

La recepción de la narrativa gráfica. Elementos culturales, estéticos y educativos

1. Introducción

El cómic es un medio ampliamente difundido y consumido por niños y niñas, jóvenes y adultos en todo el mundo. Sin embargo, siguen pesando sobre él algunas consideraciones que actúan en detrimento de su estudio académico o apreciación intelectual (Abellán, 2016). A lo largo de este ensayo, nos retrotraemos en la historia del medio y de la cultura visual en general para repasar los factores y elementos que han propiciado los prejuicios hacia el cómic como medio artístico y como producto cultural de consumo. Siguiendo los trabajos de investigación realizado al respecto, se observan dos problemas fundamentales: la definición de la naturaleza del cómic como "impura", en su comparación con la pintura y la literatura; y la asimilación del medio al público infantil, que ha llevado a calificarlo como una producción cultural simple y de escaso contenido intelectual o artístico. La deconstrucción de ambas ideas, ha llevado a señalar y valorar las particularidades y valores propios del cómic, así como a comprender mejor su naturaleza y sus virtudes como producto cultural y, especialmente, educativo. De esta manera, incidiremos en los beneficios que reporta la lectura de cómics tanto para adultos como para niños, así como su versatilidad como herramienta pedagógica[\[1\]](#).

2. La supuesta "impureza" de la narración gráfica: entre la imagen y la palabra

Para Thierry Groensteen, una de las principales desventajas simbólicas que ha sufrido el cómic está en su propia condición híbrida, a medio camino entre el dibujo y la literatura. Esto le ha supuesto el obstáculo de no ser considerado como una rama pura ni entre las letras, ni entre las artes; máxime teniendo en cuenta el predominio histórico de la ideología de la pureza en el campo de la estética, que ha conllevado a una brecha entre la cultura erudita y la cultura popular. El autor señala que mostrar y nombrar, representar y describir o mirar y leer, son dicotomías que, de acuerdo con Foucault, constituyen la oposición más antigua en nuestra civilización alfabética (Groensteen, 2009: 7-8). Sin embargo, cabe recordar que en la antigua Grecia estos conceptos eran designados con una misma palabra, *γράφω*, que “podía ser entendido como rayadura o línea, incisión, dibujo o pintura [...] de hecho, la lengua griega no distingue entre dibujar, pintar o escribir” (Tomás, 2010: 100-101). Por tanto, la separación conceptual de ambos actos es una cuestión cultural e histórica y tiene relación con la propia filosofía griega, siempre insistente en el engaño que supone la imagen para nuestros sentidos y emociones, mientras que la palabra incita a la razón (Groensteen, 2009: 8). Dicha separación entre imagen-emociones y palabra-razón derivó en el desarrollo de nuestra cultura logocéntrica y estableció una jerarquía entre texto e imágenes que ha perdurado a lo largo de la historia en occidente^[2]. La iglesia católica se encargó de difundir durante siglos ideas similares, como puede comprobarse por la discusión sobre las imágenes y la imposibilidad de representar a Dios que existía en la Edad Media. Señalamos, a este respecto, las cartas que el Papa Gregorio Magno envía al obispo Sereno de Marsella en el siglo VI (Chazelle, 1990), donde declara tajantemente:

Las obras de arte tienen pleno derecho de existir, pues su fin no era ser adoradas por los fieles, sino enseñar a los ignorantes. Lo que los doctos pueden leer con su inteligencia en los

libros, lo ven los ignorantes en los cuadros. Lo que todos tienen que imitar y realizar, unos lo ven pintado en las paredes y otros lo leen escrito en los libros (Bango, 2000: 370).

Sin duda, la vinculación entre el texto escrito y los “doctos”, así como entre las imágenes y los “ignorantes”, parece incidir en una jerarquía intelectual para ambos medios, el textual y el visual. De hecho, existen otras declaraciones similares: “Tú veneras los colores superficiales; nosotros, que preferimos la escritura, penetramos hasta el más escondido sentido” afirmaba Alucino de York en el siglo VIII. En la misma época, el Arzobispo de Maguncia, Rábano Mauro, insistía en que “La palabra vale más que la forma engañosa de la imagen; ella contribuye más a la belleza del alma que la armonía de los colores, que no muestra más que la sombra de las cosas” (Bango, 2000: 372).

