que éstas resulten para la educación integral del ser humano-, o incluso, la esencia misma del género, padecen en cierto sentido, una desvirtuación de su esencia ante su construcción utilitaria de acuerdo con un determinado propósito que define todas sus posibilidades discursivas.

En segundo lugar, destacamos *¿Racista yo?* (1998), cómic publicado por la Comisión Europea a través de la Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas (Luxemburgo), en las siguientes lenguas de la Unión Europea: español, danés, alemán, griego, francés, italiano, neerlandés, portugués, finés y sueco. El destinatario mayoritario de esta publicación son sobre todo, profesores y jóvenes que pueden descargar de forma gratuita el cómic en la lengua elegida.

¿Racista yo? Ofrece además del cómic objeto de análisis, una serie de documentos en sus páginas finales, como una selección de textos representativos en torno a la lucha contra el racismo, las diferentes acciones desarrolladas por la Unión Europea para su erradicación presentadas por orden cronológico, los principios básicos del tratado de

Amsterdam y los diferentes convenios internacionales al respecto, un glosario de conceptos clave y una selección bibliográfica respecto a la materia.

En cuanto a la estructura, nos encontramos ante un cómic compuesto por 19 breves subtramas con los siguientes títulos: 1) "Un mundo de diferencias"; 2) "¡Qué pintas!"; 3) "Apariencias"; 4) "Racismo en cadena"; 5) "Viejos tópicos"; 6) "La publicidad lava más blanco"; 7) "He tenido un sueño"; 8) "Comentarios irresponsables"; 9) "A régimen"; 10) "Como los demás"; 11) "Prejuicios"; 12) "Gente viajera"; 13) "La otra cara de la moneda"; 14) "Este, oeste"; 15) "La más mínima educación"; 16) "Ingeniería popular"; 17) "El hábito no hace al monje"; 18) "El patito feo" y 19) "El futuro del mundo".

A grandes rasgos, todas las historias del cómic comparten una serie de rasgos; en primer lugar, más que de historias en el sentido narratológico, podríamos caracterizarlas como breves secuencias o episodios, en clave de humor, próxima en algunos momentos, a la ironía, estructurados en torno a un único propósito: la denuncia del racismo. En segundo, destacamos la iteración de una misma estrategia compositiva de estas secuencias, pues todas funcionan mediante la presentación de una situación, en apariencia cotidiana, que persigue la rápida identificación del lector a través de la situación descrita y la proximidad de los personajes, para posteriormente, resquebrajar esta identificación mediante la denuncia de la inconsistencia del estereotipo que se presentan, fundamentalmente, a través del humor y la ironía. En tercer lugar, apuntamos la agilidad y el rápido ritmo narrativo, pues la mayoría se resuelve en una media de seis viñetas. Por último, apuntamos como técnica de cohesión argumental, la repetición de personajes en los diferentes episodios, unida por supuesto, a la temática común que preside todas las peripecias ficticias.

En este sentido, destaca la evidente declaración de intenciones, apuntada en la introducción misma del cómic y repetida también en las páginas finales de la publicación, exactamente en los mismos términos:

la Unión Europea tiene la intención de luchar contra la discriminación por razones de sexo, raza, origen étnico, religión y creencias, minusvalías, edad o tendencias sexuales. Este folleto, destinado a profesores y jóvenes,

reúne un conjunto de bromas y documentos útiles destinados a estimular la reflexión y el debate sobre el racismo (1998: 3, 33 y 35)

Dos cuestiones nos llaman poderosamente la atención de esta exposición de principios; en primer lugar, la identificación del cómic creado con un "folleto", caracterización que en cierta forma, le arrebató el estatus de literario al producto generado, como también pervierte la posible calidad literaria de las páginas al enfatizar únicamente su carácter ideológico en su definición, y por tanto, el empleo del género como un mero instrumento al servicio de una premisa previamente diseñada e impuesta. En segundo lugar, y directamente ligada a ésta, destaca la explicación de su composición como "un conjunto de bromas y documentos útiles" que incide en la negación del estatus de literario a partir de su identificación como "bromas" y "documentos útiles".

