

De lo distractivo a lo instructivo: algunas aproximaciones al uso de la historieta histórica en la enseñanza de la historia

*From distracting to instructive: some approaches to the
use of historical cartoon in history teaching*

*Da distrativo ao instrutivo: algumas aproximações ao uso
do quadrinho histórico no ensino da história*

El presente artículo se desprende de la investigación *De épicas nacionales, indígenas temerarios y heroínas fatales: Historietas históricas en Colombia (1969-1972)*, realizada por la autora como tesis de grado en historia (2011).

Natalia Mahecha Arango

Politóloga e historiadora de la Universidad de los Andes. Actualmente trabaja como asistente de investigación en la Consultoría para los Derechos Humanos y el Desplazamiento (CODHES).

n.mahecha32@uniandes.edu.co



Resumen

A partir de un acercamiento a la historia de la historieta y a las características particulares del género de la historieta histórica, este artículo plantea una reflexión alrededor de las potencialidades de este género como generador de representaciones históricas alternativas. Como una herramienta para entender los conceptos de tiempo y espacio, una fuente para la deconstrucción de estereotipos y un instrumento para el desarrollo de competencias educativas, las historietas históricas representan una opción a la hora de formar estudiantes activos y críticos de su entorno social.

Palabras clave

Historieta histórica, representación histórica, enseñanza de la historia, convenciones de la historieta.

Abstract

Based on a approachment to history of comic and the characteristics of historical comics, this article reflects about the potentialities of genre as a generator of alternative historical representations. As a tool for understanding the concepts of time and space, a source to deconstruct stereotypes, and an instrument for the development of educational skills, the historical comics are useful in the training of active and critical students.

Key words

Historical comics, historical representation, teaching history, comic language.

Resumo

A partir da aproximação entre a história do quadrinho e as características particulares do gênero do quadrinho histórico, este artigo expõe uma reflexão sobre as potencialidades, que tem este gênero como gerador de representações históricas alternativas. Como uma ferramenta para entender os conceitos de tempo e espaço, uma fonte para a desconstrução dos estereótipos e um instrumento para o desenvolvimento de habilidades educativas, os quadrinhos históricos representam uma opção na hora de formar estudantes ativos e críticos em seu entorno social.

Palavras-chave

Quadrinho histórico, representação histórica, ensino da história, convenções do quadrinho.

1. Introducción

La historieta es un género que a lo largo del tiempo ha gozado de una gran popularidad debido a su accesibilidad, su fácil lectura y la “plasticidad de su contenido” (Rubenstein, 2004: 29). En términos generales, la aparición y circulación de las historietas ha estado íntimamente vinculada al desarrollo de los medios masivos de comunicación, la aparición de poblaciones alfabetizadas y la creación de una industria independiente que nutre un mercado con historias de diversos géneros (Moix, 1968: 164; Gubern, 1977: 84-87). La principal característica de la historieta, es su capacidad de integrar lenguaje icónico y verbal en una misma narración, hecho que modifica sustancialmente los procesos de producción y de lectura. En cuanto a este punto, las historietas pueden ser útiles para desarrollar un espectro amplio de capacidades que van desde lo narrativo, hasta lo artístico.

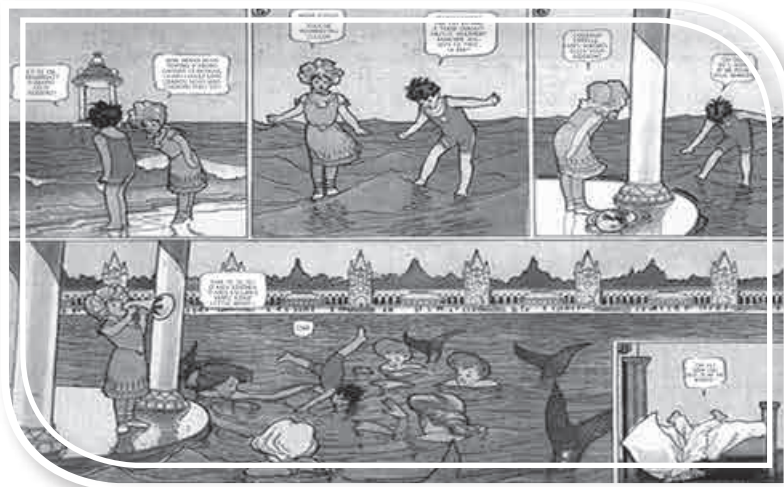
En el ámbito específico de la enseñanza de la historia, es importante tener en mente que es la escuela el lugar en donde los individuos forman mayoritariamente su conciencia histórica. Durante las dos últimas décadas en Colombia se han adelantado una serie de reformas pedagógicas que buscan integrar perspectivas, como las inteligencias múltiples y la pedagogía por proyectos a la enseñanza de diferentes áreas, entre ellas la historia. Éstas han sido propuestas cuyo espíritu responde a la necesidad de formar “sujetos críticos, creativos y participativos en función de una permanente construcción de sociedad” (Guerrero, 2011: 201-203). Sin embargo, lo que ha predominado en las aulas es una coexistencia entre las prácticas pedagógicas tradicionales y nuevas, lo cual le ha restado a estas innovaciones todo su potencial transformador.

La transformación definitiva de las metodologías de enseñanza, puede lograrse a partir de la implementación de medios alternativos que acerquen a los estudiantes con intereses renovados a la historia. Uno de estos medios es la historieta histórica, un género que explícitamente busca generar interpretaciones del pasado a través de representaciones históricas propias. El siguiente artículo, buscar esbozar someramente la forma en que las historietas históricas pueden ser útiles como herramientas pedagógicas. El primer aparte está constituido por esta introducción. El segundo aparte recoge una breve historia de la historieta, deteniéndose en el momento en que los temas históricos encuentran cabida en el medio. El tercer capítulo presenta una definición y caracterización de la historieta histórica.



El cuarto aparte hace referencia explícita a tres posibles usos de las historietas históricas en la enseñanza de la historia (acercamiento a las nociones de tiempo y espacio, deconstrucción de estereotipos, lectura e imaginación histórica). Y las conclusiones recogen las discusiones ya desarrolladas a lo largo del artículo y plantea algunas reflexiones para el futuro. Este artículo no pretende ser un texto definitivo sobre historietas, en su lugar, busca plantear algunos aspectos desde los cuales se puede pensar este tema.

Imagen 1. Nemo: Fragmento de Little Nemo in Slumberland, Winsor McCay (1905—1914). Fuente: http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Little_Nemo_sea.jpg.



2. El arribo de los temas históricos a la historieta

La aparición de las historietas en Estados Unidos¹ se produjo en una época “de grandes y profundos cambios” vinculados a los procesos de industrialización y a las nuevas dinámicas poblacionales de este país en las últimas décadas del siglo XIX (Ossa, 1986: 11). La aparición de tecnologías de reproducción gráfica más sofisticadas y económicas, permitió que tanto periódicos como revistas dieran mayor importancia al componente visual de sus contenidos. Con ésto, se dio una importante proliferación en el medio del dibujo, la caricatura y la ilustración como acompañantes de artículos y notas (Fernández y Poblete, 2009: 16; Universidad Nacional, 1994: 1). No obstante, la aparición de las historietas también necesitaría de una transformación sociológica, que generara un público “[...] necesitado de información y predispuesto al consumo de mensajes de una cierta simplicidad expresiva inicial [...]” (Rodríguez, 1988: 42).