2.1 El cómic rompe con la supremacía del texto sobre la imagen

Esta concepción se ha mantenido tradicionalmente a lo largo de la historia y ha terminado afectando también al estatus del cómic como medio de comunicación y medio artístico, viéndose reiteradamente comparado a la literatura (entendida como superior) y teniendo continuamente que hacerse valer frente a ésta. Así, Annie Renonciat señala que la incorporación de los bocadillos (en sustitución del texto bajo las imágenes) en las primeras décadas del cómic fue entendida como un “aprisionamiento” del contenido verbal dentro del sistema visual, lo que obligaba al texto a limitarse a pequeños diálogos y enunciados directos (Groensteen, 2009: 3-11). Thierry Groensteen observa que dicho “aprisionamiento” supone una revolución simbólica que, en el fondo, quiebra esa tradicionalmente aceptada supremacía del texto escrito sobre otras formas de expresión (2009: 7). De hecho, son muchos los autores de cómic que, de alguna manera, rechazan la separación entre palabras y dibujos en su proceso creativo. Jack Kirby,

comentó en una ocasión: “He estado escribiendo todo el tiempo y lo he estado haciendo en imágenes”. Del mismo modo, Osamu Tezuka declaró: “No lo considero imágenes... En realidad no estoy dibujando. Estoy escribiendo una historia con un único tipo de símbolos. Por su parte, Will Eisner comparó los gestos y símbolos gráficos con un vocabulario visual, sentimiento compartido por Scott McCloud, quien también describió las propiedades que rigen la secuenciación de las viñetas como su “gramática” (Cohn, 2013: 1).

Siguiendo esta línea, podemos advertir una lectura diferente en las palabras de Gregorio Magno. Para el Papa lo fundamental era poder comunicar “lo que todos tienen que imitar y realizar”, y el mensaje debía llegar indistintamente, leído o pintado. En este sentido, ambos medios se equiparan como válidos para el logro de dicha función comunicativa. El pontífice podría haber insistido en la iconoclastia y haber promovido una alfabetización de los fieles para su acceso a la doctrina religiosa, pero de su cita se desprende que la comunicación del mensaje a través de la representación visual no sólo es igualmente válida, sino más comprensible y directa. Esta eficacia comunicativa, no obstante, no está reñida con la sofisticación de su lenguaje y códigos, que también han de ser aprendidos y descifrados (atributos, iconografías, convenciones en la representación, etc., deben ser conocidas para comprender la escena representada). En este sentido Isidro Bango afirma que

Sí es cierto que los mensajes iconográficos para conseguir el éxito deben ser asimilados por los fieles, su cuidada programación debe ser realizada por una persona de sólida formación intelectual (el iconógrafo). Dicho esto, conviene advertir que, además de la lectura directa de una imagen, ésta puede tener más lecturas en función de la formación cultural de la persona que la contempla (2000: 374).

La historia del arte nos ha enseñado, durante siglos, la complejidad y sofisticación de las representaciones visuales, en ocasiones difícilmente descifrables si no se conocen los códigos del medio. Basta con señalar la necesidad de estar familiarizado con las reglas de la perspectiva para apreciar en profundidad el valor de la pintura figurativa posterior al renacimiento o para poder comprender la transgresión que supuso el lenguaje cubista de principios del siglo XX. Además, muchas cuestiones de contenido se escapan sin una cultura previa sobre determinados temas. La pintura mitológica, por ejemplo, es difícilmente interpretable si se desconocen las hazañas de los dioses clásicos y los atributos que los hacen reconocibles. Basten estos ejemplos para ilustrar el error que supone creer que la lectura de imágenes es más “simple” que la de textos escritos, o requiere un esfuerzo menor.

2.2 El cómic utiliza un lenguaje propio

Al igual que los textos escritos, el cómic hace uso de todo tipo de códigos visuales que es necesario interpretar, tanto aquellos que preceden al medio (como la perspectiva) como otros que el cómic ha desarrollado a lo largo de su historia y le son reconocibles como propios (las líneas cinéticas, las viñetas, la puesta en página, los bocadillos, las didascalias, etc.). Muchos de los autores que, desde mediados del siglo XX, se han lanzado al estudio del cómic desde el ámbito académico han puesto sus esfuerzos en señalar las particularidades narrativas y “lingüísticas” del cómic, en muchas ocasiones con el objetivo de

demostrar, en la medida de lo posible que el cómic admite un análisis narratológico, que puede, por tanto, ser estudiado según unos parámetros científicos [...] lo justo será analizar las características de éste (Varillas, 2009: 24).