Por último, *Entre vidas: tan lejos, tan cerca*, editado por la Liga Española de la Educación y la Cultura, cuenta con la subvención del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales a través de la Dirección General de Integración de los Inmigrantes y se enmarca en el programa de Sensibilización "Por una escuela intercultural". El objetivo esencial de este programa radica en "el fomento de una educación ético-cívica, pretende sensibilizar a la comunidad educativa de la necesidad de generar procesos de convivencia en la sociedad actual de forma que se creen mecanismos que favorezcan las relaciones interpersonales efectivas entre el alumnado español y el alumnado procedente de otros países, en este caso, de educación secundaria" (Vallejo et al. 2007: 4).

Del cómic destaca sobre todo, su carácter marcadamente pedagógico, así definido desde el inicio en estos mismos términos: "para uso educativo" (2007: 4). En plena sintonía con esta premisa, constatamos diferentes características de la publicación: en primer lugar, el cómic se ha diseñado para un destinatario modelo concreto que comprende tanto profesores y educadores de Educación Secundaria como alumnado del mismo nivel educativo. En este sentido, apuntamos un segundo rasgo significativo, ligado al circuito editorial, puesto que el material no se ha

comercializado, sino que se ha difundido y distribuido de forma gratuita por la entidad

Asimismo, la estructura global del proyecto responde también a tales objetivos, pues la publicación cuenta con una *Guía Didáctica complementaria: Entre vidas: tan lejos, tan cerca* editada de forma simultánea al cómic (2007), dirigida sobre todo al profesorado de ESO, y posteriormente se ha editado la Guía Didáctica mejorada (2009), a partir de las diferentes experiencias emprendidas, en la que por una parte, se complementa la propuesta con la introducción de las TIC y, por otra parte, recoge la reflexión y valoración de las propuestas, recursos y orientaciones metodológicas y resultados, efectuada de forma conjunta con los docentes que han implementado los materiales durante el periodo 2007-2008. De forma concreta, han colaborado los siguientes centros educativos: IES Poeta Julián Andúgar (Murcia); IES La Almudena (Madrid); IES Las Lagunas (Madrid); Escola El Drac (Valencia); IES Pedro de Cerro Gómez (Cáceres); IES Puerto de la Torre (Málaga).

La génesis del cómic enfatiza el destinatario modelo de forma expresa, pues se crea y diseña de forma concreta para el alumnado de secundaria, tal y como se observa en las diferentes tramas que alberga, nacidas como reflejo de las historias reales de alumnos de ESO de diferentes orígenes (China, África, Ecuador...) recogidas como estrategia compositiva. Posteriormente, durante la fase de elaboración del guion, "los guiones han sido testados" (2007: 4) con alumnado real de la citada etapa, según se afirma en las páginas iniciales.

Si bien no se ofrece más explicación en torno al motivo de "testear" el guion a esta etapa de gestación, entendemos que obedece a la voluntad de verificación de la recepción de los textos en la línea de los propósitos del proyecto. Por tanto, a través de este procedimiento se persigue por una parte, la comprobación de la identificación del lector modelo con los personajes y las tramas y su interpretación, pero también de esta manera, se persigue anular cualquier interpretación divergente a las premisas constructivas.

En este sentido, si aceptamos como definitorios algunos de los rasgos apuntados por la crítica para caracterizar la lengua literaria y por extensión,

la literatura, la obra objeto de nuestra breve exégesis se ubicaría en un espacio necesariamente limítrofe. Nos referimos por ejemplo, a la ambigüedad, plurisignificación o connotación como notas de relevancia para la comprensión de la lengua literaria y de los textos literarios, aquí despojadas de su poder desde procesos destinados a la verificación de la interpretación en una única línea de significado.

En cuanto a su composición, la estructura gira en torno a un hilo conductor: el Grupo de Acogida de un IES (Instituto de Educación Secundaria) como medida para favorecer la convivencia pacífica. De hecho, a través de las diferentes historias se subraya su papel como puente de apoyo, ayuda y escucha del alumnado que se ha incorporado de forma reciente al centro. En esta fundamental tarea destacan los diferentes integrantes del Grupo de Acogida, adolescentes del IES, formados de manera voluntaria para ejercer la mediación entre iguales y actuar como terceros entre los nuevos alumnos y el centro educativo.