El aumento de la población migrante en las grandes ciudades a causa de las dinámicas industriales, llevó a que las grandes edito-

1. En este artículo no tendremos en cuenta el desarrollo de la historieta en Europa y América Latina, con excepción a algunas referencias sobre la historieta social. Sin embargo, es importante señalar que aunque en muchas ocasiones, se le ha atribuido la “invención” de las historietas a los estadounidenses, antes de su aparición en este país la historieta “[...] ya tenía más de 50 años de existencia en la prensa europea [...]” (Del Río, 1984: 23).

riales —que ya contaban con un número significativo de revistas y periódicos circulando— pensaran en las historietas como una estrategia para atraer la atención de estos inmigrantes, “[...] que no dominaban bien el inglés, y para quienes el lenguaje de las historietas, mezcla de imágenes y palabras sencillas, constituían un entretenimiento y una forma de aprender inglés coloquial [...]” (Ossa, 1986: 11). Este cambio demográfico, vendría a completar las condiciones que convertirían a la historieta en un producto de consumo masivo en el marco de una creciente “cultura de la imagen impresa para las masas” (Gubern, 1997: 71).

La creciente población recientemente urbanizada, encontró en las historietas un “producto cultural” al que podían acceder fácilmente debido a sus precios bajos. Gracias a su lectura, gran parte de estos nuevos habitantes aprendieron a leer y adquirieron conocimientos que les permitieron desenvolverse de una mejor manera en el desconocido medio de las urbes² (Fernández y Poblete, 2009: 5-6). De esta forma, las historietas se convirtieron en una especie de mediadores, entre estas poblaciones y las nuevas experiencias derivadas de las dinámicas de modernización.

La historieta más representativa de estos inicios es *The Yellow Kid* (1896) de Richard Outcault, la cual contaba la historia de un niño de suburbio, en la que se hacían evidentes las tensiones étnicas consustanciales a la presencia de migrantes en el país. También fue muy importante la historieta *Katzenjammer Kids* (1897) de Rudolph Dirks, la cual formalizó el uso del balloon o globo para la inserción de diálogos, y además introdujo algo de dinamismo al dibujo, al encuadre y al tamaño de las viñetas (Sabin, 2001: 20; Ossa, 1986, 11: 13). En esta primera etapa, también encontramos a *Little Nemo in Slumberland* (1905) de Winsor McCay, una historieta que socialmente estaba construida a partir de elementos de la clase media, pues narraba la historia de un niño de buena familia que al dormir daba rienda suelta a una serie de aventuras oníricas, que involucraban una gran variedad de personajes y circunstancias (ver Imagen 1) (Sabin, 2001: 21; Ossa, 1986: 20). Después del éxito obtenido por estas historietas se desató una “guerra de circulación”, que llevó a que los dibujantes empezaran a encontrar demanda entre los dueños de los periódicos, que a su vez estaban dispuestos a pelear por el derecho a publicar sus obras (Sabin, 2001: 20).

Pese a la creciente popularidad y presencia de las historietas en los periódicos, surgió una reacción negativa desde ciertos sectores de la sociedad estadounidense. Esta crítica, que tenía un fuerte componente clasista en términos de lo que se entiende por “alta cultura”, consideraba que el lenguaje utilizado en las historietas y su conjun-

2. Muchas de las historietas sobre la historieta, vinculan la emergencia de las mismas a los fenómenos de industrialización, urbanización y modernización de las sociedades. Para el caso de México y Argentina se recomienda ver los trabajos de Héctor Fernández L’Hoeste y Juan Poblete Juan (2009) y Anne Rubenstein (1998).

ción con imágenes era poco culto, de calidad dudosa e inadecuado para su lectura. Aunque esta reacción no logró organizarse y en consecuencia, poco pudo hacer para evitar el avance de las historietas, puso en evidencia la existencia de prejuicios frente a las prácticas culturales de las clases trabajadoras (Sabin, 2001: 25, 42).

La relación entre el dibujante y el público lector, se modificaría radicalmente con la introducción de las tiras diarias (*dailystrip*). Las tiras diarias permitieron el desarrollo de un lenguaje cotidiano, la estabilización de los personajes y su familiarización con el público. A su vez, llevaron a que los dibujantes buscaran una manera de comunicar más “contundente y directa”, y a que integraran elementos como el suspenso a sus historias debido a que éstas ya no se terminaban en una sola entrega sino se prolongaban por varias semanas (Universidad Nacional, 1994: 1; Ossa, 1986: 21, 41). A las tiras diarias la siguieron acompañando los suplementos dominicales, con un formato algo más flexible y generalmente a color. El avance de las historietas también se vio favorecido y condicionado, por la formación de sindicatos encargados de su distribución. Estas agencias proveyeron de tiras a los diferentes periódicos estadounidenses y promovieron la circulación de las mismas en diferentes países del mundo (Sabin, 2001: 20; Ossa, 1986: 25-26).

Las historietas más populares de este período, pertenecieron al género de la comedia, por este motivo, gran parte de la oferta estuvo dirigida a un público cuyas edades oscilaban entre los ocho y doce años (Sabin, 2001: 35). Este cambio en la población blanca de la historieta, llevó igualmente a que las críticas a la misma, se transformaran. Ya no se trataba de aquellos trabajadores traídos a las ciudades a causa de la industrialización, sino de niños y adolescentes que con sus propios ahorros las compraban, para leerlas en muchas ocasiones, sin supervisión de sus padres (Sabin, 2001: 27). Las historietas se convirtieron de nuevo en el tema de discusión en las columnas de opinión de los periódicos y en los programas de radio, en donde se buscaba responder a la pregunta sobre si eran “buenos” o “malos”. Frente a esto surgieron dos posturas: por un lado, había una crítica que retomaba los elementos de la oposición a las historietas anteriores a la Primera Guerra Mundial, ahora dirigida a los jóvenes. Se continuaron considerando como una lectura inferior, que podía incluso llegar a retardar el proceso de aprendizaje en los niños; además, se desarrolló una postura que toleró e incluso fomentó la lectura de historietas como parte del desarrollo de la “infancia” y del estado de inocencia vinculado a esta etapa de la vida. Como señala Sabin, de manera paradójica esta segunda ola de crítica llevó a que las historietas fueran “romantizadas por un lado, y criticadas por el otro” (Sabin, 2001: 43).

En la década de los treinta las historietas cómicas fueron desplazadas por las de aventuras. Estas historietas adoptaron de manera definitiva, las técnicas cinematográficas como recursos narrativos, introdujeron temas más melodramáticos, desarrollaron una estética diferente y su surgimiento, estuvo fuertemente vinculado a la cercanía entre la historieta y la literatura *pulp* (Sabin, 2001: 44, 53). En 1929 aparece la que es considerada la primera historieta moderna, *Tarzán*, una adaptación de la novela homónima de Edgar Rice Burroughs e inicialmente dibujada por Hal Foster y después por Burne Hogarth (ver imagen 2). Estos dos dibujantes, se encargarían de introducir dos importantes elementos a las historietas; Foster llevaría la influencia del cine a las viñetas al incluir efectos como los picados, los contrapicados y la contraluz; y Hogarth introdujo el dibujo de la figura humana atento y preciso, de tal forma que la musculatura sumó un efecto de “intensidad visual al drama de la narrativa” (Harvey, 1996: 35; Universidad Nacional, 1994: 1).

El género de la historieta de aventura tendría su desarrollo más importante gracias a la combinación de dos factores: la emergencia de los *comic books* y el arribo de los superhéroes. Los *comic books* tenían como precedente, una versión que a manera de compilado reunía y



Imagen 2. Tarzan: Escena tomada de Tarzán (1974) de Burne Hogarth, en la que se puede apreciar el tratamiento anatómico dado al personaje. Fuente: <http://mydelineatedlife.blogspot.com/2012/07/excess.html>



reimprimía las tiras de periódicos más populares, revistas publicadas en general por los mismos sindicatos encargados de la distribución. (Harvey, 1996: 16; Sabin, 2001: 25). No obstante, los *comic books* se empezaron a diferenciar de estas revistas “reimpresas” al empezar a publicar material nuevo e inédito y al estrenar títulos dedicados exclusivamente a un solo personaje. Los *comic books* también modificaron significativamente el proceso de producción y de lectura, al ofrecer un espacio que desbordaba por completo el formato de la tradicional tira diaria.