Ese esfuerzo por reconocer el cómic como un medio con el mismo estatus que la literatura ha llevado a definir las historietas

como “textos”, cuya naturaleza verbo-icónica ha propiciado el uso de terminologías específicas para referirse al cómic, como la propuesta por Rubén Varillas de “textos *comicográficos*” (2009: 24). Más allá de este tipo de conceptos, lo relevante ha sido la proliferación de trabajos que han analizado los elementos comunicativos del cómic, aquellos que hacen de éste un medio único, que ha desarrollado una forma de expresión particular basada no sólo en la combinación de textos e imágenes, sino en el poder del arte secuencial, que comparte con el cine pero que pone en práctica mediante recursos bien distintos. Veamos algunos ejemplos.

Un elemento muy característico del cómic son las viñetas, y, entre ellas, el pequeño espacio que las separa y que comúnmente se denominan “calles”. Se trata de un área fundamental que contribuye a la “magia” del arte secuencial del cómic. La calle funciona como divisor espacio-temporal y, a la vez, como conector entre las viñetas. En la calle pasa el tiempo, se completa una acción y se construye el ritmo de la narración. Es lo que Scott McCloud denomina “clausura”, fenómeno por el cual nuestros sentidos tienden a percibir un conjunto separado de partes como un todo (McCloud, 2005: 60-93). Nuestra experiencia del mundo hace que nuestro cerebro recomponga la parte que no vemos, y esto ha funcionado siempre en el dibujo, la pintura, la fotografía, el cine y en nuestra percepción en la vida real. Pero el cómic explota este fenómeno en todas sus posibilidades, permitiendo que entre una viñeta y la siguiente el lector entienda que suceden cosas aunque no las vea y eso, para McCloud, es el elemento principal de la gramática de los cómics, llegando incluso a afirmar que “el cómic es la clausura” (2005:67). El autor establece distintas categorías de clausura, en función del salto (temporal, espacial, narrativo) que se produce en la transición de una viñeta y la siguiente: transiciones momento a momento, acción a acción, tema a tema, escena a escena, aspecto a aspecto y “non-séquitur” –cuando no existe una relación lógica entre las viñetas– (2005,70-72). Incluso en el

último de los casos, el cerebro del lector inevitablemente busca la relación aparentemente inexistente entre las viñetas, la diferencia es que se requiere un esfuerzo interpretativo mayor que, por ejemplo en una transición momento a momento. La habilidad del dibujante para sacar partido a las clausuras es, por tanto, uno de los elementos a analizar para valorar la sofisticación, estilo y complejidad narrativa de una historieta. El éxito de esta gramática se sitúa, sin embargo, en cada una de las unidades narrativas, las viñetas, que deben ser diseñadas de tal forma que el lector “pueda completar los acontecimientos interpuestos por medio de la propia experiencia” (Eisner, 2002: 40). Cada viñeta debe tener en cuenta no solo el dibujo y la composición (el nivel de realismo o caricatura, la elección del punto de vista, etc.) sino además, la coherencia narrativa. Para ello han de tenerse en cuenta las distintas funciones que cumple una viñeta. De acuerdo con Will Eisner, las viñetas cumplen la función principal de contener las acciones y los objetos, funcionan como medios de control temporal y espacial; pero también tienen un enorme poder comunicativo y emocional, para lo cual expresan un lenguaje propio a través del marco:

Las viñetas de líneas rectas [...], muestran una acción que suele acontecer en el momento presente. [...] El recuadro ondulante o festoneado es el indicador más corriente del pasado. [...] La viñeta sin recuadro hace alusión a un espacio ilimitado. El marco de la viñeta [...] se puede emplear para transmitir algo referente al sonido o al clima emotivo en el que transcurre la acción (Eisner, 2002: 46-48).