De acuerdo con este eje se articulan ocho capítulos, de los que los dos primeros, "Introducción" (2007:5) y "Presentación del Grupo de Acogida" (2007:9) respectivamente, funcionan como marco contextualizador de las historias y, a continuación, se ofrecen las distintas biografías, a razón de una por capítulo, para finalizar con el capítulo octavo como conclusión, así calificado de forma explícita "Cierre" (2007: 34). Cada historia personal se liga a un elemento apuntado desde el mismo título del capítulo y al protagonismo del personaje que como subtítulo nos anuncia su relevancia en las páginas siguientes. Así, tras los términos "capítulo tercero", en la misma tipografía, encontramos la palabra "personalidad" y seguidamente, con otra tipografía diferenciada, el nombre de la adolescente sobre la que versará la trama, de acuerdo con la fórmula "la historia + nombre propio", "la historia de Lola" (2007:10), en este caso. La técnica se repite en los siguientes capítulos: "Capítulo 4. Familia" y "La historia de Sagara" (2007: 16), "Capítulo 5. Educación" y "La historia de Fátima" (2007: 20).

No obstante, en las dos últimas historias vitales esta técnica compositiva sexo se altera levemente, pues se elimina la nota biográfica ligada al sustantivo y se opta por "Capítulo 6. Identidad" y "Un adolescente

de Ecuador” (2007: 25) y “Capítulo 7. Sociedad” y “Un adolescente nigeriano” (2007: 30) como títulos. Si bien la modificación puede parecer mínima, implica sin embargo, la identificación del protagonista en función de su procedencia, despojándole al tiempo, del rasgo caracterizador por excelencia, el nombre propio. Nota por tanto, significativa dada la declarada intencionalidad de la obra.

Asimismo, como constante compositiva destacamos también la marcada preferencia por el final abierto, con una nítida finalidad, declarada desde la *Guía Didáctica*: la búsqueda de la transformación de las historias para clausurarlas, a partir de las vivencias y experiencias del grupo de alumnos que las lean. De esta manera, en la *Guía Didáctica* se interpela de forma directa al profesorado “para encontrar un desenlace correcto y acorde a los Derechos Humanos” y se le “orienta” “sobre cómo puedes hacer este ejercicio, cómo trabajar las historias, qué procesos de dinamización seguir en el aula, cómo recoger y analizar las experiencias de los adolescentes y cómo trasladar y expresar las historias con los finales que ellos/as mismos/as generen” (2007: 7). Por último, a través de la construcción cooperativa del final de cada trama que requiere de la participación activa de los discentes para la resolución de los conflictos planteados desde la reflexión, la *Guía* propone la creación de un producto final, como dramatización, teatro, fórum, cómic, fotonovela, vídeo...

A MANERA DE CONCLUSIÓN

El corpus configurado a lo largo de estas páginas no pretende en modo alguno aspirar a la exhaustividad en cuanto a la enumeración de todos los títulos pertenecientes a la temática, sino que ha sido diseñado de acuerdo con un objetivo, declarado al inicio de este trabajo. Nuestra finalidad esencial radicaba en aproximarnos a la relación entre cómic, educación literaria e intercultural y, en este sentido, ofrecer una muestra representativa de la paulatina aparición de la interculturalidad como tema en el cómic español contemporáneo y analizar los rasgos más repetidos y representativos en torno a su tratamiento.

De esta manera, nos hemos encontrado con distintos textos significativos de esta temática, bien originales en lengua española, bien traducciones a esta lengua, entre los que citamos algunos títulos sobradamente conocidos como la reciente *Persépolis*, el galardonado *Maus* o la extraordinaria *Emigrantes*. No obstante, ante la limitación de espacio, hemos optado por ofrecer en este trabajo una incursión ante una modalidad que ha ido cobrando protagonismo en los últimos años: las historietas creadas a partir de la elección de diferentes instituciones con la finalidad de vehicular un mensaje claro respecto a la interculturalidad a partir de este formato. De acuerdo con esta perspectiva, hemos seleccionado un corpus significativo para la ilustración de este fenómeno y nos hemos aproximado críticamente a textos de difícil acceso por las condiciones de su distribución.