El concepto de superhéroe fue introducido por Jerry Siegel y Joe Shuster en su historieta *Superman* (1938) (Goulart, 2004: 1). Los superhéroes eran personajes ficticiales dotados de poderes sobrenaturales los cuales ponían al servicio de los más débiles y necesitados. Por lo general, la fórmula era completada por una identidad secreta, un archienemigo y una compañera sentimental en apuros y la espera de ser salvada por el superhéroe. El *boom* de este tipo de historietas, se produciría gracias al contexto en el cual fueron publicadas: la Segunda Guerra Mundial. Muchos personajes como *El Capitán América* y *El Capitán Marvel* protagonizaron historias en las que sus antagonistas eran encarnados por alemanes nazis y japoneses (ver imagen de portada de este artículo). Ya fuera acompañando a los soldados en combate o haciendo parte de las lecturas de los jóvenes que permanecieron en casa, estas historietas cumplieron una importante función de propaganda, favorable a la causa de los países Aliados (Ossa, 1986: 81).

Con la posguerra, no sólo llegó el fin de la confrontación, las historietas de superhéroes también entraron en declive al perder una de las razones principales de su éxito. La fórmula de los superhéroes se mostró repetitiva y gastada, razón por la que la industria de la historieta tuvo que renovarse (Del Río, 1984: 57; Harvey, 1996: 40). Las editoriales se dirigieron a sus antiguos lectores y direccionaron la creación y producción hacia géneros más realistas y dramáticos como el *western*, detectivesco, criminal, historietas sobre guerras, ciencia ficción y horror (Ossa, 1986: 84; Harvey, 1996: 40; Sabin, 2001: 66). Uno de los elementos que alejó de manera radical a estas nuevas historietas del modelo de los superhéroes, fue la ruptura “con el código moralista y religioso de lo bueno y lo malo” que narrativamente conducía al triunfo del bien sobre el mal y a la supremacía del héroe hasta en las circunstancias más inverosímiles (Ossa, 1986: 91). Los nuevos personajes de estas historietas resultaron ser seres más complejos, menos claros en cuanto a su pertenencia al bando de los buenos y los malos, y sujetos a un devenir que incluso los podía llevar por sendas poco favorables.

En este periodo también aparecieron dos importantes historietas que pueden ser consideradas como “intelectuales”: *Pogo* (1948), de Walt Kelly, una historieta en la que el protagonista era un animal que a través de sus historias —las cuales asimilaban narrativamente el género de la fábula— hacía fuertes críticas a la realidad política y social estadounidense; y *Peanuts* (Carlitos, 1950) de Charles Schulz, quien por medio de sus personajes —varios niños y un perro— introdujo reflexiones sociológicas y metafísicas en el desarrollo de su narración (Del Río, 1984: 61). La renovación de la historieta tendría se máxima manifestación en la aparición de *Maden* (1952), una revista satírica que a través de las historietas de humor parodiaba y criticaba la realidad de ese momento (Del Río, 1984: 63).

La diversificación de temas y la sofisticación de los personajes y las narrativas, llevaron a que las críticas hacia las historietas también se diversificaran y profundizaran. Se inició desde varios frentes de la sociedad estadounidense, una cruzada que básicamente consideraba la lectura de historietas perjudicial para el sano desarrollo de los niños y jóvenes. La cabeza representativa de esta reacción fue el psiquiatra Fredric Wertham, quien en su libro *Seduction of the Innocent* (1954) relacionaba la lectura de historietas con la inclinación hacia la delincuencia juvenil y la perversión sexual (Goulart, 2004: 2). Los géneros directamente atacados fueron el criminal y el de horror por ser considerados los más gráficos en el desarrollo de sus historias. Para evitar la intervención directa del gobierno, las editoriales de historietas decidieron unirse y crear el Código de Autorización de Comics que entraría a regular los contenidos de las historietas publicables. El Código dictaba que todo título debía pasar por un proceso de aprobación en el cual se verificara que no hacía referencias sexuales, no mostraba un exceso de violencia, no desafiaba a la autoridad, entre otras condiciones del mismo estilo (Sabin, 2001: 68; Harvey, 1996: 43). Varias editoriales se vieron perjudicadas por estas regulaciones, las cuales a mediano plazo, llevaron al debilitamiento y la reestructuración de toda la industria. Como señala Sabin, “[...] el código ciertamente marcó el fin de un periodo en el desarrollo de las historietas americanas. Sin embargo, no significo el fin per se [...]” (Sabin, 2001: 68).

La reacción a estas fuertes restricciones no se hizo esperar. Sin embargo, en este caso se trató de una respuesta muchísimo más rica en cuento a su propuesta gráfica y narrativa, la cual no se limitó al simple cambio de género o de estilo. La historieta “underground” —también conocida como *comix*— volvió a traer al espacio de las viñetas temas como el sexo, las drogas y el radicalismo político. El medio no sólo fue transformado temáticamente, sino también en sus facetas de creación, producción y circulación; los *historietistas* no estaban sujetos a



editoriales y a esquemas estrictos de publicación, la producción no estaba enfocada a los tirajes masivos por lo que los procesos creativos se daban en otros ritmos, y finalmente los productos terminados no se vendían por medio de los tradicionales puestos de periódicos sino a través de redes y posteriormente en tiendas especializadas (Sabin, 2001: 7, 92, 94). Con el género *underground*, las historietas incursionaron “[...] en el mundo de una manera más crítica y profunda. Ya no se trataba solamente de divertir, sino de hacer pensar y de cambiar el orden establecido [...]” (Ossa, 1986: 86).

En términos generales las historietas han tenido dos funciones básicas: enseñar y entretener (Eisner, 2008: 147). No obstante, en diferentes momentos de su historia la historieta se ha inclinado a alguno de estos polos a causa de diversos factores como lo han sido la demanda de los consumidores o el efecto de los sectores que se han opuesto a su desarrollo. En el periodo que abarca las décadas de los sesenta y ochenta, la historieta sufrió una “derivación progresiva hacia el campo instructivo” debido a las nuevas condiciones sociales y las necesidades de prestigio e influencia social, que como producto cultural demandaba (Rodríguez, 1988: 44). Esta inclinación hacia lo formativo fue la que en últimas allanó el ingreso de los temas históricos en la historieta. La historia entraría al mundo de la historieta gracia a dos hechos particulares; la emergencia de la historieta social (60-70) y el desarrollo de la novela gráfica (80-90).

En varios países de América Latina y Europa hizo aparición la historieta social, un conjunto de historietas que por sus temas, formas de producción y canales de difusión alternativos no encontraron cabida en la industria tradicional. A diferencia de los títulos comerciales:

Estas historietas generalmente exponían temáticas explícitamente politizadas y comprometidas con el cambio social, por lo que sus contenidos estaban cargados de fuertes críticas y propuestas para la transformación de la realidad. Uno de sus principales objetivos era educar políticamente a sus lectores con el fin de crear en ellos una conciencia crítica, pues sus autores consideraban que pese a que tradicionalmente las historietas habían servido a las ideologías de las clases dominantes, también podían ser portadoras de un mensaje liberador (Mahecha, 2011: 8)

En la elaboración de este tipo de historietas no siempre estuvo involucrado un historietista o dibujante profesional; en su lugar, muchas organizaciones sociales, políticas y religiosas de base produjeron sus propias historietas con el propósito de transmitir sus mensajes

y propuestas. Estas historietas dejaron de lado muchas consideraciones estéticas, con el propósito de ampliar su difusión; utilizaban papeles económicos, imprimían en una sola tinta y se repartían como folletos entre “[...] obreros, campesinos, colonos y estudiantes [...]” (Del Río, 1984: 100). Parte de estas historietas trataron temas y personajes históricos con el objetivo de plantear relecturas sobre sus versiones tradicionales (Del Río, 1984: 125, 139)³.