Las mismas posibilidades expresivas se le atribuyen a los globos o bocadillos, cuyo estilo de contorno altera igualmente el contenido del mensaje verbal que encierran. En esa línea, se otorga un papel similar a la caligrafía, capaz de describir y sugerir el volumen y el color emocional de un diálogo o un

sonido; de ahí las características onomatopeyas frecuentemente utilizadas para representar distintos ruidos o golpes. En cuanto al tiempo, las viñetas, como unidades visuales, tienen la capacidad de capturar un momento concreto. No obstante, la riqueza narrativa del dibujo permite que la viñeta pueda no sólo “congelar” un momento, sino también representar en sí misma distintos momentos. En una sola viñeta podemos ver acciones que transcurren en un mismo espacio, pero que no necesariamente han de ser simultáneas. En este caso, es fundamental la representación de la gestualidad y acciones de los personajes, así como la interacción con los diálogos y textos incluidos en la viñeta; que pueden indicar variaciones temporales dentro de la misma. Otro recurso es la repetición de un mismo personaje dentro de la viñeta, lo que también indica distintos momentos de la acción. Finalmente, con respecto al espacio, la elección del diseño de una viñeta es también crucial. El modo de representar el espacio ayuda no sólo a situar la acción, sino también a generar una cierta atmósfera o clima emocional para la misma y una manera de hacerlo es mediante la perspectiva y la forma de la viñeta. A este respecto Eisner señala que

al mirar la escena desde arriba, el espectador siente una cierta separación respecto a la acción: es observador más que participante. Ahora bien, cuando el observador contempla una escena desde abajo, experimenta un sentimiento de pequeñez que suscita una sensación de miedo. [...] una viñeta estrecha te hace sentirte encerrado, mientras que una viñeta amplia sugiere un espacio ancho en el que moverse o escapar. Son sentimientos ancestrales y profundamente arraigados que funcionan cuando se los estimula (Eisner, 2002: 91).

Por último, destacamos la puesta en página como otro de los elementos narrativos más significativos del cómic, puesto que,

a diferencia de la clausura o de los aspectos compositivos (que son compartidos en buena medida por otros artes secuenciales como el cine), es algo propio y exclusivo del cómic. Al igual que en el interior de las viñetas, los aspectos compositivos son fundamentales en el diseño de una página de cómic, de hecho, Eisner llega a hablar de la página como “superviñeta”. En este sentido, si la viñeta funciona como contenedor de una o varias acciones y unidad de medida temporal, la página es una unidad de tiempo narrativo mayor. Por establecer un símil, la viñeta podría ser un plano cinematográfico, mientras que la página constituiría una escena o secuencia completa. Así, el salto de página adquiere un significado mucho más relevante que en el caso de una novela u otros textos literarios, pues funciona como un signo de puntuación más, como un fundido a negro en el caso del cine: “Conviene tener en cuenta que cuando el lector pasa la página se produce una pausa. Esto permite un cambio de tiempo, un salto de escenario, una oportunidad para controlar la atención del lector” (Eisner, 2002: 65). La distribución de las viñetas en la página es resultado, entonces, no solo de un diseño compositivo, que sugiera un placer estético y demuestre un estilo concreto; sino también del control del ritmo narrativo. Por ello, cada página tiene duraciones de lectura y ritmos diferentes, en función de las necesidades de la historia. Estos y otros recursos básicos y componentes narrativos propios del cómic han sido estudiados y puestos en valor en las últimas décadas por muchos autores tanto del ámbito de la lingüística como desde la historia del arte y los estudios culturales, contribuyendo a la comprensión de la historieta en todas sus vertientes y dotándola del valor y lugar que ostenta hoy dentro de la cultura popular. Así mismo, contamos ya con numerosos trabajos que han contribuido a que el cómic se haga un hueco en el ámbito académico. En España podemos citar los trabajos de Antonio Altarriba (2022), Roberto Bartual (2012) o Antonio Martín (2000), entre otros muchos ejemplos (ver Gracia, 2022).