Desde esta óptica, hemos ofrecido una investigación en torno al cómic en el seno de la educación literaria e intercultural que ha provocado el surgimiento de diferentes interrogantes. El primero y más evidente radica en el por qué los distintos colectivos e instituciones examinadas se han pronunciado de forma expresa por las posibilidades del formato historieta como estrategia básica para conectar con el receptor potencial y desde este atractivo, erigir los primeros acordes de la construcción de la ciudadanía, pero en la educación literaria contemporánea el cómic todavía no ocupa un lugar similar a este protagonismo en los cánones de aula.

Recordamos a tal efecto, las lúcidas advertencias de Rodari (2005: 28-34) respecto a las maneras de conseguir generar un odio por la lectura entre los niños y los jóvenes y entre éstas, la irónica exclusión planteada con gran frecuencia por los adultos entre el cómic o el libro. Tal dicotomía no puede en modo alguno conducir a la formación de hábitos lectores estables, sino todo lo contrario, a la génesis de una animadversión manifiesta y constante a lo largo de la vida. Por otra parte, si aprovechamos el interés que el cómic despierta en las nuevas generaciones en edad escolar y configuramos un canon necesariamente plural, tal y como reclama la didáctica de la literatura actual, podremos atender de forma coherente las transformaciones de la sociedad contemporánea y, en este sentido, ofrecer una respuesta coherente al reto pedagógico que la inmigración y la diversidad suponen en las aulas desde la educación literaria.

El segundo interrogante brota de la naturaleza de las publicaciones analizadas, en primer lugar, nos preguntamos por el carácter intercultural voluntariamente atribuido desde sus páginas y en segundo, y sobre todo, nos conduce a reflexionar acerca del estatus de literatura que poseen los cómics y de forma concreta, estos títulos. En otros trabajos, hemos apuntado cómo la voluntad manifiesta de creación de un texto multicultural, pertenezca éste al cómic o a la literatura infantil o juvenil, puede desembocar en una transgresión clara de la esencia del texto literario, así como en una perversión obvia de su finalidad, pues la multiculturalidad no pasa de forma exclusiva por el adoctrinamiento evidente del receptor a través de la incorporación de un personaje de otra procedencia geográfica o la referencia a temáticas ligadas a los movimientos migratorios (Ibarra, 2007).

Desde nuestra perspectiva, la consideración de los títulos analizados como cómics interculturales y por tanto, texto literarios requiere de la diferenciación entre literatura y utilitarismo. Nos referimos al empleo servil del texto literario como soporte que se despoja de sus características intrínsecas al servicio de la transmisión unidireccional de un mensaje, ya sea, la incorporación de un tema políticamente correcto, la educación en valores, la educación emocional o una determinada competencia básica. No obstante, esta denuncia no implica en modo alguno la exclusión de determinadas temáticas o géneros de las lecturas destinadas a las edades escolares, sino que apunta a la elección en ocasiones, sesgada de textos más propios de la sección de autoconocimiento y autoayuda y su identificación con la literatura sin calificativos.

Sin duda, existen textos literarios de calidad que pueden potenciar la aproximación a la diversidad de forma efectiva, entre los que contamos por supuesto, con diferentes cómics. La restricción de la educación literaria a una nómina historicista de autores y obras, o en el mejor de los casos, su complementariedad con productos configurados con preceptos educativos en detrimento de la calidad de los textos y del comparatismo como estrategia metodológica interdisciplinar y plural, define la exclusión de determinados autores, voces y géneros de las lecturas de aula. De esta manera, pese a los buenos propósitos que guían proyectos y productos, se

incide en la lectura unidireccional y la asunción de un único mensaje como única estrategia interpretativa, por lo que se perpetúa la desigualdad y se enfatiza la brecha socioeconómica, al anular la capacidad crítica de leer y leerse propia de todo lector competente (Ballester e Ibarra, 2014) y exterminar la posibilidad de formar lectores autónomos, capaces de reconocer las trampas y la manipulación discursiva de determinados textos e interpretar de forma crítica y reflexiva los mensajes que atentan contra la construcción de una sociedad democrática necesariamente diversa y plural².

BIBLIOGRAFÍA

ALTARRIBA, A. (2011). Introducción sobre el origen, evolución, límites y otros debates teóricos en torno a la historieta. *Arbor*, CLXXXVII, 2 Extra, pp.9-14.

APARICI, R. (1989). El cómic y la fotonovela en el aula. Madrid: Ediciones de La Torre.

BALLESTER, J. (1999 y 2007). *L'educació literària*. Valencia: Universitat de València.