Varios *historietistas* que posteriormente tendrían reconocimiento, estuvieron vinculados a la historieta social y particularmente, a su vertiente histórica. El primero es el caso del mexicano Eduardo Del Río —más conocido como Rius—, creador de la historieta “Los Supermachos” (1965), que posteriormente se convertiría en “Los agachados”. La importancia de su trabajo radica en la introducción de componentes de crítica social y política, protagonizada por personajes que se enfrentaban al abuso y la explotación, y por el objetivo didáctico de presentar a sus lectores “[...] conceptos históricos, sociales y económicos, comprensibles al común de las gentes [...]” (Ossa, 1986: 133). Y en segundo lugar, se encuentra el historietista peruano Juan Acevedo. Por mucho tiempo Acevedo se dedicó a enseñar a grupo de obreros, campesinos y niños los usos de la historieta con el propósito de que éstos plasmaran sus propios problemas utilizando este lenguaje (Del Río, 1984: 153). Los libros *Para hacer historietas* y *La historia de Latinoamérica desde los niños* son productos de esta experiencia.

Por otro lado en los ochenta, los *comic books* tomaron un segundo aire a partir del cual se consagrarían como uno de los medios con más potencialidades en el mundo literario. En un principio, este tipo de *comic books* se desarrollaron al margen de las tendencias dominantes que habían caracterizado a las historietas de este formato. Este distanciamiento se traduciría en la introducción de temáticas históricas, ficciones complejas y “[...] narrativas políticamente comprometidas que hacen explícitas sus dimensiones ideológicas [...]” (Witek, 1989: 44). El declive del género fantástico facilitó el surgimiento de un interés por los *comic books* históricos y basados en “hechos reales” —*fact-based comics*— (Witek, 1989: 153). Una de las historietas más representativas de esta tendencia es *Maus* de Art Spiegelman, en donde el autor narra la historia del Holocausto Judío dándole a sus personajes la forma de gatos y ratones, historia que reconstruye a través del relato de un sobreviviente —su propio padre— (ver imagen 3) (Witek, 1989: 4). Spiegelman recibió en 1992 el premio Pulitzer por este trabajo, hecho que llevó a que muchas miradas de volcaran de nuevo al medio de la historieta.

3. Esta nueva conciencia sobre las posibilidades instructivas de la historieta también recibió respuesta por parte de algunos gobiernos. Como ejemplos de esto se encuentra el caso de México, que por medio de la Secretaría de Educación Pública patrocinó varias series sobre historia y la literatura nacional bajo la idea de que las historietas podían actuar como un medio educativo efectivo (del Río, 1984: 99); y la China de Mao, en donde la historieta fue ampliamente utilizada para enseñar historia y tradiciones culturales (del Río, 1984: 164). La Secretaría de Educación Pública patrocinó varias series sobre historia y la literatura nacional bajo la idea de que las historietas podían actuar como un medio educativo efectivo (del Río, 1984: 99); y la China de Mao, en donde la historieta fue ampliamente utilizada para enseñar historia y tradiciones culturales (del Río, 1984: 164).



Imagen 3. Maus: Portada del primer volumen de Maus (1986) de Art Spiegelman, publicado por Pantheon Books. Fuente: <http://athnecdotario.com/2010/05/30/726/>



Esta breve historia de la historieta y su derivación en el género histórico, demuestra que las historietas no son simples “lecturas ociosas” sino *productos culturales* generados en condiciones sociales y de producción particulares. Las historietas, más críticas en sus mensajes y profundas en sus contenidos, han ganado “respetabilidad como un medio de expresión y comunicación, y este nuevo respeto es evidente en primer lugar en la actitud de los creadores mismos” (Witek, 1989: 5)⁴. Estos cambios en las “actitudes culturales” hacia las historietas podrían ser aprovechados en campos como la enseñanza y, particularmente aquella que nos compete, la enseñanza de la historia (Witek, 1989: 60). Las historietas históricas poseen unas características particulares, que no sólo las convierten en instrumentos útiles en las clases de ciencias sociales, sino también en una estrategia para desarrollar un espectro más amplio de competencias en los estudiantes.

4. La respetabilidad hacia las historietas también se ha manifestado en el desarrollo estudios y monografías a partir de los sesenta que analizan la historieta como un lenguaje, un medio de comunicación y una fuente rica en códigos semióticos (Ossa, 1986: 7; Sabin, 2001: 6-8).

3. *¿Qué es la historieta histórica?*

Desde su establecimiento como disciplina en el siglo XIX, la historia ha sido identificada con el estudio de los tiempos pretéritos. No obstante, de manera paralela a los estudios históricos muchas otras disciplinas, manifestaciones culturales y artísticas se han involucrado en la narración y comprensión de las sociedades en el tiempo. Este es el caso de las historietas históricas, las cuales adquieren este adjetivo debido a su interés explícito por presentar al lector una versión particular del pasado. De manera similar a los textos producidos por los historiadores profesionales, las historietas históricas pueden ser consideradas *representaciones históricas* en la medida que actúan como sustitutos o reemplazos del pasado ya ausente (Ankersmit, 2002: 80-81). Se trata entonces de un género que desarrolla historias basadas en la reconstrucción de hechos históricos, producto de procesos de investigación e indagación en fuentes y en tradiciones historiográficas previas.

Como representaciones históricas, las historietas de este género pueden ser analizadas a partir de las tres características que Ankersmit les confiere. En primer lugar, se trata de representaciones que no se acercan al pasado de una manera referencial y descriptiva, sino que abordan en sí mismas, lo representado (*aboutness*). En segundo lugar, el significado de estas representaciones se establece en su relación con otras *representaciones históricas*, con las cuales mantiene vínculos intertextuales. Y por último, su pertinencia no está determinada por los criterios de verdad/falsedad sino por su comparación con otras representaciones, “plausibilidad relativa” (Ankersmit, 2002: 41, 81).

Como excepciones a las historietas de temas fantásticos, la historieta histórica plantea una reflexión alrededor de la tradicional separación entre historia y ficción. Esta separación se fundamenta en la idea de que a la historia le corresponde dar cuenta de acontecimientos “reales”, mientras que la ficción, al no tener esta obligación, le atañe la invención de lo maravilloso. No obstante, la diferenciación radical entre historia y ficción se muestra insostenible cuando la reflexión teórica se desplaza de su *contenido* a la “forma” (White, 1992: 42). Es decir, al orientarse la mirada hacia las estructuras de coherencia y unidad (*completeness*), utilizadas tanto en la escritura histórica como ficcional, se pone en evidencia que las dos comparten “elementos configurativos” que hacen que sus estrategias narrativas compartan algunos rasgos (Herzberger, 1995: 6-7). En esta oposición entre historia y ficción, las historietas históricas se ubicarían en el intersticio entre ambas, debido a que sus autores tienen



un gran interés por demostrar la verosimilitud de los hechos que exponen (historia), sin dejar de lado las múltiples posibilidades que el lenguaje icónico-verbal les brinda (ficción).