3. La asociación del cómic al público infantil

3.1 La fascinación de los niños por el dibujo

Pero además de tener que lidiar con los prejuicios hacia su naturaleza híbrida icónico-verbal, el cómic ha convivido tradicionalmente con el “estigma” social de ser considerado un producto de consumo únicamente para niños y adolescentes. El predominio del dibujo sobre el texto, el carácter llamativo de los colores y la eficacia comunicativa de los gestos y las caricaturas hacen de las historietas un medio muy atractivo para los niños. Para algunos autores, la vinculación de la infancia con el dibujo es esencial. Steve Bowkett y Tony Hitchman señalan que el dibujo es una de las primeras formas de comunicación y representación del mundo para los niños, en muchas ocasiones desarrollado en paralelo a su aprendizaje del habla y siempre con anterioridad a sus habilidades de lectura y escritura. Para los autores, los primeros contactos de los niños con los libros de dibujos “elevan la experiencia y la comprensión narrativa del niño a nuevos niveles de complejidad”, lo que añadido a su contacto cada vez más frecuente con las imágenes audiovisuales hace que, antes de aprender a leer, ya estén “visualmente alfabetizados” (Bowkett y Hitchman, 2016: 9-10). En consecuencia, el cómic es un medio excelente para el acercamiento de los niños a las primeras narraciones complejas y a la lectura, y sin duda esto ha sido fundamental en la rápida asociación del medio al público infantil desde sus inicios. El poder del dibujo es un factor enormemente relevante en esta cuestión y muy especialmente en el caso de la caricatura. De acuerdo con Scott McCloud, cuanto más se aleja un dibujo de la representación realista, éste se vuelve más universal, porque “cuando más se caricaturiza una cara, a mayor número de gente representa”(McCloud, 2005: 31). McCloud, que expone en profundidad esta teoría, afirma que cuando observamos un dibujo realista o una fotografía de una cara la vemos como la cara de otra persona, mientras que en la

caricatura nos vemos a nosotros mismos; y encuentra ahí la principal causa de la fascinación infantil por los dibujos, la identificación y la empatía. No cabe duda de que la capacidad directa de identificación y empatía que posee la caricatura permite una conexión inmediata con este tipo de imágenes desde la infancia, pero, desde luego, no deja de ser igualmente eficaz en la comunicación para el público adulto.

3.2 La desvinculación del origen del cómic como producto infantil

De hecho, la caricatura tiene su origen en el trabajo de algunos pintores a partir del siglo XVI y se trataba, en un principio, de un “divertimento privado de los artistas y una herramienta de investigación para llegar a otros fines” (García, 2010: 44). Algunos de los autores más emblemáticos de caricaturas fueron los artistas William Hogarth (1697-1764) y Honoré Daumier (1808-1879), y sus caricaturas eran principalmente ilustraciones con una finalidad satírica y de crítica social, dirigidas, por tanto, a un público adulto. La mayoría de los autores reconocen el origen del cómic en la caricatura, con figuras clave como el suizo Rodolphe Töpffer (1789- 1846), cuyo trabajo sienta las bases de lo que serán las primeras tiras cómicas. Sus historias dibujadas en estampas, de acuerdo con Santiago García, buscaban “un público adulto [...] o como mínimo un público general, de todas las edades”; y lo mismo sucedía en el caso de las caricaturas del artista alemán Wilhem Busch, quien, en 1865 publicaba la historieta *Max y Moriz*, haciendo uso de un estilo sencillo y caricaturesco pero cargada de un humor negro y violencia que la hacían más propicia para el público adulto. Durante la segunda mitad del siglo XIX este tipo de caricaturas europeas fueron la influencia principal para el desarrollo de las primeras tiras cómicas, publicadas en la prensa estadounidense. El cómic fue, de hecho, una de las herramientas utilizadas por los dos grandes periódicos de la prensa popular americana que luchaban por hacerse con el

mercado a finales del siglo XIX y principios del XX, el *New York World* y el *New York Journal*, enfocados en un tipo de prensa sensacionalista. Para el suplemento dominical del *World*, Richard Felton Outcault dibujó la serie *El callejón de Hogan* (1895), que vio nacer al clásico personaje *Yellow Kid* (el chico amarillo); considerado mayoritariamente como la obra fundacional del cómic moderno. Hay que destacar que en estos momentos, el impacto de las primeras tiras y series cómicas a color, difundidas masivamente a la sociedad a través de la prensa, era incomparable:

hasta ese momento no se había visto nada parecido: la difusión de la imagen impresa y en color, en un mundo donde no existía la televisión ni el cine, y la fotografía todavía no estaba implantada de modo masivo, cambió la imaginación del público. [...] John Carlin indica que [...] “...en ese contexto, los enormes cómics, maravillosamente impresos en color, saltaban sobre los lectores del periódico de una forma verdaderamente revolucionaria” (García, 2010: 64).