BALLESTER, J.; IBARRA, N. (2013). La tentación diabólica de instruirse. Reflexiones a propósito de la educación lectora y literaria. *Ocnos. Revista de estudios sobre lectura*, 10, pp. 7-26.

BARRERO, M. (2002). Los cómics como herramientas pedagógicas en el aula. Conferencia impartida en las Jornadas sobre narrativa gráfica, 23 de febrero de 2002. Accesible en: <http://www.tebeosfera.com/1/Hecho/Festival/Jerez/ConferenciaJerez020223.pdf>

BERENGUEL, I. (2011). Las TIC's y las viñetas: una propuesta didáctica sobre los totalitarismos a partir del cómic Maus. *Espiral. Cuadernos del profesorado*, vol. 4, nº8.

BESALÚ, X. (2002). *Diversidad cultural y educación*. Madrid: Síntesis

BRINES, J. (2008). La rentabilidad del cómic en la enseñanza de la cultura en ELE. *Revista Foro de Profesores de ELE*, 8.

BOMBINI, G. (1996). Las otras literaturas/otras culturas: un problema pedagógico, *Textos*, 9, pp. 7-14.

BORDONS, G. y DÍAZ-PLAJA, A. (eds.) (2004). *Ensenyar literatura a secundària*. Barcelona: Graó.

BRICEÑO, C. A. (2005). La prensa y la caricatura como fuente de información en el proceso educativo. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 10, pp. 175-183.

CATALÁ, J. (2007). El cómic en la enseñanza del español como lengua extranjera. *Revista Foro de Profesores de ELE*, 3.

CAMPAÑA EUROPEA DE LA JUVENTUD CONTRA EL RACISMO, LA XENOFOBIA, EL ANTISEMITISMO Y LA INTOLERANCIA (1995). *Somos diferentes, somos iguales*. Madrid: Instituto de la Juventud.

CAMPAÑA EUROPEA DE LA JUVENTUD CONTRA EL RACISMO, LA XENOFOBIA, EL ANTISEMITISMO Y LA INTOLERANCIA (1995). Guía de recursos documentales. Madrid: Campaña Europea de la Juventud contra el Racismo, la Xenofobia, el Antisemitismo y la Intolerancia.

COMISIÓN EUROPEA (1998). *¿Racista yo?* Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.

DEL PRADO, M. (2003). El cómic como recurso didáctico en el aula de italiano como lengua extranjera. En A. G. Cano y C. Pérez (eds.) *Canon, literatura infantil y juvenil y otras literaturas*, pp. 625-634.

DÍAZ-PLAJA, A. (2002). El lector de secundaria. En MUÑOZ, B. et al. *Aspectos didácticos de Lengua y Literatura*, 12. Zaragoza: Universidad de Zaragoza, pp. 171-197.

DEL REY, E. (2013). El cómic como material en el aula de E/LE : justificación de su uso y recomendaciones para su correcta explotación. *RESLA (Revista Española de Lingüística Aplicada)*, 26, 177-195.

ESCUDERO, C. (2007). Un nuevo enfoque para la explotación del cómic en E/LE. *Revista Foro de Profesores de ELE*, 3.

FEDERICI, S. y MARCHESINI, A. (2005). Cómics interculturales. Las historietas como expresión del medio africano. *Portularia*. Vol V, nº 2, pp. 77-88.

FERNÁNDEZ, M. y DÍAZ, O. (1990). *El cómic en el aula*. Madrid : Alhambra.

FÉRNANDEZ, N. (2004). Mensaje dentro de una viñeta, *Trama*, 31, pp. 1-3.

FERNÁNDEZ PAZ, A. (2003). ¿Es un libro ? ¿es una película ? ...¡Es un cómic! *Educación y Biblioteca*, 15 (134), pp. 72-77. Accesible en: http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/es-un-libro-es-una-pelicula-es-un-comic/html/15eecd50-2706-11e1-b1fb-00163ebf5e63_2.html

FLORES, E. (2008). El cómic en clase de italiano como segunda lengua. *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 20, pp. 89-116.