Como sostiene White respecto a la acción del historiador y del novelista, los dos se encargan de construir narrativas a partir de hechos que son ubicados en estructura que “dota de sentido a los elementos del relato al identificarlos como parte de un todo integrado” (White, 1992: 24). Si hacemos extensiva esta comparación realizada por White entre historia y novela, podemos ver que los *historietistas* al igual que los historiadores profesionales construyen sus obras a partir de procesos de interpretación que presentan bajo la forma de una narrativa histórica. La dualidad entre historia y ficción, resulta inadecuada al momento de acercarse a las historietas históricas, ya que pueden llevar a una descalificación de estas historietas como *ficcionalizaciones*, que “distorsionan” la realidad contenida en las fuentes históricas utilizadas por sus autores.

La interpretación que sobre el pasado hacen las historietas históricas, es posibilitada y determinada por los cuerpos de fuentes y de historiografía que son utilizados en su elaboración. Las historietas establecen con estos otros textos⁵ diferentes relaciones que van desde la correspondencia hasta el paralelismo. Esta “trasferencia de materiales textuales” es presentada al lector de distintas maneras, tales como; la cita textual, la alusión la referencia y la paráfrasis (Camarero, 2008: 23-24). Lo particular de las historietas históricas es que esta intertextualidad se desarrolla en dos niveles:

5. En este artículo se utiliza el concepto de texto en el sentido amplio de la palabra. Es decir, cuando hacemos referencia a ella, no nos referimos exclusivamente a textos escritos, sino también a textos visuales, orales, icónico-textuales (como es el caso de las mismas historietas), entre otros.

Primero, se establece en la relación de las historietas con otros textos y tradiciones históricas de las que retoman elementos de carácter historiográfico; y segundo, se entabla con otras historietas de las que se derivan influencias gráficas y narrativas. El primer nivel se manifiesta en el esfuerzo de los historietistas de dar a su trabajo el carácter de “histórico” por medio de la utilización de fuentes primarias y secundarias sobre la Conquista y los personajes que protagonizan sus obras [...] En el segundo nivel, los historietistas se valen de tradiciones gráficas para darles a estos relatos históricos el formato de las historietas (Mahecha, 2011: 35).

Aunque el establecimiento de relaciones con otros textos es una tarea que el historietista asume en el proceso de producción, la intertextualidad manifiesta sus verdaderos efectos en el momento de la lectura. Es el lector el que determina la manera en que la representación histórica de las historietas, interactúa con otras representaciones, tarea para la cual hace uso de las pistas dejadas por el historietista y sus conocimientos históricos previos (Camarero, 2008: 31).

El “juego intertextual” que vincula la elaboración de la historieta con su lectura, está estrechamente relacionado con otros aspectos que acercan al historietista con el lector, como es el caso de la interacción entre el lenguaje icónico y el lenguaje escrito (Camarero, 2008: 44).

La viñeta, unidad mínima de significación en la historieta, es el *marco de representación* en donde se desarrolla el objetivo de crear un sustituto del pasado. En este espacio intervienen los personajes y sus acciones, en un espacio-tiempo determinados (Vilches, 1997: 111). La presencia de elementos visuales y textuales en el marco de representación, modifica el mecanismo a través del cual el lector asimila la representación histórica de las historietas. A diferencia de los textos históricos escritos, las historietas históricas no tienen la necesidad de recurrir a la descripción detallada de personajes y situaciones debido a que la complementariedad entre lo icónico y lo escrito facilita el trabajo de “hacer ver” al lector.

De acuerdo con Vilches, cuando un marco de representación además de información textual contiene componentes visuales, la inferencia del lector “[...] es delimitada mucho más eficazmente que en el texto lingüístico, porque una cosa es leer [...] y otra es ver esta escena visualmente. En un caso, el lector del texto no tiene más remedio que hacerse un propio marco de dimensiones espaciales a través de su imaginación. En el segundo caso (en el que podemos incluir a las historietas), el marco visual estará dado y el campo de inferencias del espectador se halla restringido perceptivamente [...]” (Vilches, 1997: 113). Esta delimitación también puede ser ejercida por lo escrito sobre la imagen, cuando esta última reduce el “ámbito de su posible significación”. Esto sucede, por ejemplo, con imágenes que ingresan a la narración de una manera inesperada, lo cual puede generar confusiones en el lector que muchas veces son solucionadas con el acompañamiento de texto escrito (Rodríguez, 1988: 79). El nivel textual de la historieta, compuesto por los diálogos y monólogos articulados por sus personajes (globos) y la voz de un narrador omnisciente (carteleros), cumple también la función de “[...] aclarar o explicar el contenido de la imagen o de la acción, facilitar la continuidad narrativa, o reproducir un comentario del narrador [...]” (Gasca y Gubern, 1994: 412).

De manera similar a otros productos culturales masivos, las historietas son elaboradas a partir de un conjunto de convenciones, que les permiten a sus autores crear narraciones que en el momento de su lectura resulten llamativas y verosímiles (Amossy & Herschberg, 2004: 72). La disposición de estos recursos está determinada por un “conjunto de reglas de composición” que le confiere a cada una de las convenciones una función tan-



6. Las convenciones de la historieta pueden ser divididas entre aquellas que son utilizadas para construir los personajes (e.g. gestemas, estereotipos), aquellas que se concentran en la dimensión textual de las historietas (e.g. onomatopeyas, rotulación) y aquellas que dan forma a la diégesis de la narración (e.g. encuadres, planos).

7. Un ejemplo de este tipo de ideogramas es el serrucho con un tronco que al aparecer en el globo de un personaje significa que éste se encuentra durmiendo.

to expresiva como comunicativa en la diégesis de la historieta (Rodríguez, 1988: 37; Vilches, 1997: 77)⁶. En estrecha relación con los dos niveles de intertextualidad presentes en la historieta histórica, también en este caso las convenciones no sólo provienen del ámbito estrictamente *historietístico* sino también historiográfico. Muchas de las convenciones utilizadas en las historietas han sido heredadas de otros medios de comunicación, tradiciones literarias y expresiones artísticas. Un ejemplo de esto es el uso de planos y de encuadres que la historieta ha tomado prestado del cine con la intención de imprimirle dinamismo e intensidad a sus narraciones (Gasca y Gubern, 1994: 15). Sin embargo, existen otras convenciones cuya existencia es tributaria a su utilización en las historietas, este es el caso de los ideogramas o metáforas verbales, que por medio de imágenes icónicas representan acciones o sentimientos de los personajes de la narración⁷.

La elaboración de las historietas históricas pasa por un proceso de adaptación de un discurso historiográfico al lenguaje icónico textual, proceso que conduce a un cambio en el “código estético y narrativo” de estos discursos (Sotomayor, 2005: 223). La necesidad de “contar lo mismo de otra manera” implícita en la adaptación, tiene su origen en la emergencia de un nuevo contexto de percepción, en la identificación de un receptor específico o en el deseo de utilizar otro lenguaje, razones que llevan a que el “texto primero” ya no sea lo suficientemente satisfactorio (Sotomayor, 2005: 217, 223, 225). Una de las funciones sociales más comunes de la adaptación, está relacionada con su utilización en procesos educativos. En este sentido, la elaboración y uso de las historietas históricas en la enseñanza de la historia no sólo se podría justificar en la intención de facilitar el acceso a textos históricos por parte de receptores en proceso de formación, sino también en la posibilidad de releer estos “textos primeros” en contextos sociales que exigen una nueva significación (Sotomayor, 2005: 219).