Una revolución que implicaba a todo tipo de públicos y lectores. Si bien es cierto que los cómics publicados en suplementos dominicales se dirigían a toda la familia y tenían un especial atractivo para los niños, no hay que olvidar que los principales lectores de los periódicos eran los adultos y era a ellos a quienes se dirigían la mayoría de las tiras diarias, que se publicaban entre las secciones de noticias habituales:

Eran la compañía ideal mientras se desayunaba con copos de avena y café. Los personajes de los cómics eran ya parte de la familia, las tiras diarias, algo diferentes de las dominicales, eran contundentes, rápidas y directas. Se trataba de aprovechar el tiempo mientras se transportaba a

la gente en el metro; o tomaba el café de la mañana en el descanso del trabajo (Ossa, 2019: 33).

Santiago García insiste en esta desvinculación del origen del cómic y el público infantil, no para negar su evidente relación, sino para comprender verdaderamente el contexto social en el que nació el medio. Un ejemplo muy evidente citado por el autor es el hecho de que en España, pese a existir periódicos dedicados a lectores infantiles a finales del siglo XIX, estos no publicaban historietas (García, 2010: 50).

A partir de las tiras diarias surgieron las series familiares, dirigidas también a un público adulto que “abarcaba toda la sociedad, desde los profesores a los granjeros, desde los abogados a los camioneros” (García, 2010: 72). A finales de la década de 1920 aparecieron las primeras series de aventuras y en la década de 1930 se desarrollará el formato *comic book* o tebeo, historietas independientes en formato revista que se impondrán durante las décadas siguientes. Sin ánimo de hacer aquí un recorrido histórico, solo destacamos la variedad de géneros en los que el cómic se adentró en todo ese tiempo. Hermanado el formato *comic book* con los *pulp* de la literatura popular abordará no sólo historias cómicas, familiares y de aventuras, sino también policiacas, de superhéroes, de terror o del oeste. Todos estos géneros pueden ser disfrutados tanto por los niños y jóvenes, como por los adultos, y así era. Lo mismo sucede en la tradición oriental, donde, tal y como expone Gerardo Vilches, los inicios del manga se desarrollarán de forma paralela al cómic estadounidense. En Japón, durante los años previos a la Segunda Guerra Mundial ya existían mangas de diferentes estilos y géneros y también distinguidos por el tipo de público: para chicos, *shônen manga*; para chicas, *shôjo manga*; para niños, *yônen manga* y también los dirigidos al público adulto, *seinen manga* (Vilches, 2014: 30). La importancia del público adulto es tal que, en el caso de

Estados Unidos se ha vinculado en alguna ocasión el declive comercial del cómic de superhéroes en la década de 1940 con el hecho de que buena parte de sus lectores se encontrasen participando en la Segunda Guerra Mundial; y en 1950, los resultados de una encuesta afirmaban que el 54% de todos los *comic books* era leído por adultos de más de 20 años (Vilches, 2014: 107). Datos de este tipo ayudan a desdibujar esa imagen tradicionalmente establecida de que el cómic ha sido siempre un medio mayoritariamente infantil.

3.3 La conquista del lector adulto: Del *underground* a la novela gráfica

Pero si algo fue necesario para revolucionar de manera evidente los contenidos y formatos del cómic en relación con el público adulto fue el surgimiento de dibujantes y movimientos que comenzaron a trabajar al margen de la industria a partir de la década de 1960, en un contexto contracultural que propició el tratamiento sin tapujos y alejado de la censura de temas como la crítica social, la política, la violencia, la sangre, las drogas o el sexo. Este tipo de publicaciones marginales, autoeditadas y publicadas sin el sello de la Comics Code Authority, se agrupan convencionalmente bajo el concepto de *comix* o *comic underground*, y suponían “el vehículo perfecto para el contenido adulto que estaba vetado en el cómic industrial” (Vilches, 2014: 110). A ello se sumó la conciencia autoral de muchos de estos creadores (entre los más representativos se encuentran Robert Crumb, Gilber Shelton o Justin Green) que conservaban los derechos de sus historietas y cobraban por ellos, lo cual favoreció la adopción de la teoría de autor que tan determinante había sido para otros medios como el cine, en el ámbito del *comix*. “No es que los autores *underground* se plantearan estar haciendo arte, pero sí se sentían como autores más que como engranajes de una industria” (Vilches, 2014: 110). En consecuencia, los dibujantes asumían, en la mayoría de los casos, todo el proceso creativo de la