GARCÍA CANTÓ, E. ; CUADRADO, J.; DEL AMOR, M.J. y ARGUDO, M. (2010). El cómic como recurso didáctico para el aprendizaje de las actividades físicas en el Medio Natural en el 2º ciclo de la Educación Primaria Española. *REXE : Revista de estudios y experiencias en educación*, vol 9, nº17, pp. 117-133.

GRANDE, V. (2005). A la lengua con humor : un ejemplo práctico a través de los cómics. *Actas del XVI Congreso Internacional de ASELE*, pp. 343-352. Accesible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/16/16_0341.pdf

GUTIÉRREZ, T. (2006). El cómic en los adolescentes : estudio y práctica en el aula. Una propuesta de evaluación. *Arte, Individuo y sociedad*, 18, pp. 29-56.

GUZMAN, M. (2011). El cómic como recurso didáctico. *Pedagogía Magna*, 10, 122-131.

HOSTER, B. (2007). Selección temática de álbumes ilustrados para una educación en la no violencia. *Escuela abierta*, 10, pp. 101-127.

IBARRA, N. (2007). Literatura infantil y juvenil e interculturalidad. *Primeras Noticias*, 224, pp. 21-27.

IBARRA, N.; BALLESTER, J. (2014). ¿Crónica de un divorcio anunciado?: la enseñanza de la literatura y la lectura en el siglo XXI. En M. Campos y E. Martos (coord.) *Cartografías lecturas y otros estudios de lectura*. Madrid: Marcial Pons, pp. 171-191.

LÓPEZ TAMÉS, R. (1990). Introducción a la literatura infantil. Murcia: Editum.

MALGESINI, G. y GIMÉNEZ, C. (2000). *Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad*. Madrid: La Catarata.

MENDOZA, A. (2004). Los materiales literarios en la enseñanza de ELE. RedELE, 1. Accesible en: <http://www.mec.es/redele/revistal/mendoza.shtml>

MIRASCHI, C.; LOLAS, F.; ALLENDE, F. (2001). El 'cómic' como estrategia educativa en Bioética y Ciencia. *Revista Enfoques y Ecuaciones*, vol. 3, nº1.

MIRAVELLES, L. (1999). La utilización del cómic en la enseñanza. *Comunicar*, 13, pp. 171-174.

PONS, A. (2011). La industria del cómic en España: radiografía de ¿un mito o una realidad? *Arbor*, CLXXXVII, 2 Extra, pp. 265-273.

PRADO, J. (1995). Aprender a narrar con el cómic. *Comunicar*, 5, pp. 73-79.

RODARI, G. (2005). 9 Maneras de enseñar a los niños a odiar la lectura. *CLIJ*, 187, pp. 28-34.

RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J. L. (1988). El cómic y su utilización didáctica. Los tebeos en la enseñanza. Barcelona: Gustavo Gili.

ROVIRA COLLADO, J.M. y ROVIRA COLLADO, J. (2012): 15 anys de còmic-vinyetes a la Universitat d'Alacant: Unicòmic com a model acadèmic de didàctica i promoció de la lectura, *Ítaca. Revista de Filología*, 3, pp. 223-252.

SEGOVIA, B. (2012). La adquisición de la competencia narrativa a través del cómic en la Escuela Primaria. *Revista complutense de educación*, vol. 23, nº2, pp. 375-379.

VALLEJO, A.; BOLLAÍN, S.; GARCÍA-NIETO, S. y OTERO, S. (2007). Guía didáctica. Entre vidas: tan lejos, tan cerca. Madrid: Liga Española de la Educación y la Cultura Popular.

VÁZQUEZ, O.; VAZ, P.; FERNÁNDEZ SANTIAGO, M.; FERNÁNDEZ BORRERO, M.; LEÓN, J.C.; AGUADED, I. (2008). Cómics sobre migraciones: Un medio de comunicación para público no especializado. *Migraciones*, 23, pp. 337-347.

VV.AA. (2006). *Safi...y otras historias*. Barcelona: El Tinter.

VV.AA. (2007). *Entre vidas: tan lejos, tan cerca*. Madrid: Liga Española de la Educación y la Cultura Popular.

² Nuestro más sincero agradecimiento a Norman Fernández por su ayuda desinteresada en la producción de este artículo, así como a las diferentes entidades e instituciones citadas en el trabajo. Sin sus certeras recomendaciones y su generosa colaboración, no habríamos podido acceder a gran parte de los cómics analizados.