Cuando el *historietista* estructura su obra sus decisiones narrativas y estilísticas son al mismo tiempo decisiones ideológicas (Witek, 1989: 28). Esto tiene como consecuencia que las historietas históricas no sólo sean un apéndice de tradiciones historiográficas previas. El hecho de que estas historietas históricas conjuguen texto e imagen, sumado a que su forma de circulación sean los periódicos o comic books, nos permite pensar ellas como posibles generadoras de un discurso historiográfico más accesible y familiar a los lectores. Las historietas históricas, de manera similar a otros géneros como el cine histórico, son en sí mismas una interpretación de la historia que tiene la capacidad de insertar en la mente de los lectores una lectura particular del acontecer histórico (Burke, 2001: 203; White, 1992: 85).

Las múltiples posibilidades del género de la historieta histórica permiten que éstas se vinculen de distintas maneras a la historiografía. Por medio de las historietas históricas se puede reafirmar la versión de la historia oficial sobre un evento, emprender ejercicios revisionistas sobre lecturas tradicionales de un momento histórico, o traer a escena personajes y versiones marginalizadas de la historia (Witek, 1989: 4, 19, 44, 61). Como elementos integrados en una metodología de enseñanza de la historia, las historietas históricas pueden cumplir la doble función de ser utilizadas como fuentes documentales y recursos pedagógicos. Es por esto que un acercamiento a las historietas históricas debe tener en cuenta la identificación de las “[...] tradiciones historiográficas e *historietísticas* de la que se alimentan [...]”, y a su vez una indagación por su contexto de producción (Mahecha, 2011: 37).

4. Usos de la historieta en la enseñanza de la historia

4.1. Acercamiento a los conceptos de tiempo y espacio

El proceso de formación de un estudiante en el área de la historia, exige que desde muy temprana edad se le familiarice con las nociones de tiempo y espacio. Lo anterior representa un gran reto en la medida que tanto tiempo y espacio son categorías cuya definición es muy compleja y amplia. Las historietas históricas y las historietas en general son una alternativa para realizar un acercamiento progresivo de los estudiantes a estos dos conceptos, en la medida en que su desarrollo narrativo transcurre bajo estas dos coordenadas. El uso de las historietas puede ser útil para permitir una comprensión cada vez más compleja en la que el alumno, por ejemplo, pase de entender el tiempo como transición a entenderlo como duración.

Las viñetas son la “unidad mínima de significación” del cómic, en donde el autor representa el espacio y el tiempo de las acciones narradas (Mejía, 2000: 23). En las viñetas los historietistas construyen su espacio de narración, utilizando “[...] diversos puntos de vista, espacios, tiempos, elementos plásticos y narrativos para construir y articular las secuencias, a partir de la yuxtaposición de encuadres que definen la estructura sintagmática [...]” (Mejía, 2000: 24). La organización de las viñetas determina la estructura tanto plástica



como narrativa de la historieta, lo que a su vez permite crear efectos espacio-temporales a través de la alteración rítmica y estética (Gasca y Gubern, 1994: 588). El paso de una situación a otra es la manera más convencional en la que se transmite al lector la percepción de cambio espacio-temporal, sin embargo, puede haber cambios temporales que se desarrollen en un mismo espacio y viceversa. El orden de las viñetas, también fija el ritmo y el desarrollo de la narración (Gasca & Gubern, 1994: 588), es por esto que los cambios espacio-temporales transitivos y solemnes determinan un ritmo de lectura pausado y constante, mientras que una historieta con cambios inesperados, saltos temporales y elipsis constantes llevan a que el lector desarrolle una lectura igualmente frenética (Witek, 1989: 44).

En muchas ocasiones la “línea de indicatividad temporal” está dada por el vector de lectura tradicional en occidente (izquierda-derecha) (Rodríguez, 1988: 28). No obstante, con la diversificación de los formatos de la historieta se produjo un rompimiento de esta linealidad narrativa. De la clásica tira diaria compuesta por tres viñetas de las mismas dimensiones, se dio paso al comic book y a la ampliación de posibilidades narrativas al existir la posibilidad de deformar las viñetas, componer páginas completas y romper el desarrollo transitivo de la diégesis (ver imagen 4). En el proceso de elaboración el historietista debe elegir entre un universo de posibilidades infinitas, aquellos momentos y espacios que considera fundamentales para el desarrollo narrativo (Witek, 1989: 21).

Las historietas históricas tienen la particularidad de que a pesar de que hablan de hechos ya ocurridos, éstos son mostrados al lector como si estuviesen “ocurriendo en el momento”. Este efecto de presentización, refuerza la presencia del tiempo diacrónico en la medida en que cada viñeta representaría un “presente inmovilizado” entre un antes y un después (Rodríguez, 1988: 27). Sin embargo, en estas historietas también tiene lugar el desarrollo de una temporalidad sincrónica. Como señala Rodríguez, “la necesidad de “saltar” en el tiempo y situarnos en planos cronológicos distintos, marcados por el ritmo normal de la historieta puede abordarse a través de los denominados “textos de relevo”, que suelen acompañar a ilustraciones que marcan una transición frente a las anteriores y posteriores” (1988: 27). A través del recurso de expresiones como; “al mismo tiempo...” o “en otro lugar...”, la historieta plantea la coexistencia temporal entre dos momentos que pueden estar desarrollándose en el mismo o en diferentes espacios (Rodríguez, 1988: 27, 35, 79).

Existen tres tipos de alteraciones temporales que son las más comunes en las historietas: la primera de ellas es la elipsis, una con-



Imagen 4. Tanque: Página de la historieta Notas al pie de Gaza de Joe Sacco (2010). En esta historieta se puede ver que el formato de comic book permite un mayor dinamismo en la narrativa a partir de la alteración del orden y el tamaño de las viñetas. Fuente: <http://www.wickedmagazine.org/2010/09/el-nuevo-periodismo-del-comic.html>



vención a que consiste en suprimir el tiempo que se considera no tiene importancia en términos narrativos; la segunda es el flash-back, situación en la que un personaje evoca el pasado ya sea como recuerdo, como sueño o como explicación; y tercero, se encuentra el flash-forward con el cual los personajes de la historieta manifiestan añoranzas sobre el futuro que pueden tener lugar o no posteriormente (Rodríguez, 1988: 28).

La integración de lo espacial se produce a través de dos mecanismos: el primero es el geográfico, en este caso los historietistas presentan al lector mapas relativos a los temas que tratan: el segundo es a partir de la escenografía, en particular en aquellas historieta que narran hechos conocidos como “de época”. Con el espacio sucede algo similar al tiempo, se puede producir que de una escena a otra exista continuidad en el mismo espacio, que se produzca un cambio de un espacio a otro (anclaje), o que la acción tenga lugar en dos espacios simultáneos (Rodríguez, 1988: 35). Con todo esto, vemos

que el tratamiento narrativo que en las historietas se hace del tiempo y del espacio, puede ser utilizado por los maestros para que los alumnos se familiaricen con estos conceptos, los cuales necesitará en el momento en que deba emprender tareas más complejas como lo son el análisis y comprensión de procesos históricos.

4.2. *Deconstrucción de estereotipos*

A lo largo de su historia, las historietas han sido blanco de una gran variedad de críticas que las han descalificado como lecturas inferiores y simples. Gran parte de estas críticas han sido el reflejo de tensiones clasistas, “lectura para las clases trabajadoras” y generacionales, “lecturas para niños y adolescentes”, lo cual pone en evidencia que se trata de críticas que han buscado deslegitimar el valor y potencialidades de este medio a partir de conceptos excluyentes como lo son “alta cultura” y “lecturas apropiadas”. No obstante, existe un conjunto de críticas que reflejan la otra cara de la moneda en la medida que las historietas también se han encargado de excluir por medio de sus narraciones. Este es el caso de las críticas provenientes de minorías raciales, y colectivos feministas que han visto en algunas historietas un mal manejo de las representaciones del “otro”, a partir de imágenes estereotipadas que pueden tener efectos perversos en el imaginario de sus lectores (Sabin, 2001: 78-79).

En un sentido amplio, el estereotipo se puede entender como una “representación cristalizada” a partir de esquemas culturales pre-existentes que le permiten al individuo mediatizar su “relación con lo real” (Amossy y Herschberg, 2004: 31). Desde las ciencias sociales se han abordado los estereotipos de dos maneras diferentes. Por un lado se han estudiado como la manifestación de un imaginario social estrechamente vinculado a fenómenos como el racismo y la discriminación. Y por el otro, se les ha considerado como un producto de los procesos de esquematización y categorización propios de la cognición social (Amossy y Herschberg, 2004: 32-34, 51). No obstante, una reflexión sobre los estereotipos en la historieta, debe tener en cuenta que en muchas ocasiones su uso en productos culturales, responde también a las necesidades expresivas y elecciones estilísticas de sus autores.

Los estereotipos cumplen varias funciones en el conjunto de la historieta: primero, contribuyen a la construcción de la estructura narrativa;segundo, ayudan a reafirmar las convenciones del medio. Y tercero, actúan como generadoras de sentido en el plano propiamente interpretativo del texto historietístico. Debido a las caracte-

rísticas de su proceso de producción y difusión las historietas se alimentan de formas estereotipadas, lo cual responde a una “demanda del gran público, que busca modos de expresión y efectos estéticos inmediatamente accesibles” (Amossy y Herschberg, 2004: 84). El uso de estereotipos está relacionado tanto con la producción masiva de las historietas, como a una necesidad comunicativa entre el historietista y el lector (Amossy y Herschberg, 2004: 17). De esta manera, el autor de las historietas transforma los estereotipos en íconos que son integrados como “parte del lenguaje de la narración gráfica” (Eisner, 2003: 18).

Como señala Ossa, “[...] los comics, como cualquier otra forma de expresión artística reflejan las contradicciones y necesidades de la sociedad [a la que pertenecen] [...]” (Ossa, 1986: 34). En muchas ocasiones, las historietas han sido utilizadas como “pretextos” para hablar sobre procesos y fenómenos sociales que desbordan el espacio de las viñetas, este fue el caso de las historietas de superhéroes durante la II Guerra Mundial. Estas historietas se articularon fundamentalmente a partir de dos estereotipos: el superhéroe, representado en los personajes afines a las causas de los Aliados y el archienemigo, representado en personajes de nacionalidades; alemana, italiana y japonesa. No obstante, la utilización de estereotipos también puede responder a otras razones diferentes a lo propagandístico, este es el caso de la historieta histórica de Maus, en la que Art Spiegelman utiliza animales como personajes (e.g. los judíos son ratones y los alemanes son gatos), con la intención de hacer un paralelismo con la fábula, además de cuestionar el concepto mismo de nacionalismo que estuvo estrechamente ligado a los hechos del Holocausto.

La existencia de los estereotipos es “[...] tributaria de su lectura [ya que] necesita que un lector lo reconozca relacionándolo con algo que ya ha sido dicho con anterioridad [...]” (Amossy y Herschberg, 2004: 77). La “activación” del estereotipo se produce cuando el lector reúne en torno a un personaje o a una situación, una serie de características y atributos que le han sido recurrentemente asignados a lo largo de la historieta, es entonces una “construcción de lectura” (Amossy y Herschberg, 2004: 79). De lo anterior se deriva que sea el estudiante a quien le corresponde este proceso de identificación de estereotipos y su interpretación como representaciones históricas. No obstante, los docentes deben acompañar a los alumnos en la lectura con el propósito de que las representaciones estereotipadas no entren a consolidar imaginarios errados o prejuicios sociales. La desconstrucción de los estereotipos presentes en las historietas históricas, permitirá que los estudiantes tengan un acercamiento a la historia y al “otro” más humano y crítico.



4.3. Lectura e imaginación histórica.

A diferencia de los textos que sólo contienen lenguaje escrito, en las historietas el proceso de lectura se vuelve más complejo, debido a la presencia simultánea de lenguaje icónico y textual. Para interpretar las representaciones históricas presentes en una historieta es necesario comprender la sintaxis visual, verbal de su mensaje. Es muy probable que los estudiantes ya conozcan muchas de las convenciones de las historietas por experiencias previas (e.g. lecturas de periódicos, colección de series). Sin embargo, la lectura de historietas históricas hace necesario que además de estas convenciones, los estudiantes conozcan un espectro más amplio de códigos para la interpretación. En esta medida, el uso de historietas para la enseñanza de la historia, también deberá incluir un aprendizaje paralelo de cómo leerlas. La formación de lectores, también implica que los estudiantes aprendan que la lectura no es un acto pasivo, sino una acción por medio de la cual se produce discurso (Vilches, 1997: 100).

Desde la “teoría de la lectura de la imagen” se considera que el “[...] funcionamiento de los textos de comunicación de masas obedece a estructuras comunicativas intertextuales ampliamente socializadas en nuestra cultura contemporánea [...]” (Vilches, 1997: 11). La comunicación entre el autor de la historieta y su lector depende no sólo de algunos referentes en común —como los estereotipos antes señalados— sino también requiere por parte del lector, el desarrollo de ciertas competencias lingüísticas, icónicas e interpretativas (Vilches, 1997: 26, 61, 107). Incluso si el lector se enfrenta por primera vez a una historieta, estas competencias le posibilitan realizar un aprendizaje e interiorización de las convenciones usadas por el autor, que le permitirán una comprensión más fácil de las historietas que lea posteriormente (Vilches, 1997: 98). La competencia lectora que se debe fortalecer en los estudiantes está compuesta a su vez por las siguientes competencias:

- Competencia intertextual: el estudiante debe ser capaz de identificar aquellos elementos que implícita y explícitamente el historietista utiliza para referirse a otros textos.
- Competencia enciclopédica: el estudiante debe ser capaz de identificar personajes, contextos y sus posibles significados.
- Competencia estética: el estudiante debe ser capaz de analizar el componente estilístico de la composición, además de conocer las convenciones gráficas e icónicas de la historieta.

- Competencia historiográfica: el estudiante debe estar familiarizado con otras representaciones históricas relativas al mismo hecho o proceso tratado en la historieta.

De acuerdo con Carrizo (2008), la lectura de historietas no sólo ayuda a promover el pensamiento crítico en los estudiantes sino además su imaginación y creatividad. En el caso de las historietas históricas, el estímulo de la imaginación también se produce sobre aquella que específicamente se denomina “imaginación histórica”, este concepto hace referencia al conjunto de imágenes mentales compartidas por un colectivo, referentes al pasado (Lowenthal, 1985: 213). En muchas ocasiones la imaginación histórica opera como “[...] la principal fuente de representaciones visuales que los historietistas usan para construir sus historias [...]” (Mahecha, 2011: 59). Por esta razón, muchas de las imágenes y representaciones presentes en las historietas históricas pueden resultar familiares a los lectores que pertenecen a una misma colectividad. No obstante, las historietas históricas no se limitan a retomar estas imágenes mentales compartidas y reproducirlas en una secuencia de viñetas. Las historietas también están en la capacidad de transformar e insertar nuevas imágenes en este conjunto, aspecto que resulta fundamental cuando pensamos que pueden ser utilizadas para estudiantes que están en proceso de componer su propia imaginación histórica.

Como ya fue sugerido, los docentes también deben apropiarse y tener un dominio amplio de las características formales, las convenciones y la sintaxis icónico-verbal de la historieta. Por otro lado, a los estudiantes les corresponde adquirir las competencias suficientes que les permitan ser lectores activos frente a las representaciones presentadas en las historietas. La utilización de la historieta histórica en la enseñanza de la historia, sólo podrá ser exitosa en la medida en que educandos y educadores trabajen conjuntamente en el propósito de hacer de este medio, una herramienta útil para la formación de una conciencia histórica renovada y crítica.



5. Conclusiones.

De manera paralela al trabajo desarrollado desde la disciplina histórica, algunas expresiones artísticas y culturales han manifestado un interés por ser generadoras de representaciones históricas. En el caso de las historietas, se trata de un género que de manera si-

milar a la historia profesional ha buscado proveer de sustitutos del pasado, haciendo uso de un lenguaje que incluye elementos tanto icónicos como verbales. Lo anterior, es una manifestación del estado cambiante y no acabado de la historia, aspecto que tiene como consecuencia la aparición constante de interpretaciones y relecturas sobre eventos históricos sobre los cuales no es posible generar fuertes consensos, posiblemente porque se han roto (Witek, 1989: 93). Es importante señalar, que la propuesta de integrar las historietas históricas al proceso de enseñanza de la historia, no parte del supuesto de que las historietas deban ser la herramienta pedagógica privilegiada para el cumplimiento de este propósito. En su lugar, consideramos que las historietas históricas deben ser un instrumento entre un conjunto más amplio de estrategias que busquen transformar sustantivamente la enseñanza.

Un acercamiento a la historia de la historieta, nos permite ver que a pesar de la influencia de este medio en la cultura e identidad de varios colectivos sociales, por mucho tiempo predominó una postura que desvalorizó la historieta en términos estéticos e ideológicos (Fernández y Poblete, 2009: 9; Amossy y Herschberg, 2004: 85). Como señala Sabin, esta exclusión de las historietas de la “[...] legitimidad cultural [...] genera varias preguntas, como: ¿exactamente quién decide qué medio califica y cuál no?, ¿El es comercialismo per se algo menos valioso que la auto-expresión?, ¿cuántos de estos prejuicios están relacionados con los gustos de diferentes clases sociales [...]” (2001: 8).

La crisis de la enseñanza tradicional de la historia, exige una “renovación de las prácticas pedagógicas” que permita que la escuela responda de una mejor manera a las necesidades sociales de nuestro medio (Peinado, 1994: 59). En este contexto, las historietas se constituyen como una forma de “escritura alternativa de la historia” cuyas potencialidades aún están por explotarse (Witek, 1989: 92). Sin embargo, este proceso necesita que de manera paralela a su introducción en las aulas, los historietistas y lectores cuenten con mejores condiciones que faciliten la producción y el acceso a estos productos culturales⁸. A lo largo de este artículo, se señalaron algunos aspectos puntuales en los que el uso de historietas históricas puede resultar útil, con lo cual buscamos dejar una puerta abierta para que esta discusión sea retomada por los docentes interesados en una enseñanza de la historia más crítica y agradable para los estudiantes. **X**

8. Quiero agradecer a Eliana Iannini y a los miembros del Club del Comic con quienes tuve la oportunidad de discutir el tema del uso de la historieta en la enseñanza, además de conocer el proceso adelantado por ellos y por otro colectivo para lograr que las historietas sean consideradas y cubiertas por Ley del Libro (98 de 1993).

Fecha de recepción: 19 de octubre de 2012

Fecha de evaluación: 20 de octubre de 2012

Fecha de aprobación: 22 de octubre de 2012

Cómo citar este artículo: Mahecha, N. (2012). "De lo distractivo a lo instructivo. Algunas aproximaciones al uso de la historieta histórica en la enseñanza de la historia". *Praxis Pedagógica* 13: 166-191.



Referencias

- Amossy, R. y Herschberg Pierrot, A. (2004). Estereotipos y clichés. Buenos Aires: Eudeba.
- Ankersmit, F. R. (2002). Historical Representation. California: Stanford University Press.
- Burke, P. (2001). Visto y no visto: uso de la imagen como documento histórico. Barcelona: Crítica.
- Camarero, J. (2008). Intertextualidad. Redes de textos y literaturas transversales en dinámica intercultural. Barcelona: Anthropos.
- Carrizo, C. (2008). Socializar la historieta - la historieta en las escuelas. Recuperado de http://www.tebeosfera.com/documentos/textos/socializar_la_historieta_-_la_historieta_en_las_escuelas.html, Consultado el 15 de agosto de 2012.
- Del Río, E. (1984). La vida de cuadritos: Guía incompleta de la historieta. México, Grijalbo.
- Eisner, W. (2003). La narración gráfica, Barcelona: Norma Editorial.
- Eisner, W. (2008). Comic and sequential art. Principles and practices from the legendary cartoonist. New York: W.W. Norton & Company.



- Fernández L´Hoeste, H. y Poblete, J. (eds.). (2009). *Redrawing the Nation: National Identity in Latin/o American Comics*. New York: PalgraveMacmillan.
- Gasca, L. Y Gubern, R. (1994). *El discurso del cómic*. Madrid: Cátedra.
- Guerrero García, C. (2011). *La enseñanza de la Historia en el contexto de las Ciencias Sociales en Colombia: de la tecnología educativa las inteligencias múltiples (1970-2008)*. En J. Guerrero Barón, y L. Weisner Gracia, L (Eds.), *Para qué enseñar Historia. (Ensayos para) Educar aprendiendo de la Historia de las Ciencias Sociales*. Medellín: La Carreta Editores.
- Goulart, R. (2004). *Comic book encyclopedia: the ultimate guide to characters, graphic novels, writers, and artists in the comic book universe*. New York: Harper Entertainment.
- Gubern, R. (1977). *Comunicación y cultura de masas*. Barcelona: Península.
- Harvey, R. (1996). *The art of the comic book: an aesthetic history*. Jackson: University Press of Mississippi.
- Herzberger, D. K. (1995). *Narrating the past: fiction and historiography in postwar Spain*. Durham: Duke University Press.
- Lowenthal, D. (1985). *The past is a foreign country*. Cambridge, New York: Cambridge University Press.
- Mejía G. P. (2001). *Semiótica del Cómic*. Santiago de Cali: Bellas Artes, Entidad Universitaria.
- Mahecha Arango, N. (2011). *De épicas nacionales, indígenas temerarios y heroínas fatales: historietas históricas en Colombia (1969- 1972)*. Tesis de Historia. Universidad de los Andes.
- Moix, R. (1968). *Los "cómicos". Arte para el consumo y formas "pop"*. Barcelona: Libres de Sinera.

- Ossa, F. (1986). *La historieta y su historia*. Bogotá: Editorial La Rosa.
- Peinado, H.S. (1994). *Didáctica de la Historia. Una propuesta desde la Pedagogía Activa*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Rodríguez Diéguez, J. L. (1988). *El comic y su utilización didáctica. Los tebeos en la enseñanza*. Barcelona: Editorial Gustavo Gili.
- Rubenstein, A. (2004). Del “Pepín” a “Los Agachados”. *Cómics y censura en el México posrevolucionario*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Sabin, R. (2001). *Comics, comix & graphic novels: a history of comic art*. London: Phaidon.
- Sotomayor Sáez, M. V. (2005). *Literatura, sociedad, educación: las adaptaciones literarias*. *Revista de Educación. Extraordinario*: 217-238.
- Universidad Nacional, Museo de Arte (1994). *Comics: otra visión*. Bogotá: Universidad Nacional.
- Vilches, L. (1997). *La lectura de la imagen: Prensa, cine, televisión*. Barcelona: Paidós.
- White, H. (1992). *El contenido de la forma: narrativa, discurso y representación histórica*. Barcelona: Paidós.
- Witek, J. (1989). *Comic Books as History: The Narrative Art of Jack Jockson, Art Spiegelman, and Harvey Pekar*. Jackson: University Press of Mississippi.