historieta y fueron desarrollando estilos propios y reconocibles que hacían visible esa conciencia autoral. Dentro de los nuevos temas y géneros surgidos en el seno del cómic *underground*, destaca la proliferación de las autobiografías que, en palabras de Santiago García, fueron el “cimiento fundamental para la construcción de la novela gráfica contemporánea” (García, 2010: 154). Una de las primeras obras influyentes en este sentido fue *Bikny Brown Meets the Holy Virgin Mary*, obra de Justin Green publicada en 1972, que marcó e inspiró a Art Spiegelman para la creación de *Maus*, una obra sin la cual “no existiría la novela gráfica tal y como hoy la conocemos” (García, 2010: 56). En el contexto japonés, fue también relevante el papel de autores concretos tras la Segunda Guerra Mundial, como Osamu Tezuka, inspiración para otros jóvenes artistas como Shôtarô Ishinomori. Pese a que muchos de ellos constituyeron la vanguardia del cómic infantil y juvenil, inspiraron la creación en paralelo de la corriente de los *gekiga*, impulsados por Yoshiro Tatsumi. Se trataba de historias para un público más adulto, liberadas de los tabúes siempre presentes en las publicaciones infantiles de las grandes editoriales y con acabado y factura mucho más cuidados. Su alejamiento de los tabúes del manga infantil y su distribución limitada a través de editoriales más pequeñas sitúa a estas producciones como antecedentes del *underground* estadounidense (Vilches, 2014: 87-89).

La importancia de la proliferación de historietas exclusivas para público adulto y especialmente la conciencia autoral entre los creadores de cómics de finales de los sesenta y principios de los setenta (Bretécher, Mandryka, Gotlib, Druillet, Moebius...) radica en que “por primera vez [...] había historietistas que producían obras con un planteamiento culto que esperaban explícitamente que fueran reconocidas como arte” (Beatty, 2007: 162). Este hecho es fundamental porque, igualmente, el público comenzará a apreciar las obras cada vez más por su carácter artístico e intelectual y no únicamente como entretenimiento. La llegada de la novela gráfica, a

partir de la obra fundacional *Contrato con Dios* (Wil Eisner, 1978) y el reconocimiento en 1992 con el premio Pulitzer a Spiegelman por *Maus*, también impulsaría la creación de historias serias, de un carácter artístico y literario que podían ser valoradas por el lector adulto y que “se integran definitivamente en la alta cultura” (García, 2010: 202). Pero no sólo las autobiografías serían las portadoras de este estatus más intelectual del cómic. Algunas historietas de superhéroes adoptaron también un tono distinto, como es el caso de *Watchmen* (Alan Moore y Dave Gibbons, 1986-1987) con una mirada realista, un trasfondo ideológico marcado, profundidad en el desarrollo psicológico de los personajes y juegos entre imagen y texto que densifica la lectura. Para Santiago García, *Watchmen*, *Maus* y *Batman. El regreso del caballero oscuro* (Frank Miller, 1986) provocaron “una fiebre por la novela gráfica y el cómic adulto a finales de los ochenta y principios de los noventa en las grandes editoriales de cómic” (García, 2010: 203) que se prolonga hasta nuestros días.

4. Las implicaciones de la recepción

Una vez que hemos subrayado el valor del cómic como medio narrativo y artístico con entidad y lenguaje propios y hemos señalado el interés que históricamente ha despertado a todo tipo de públicos (más allá del infantil), veamos ahora qué beneficios concretos puede aportar el medio a sus lectores. Al igual que otras formas expresivas como pueden ser la literatura o el cine, el cómic proporciona diferentes tipos de placeres a su público, los cuales podemos agrupar de modo amplio en cuatro categorías: entretenimiento, apreciación artística, estimulación intelectual y desarrollo personal. No cabe duda de que una de las primeras razones por las que se leen cómics, es la búsqueda del entretenimiento. Las obras narrativas de ficción siempre han cumplido ese papel, ocupando tiempo de ocio de los lectores. En segundo lugar no hay que

olvidar que el cómic estimula el placer de la apreciación artística y lo hace en dos vertientes distintas: por un lado, en función de su capacidad de análisis, los lectores pueden disfrutar de la habilidad narrativa demostrada tanto en el guion como en su desarrollo (construcción de los personajes, acontecimientos, etc.); por otro, el estilo y calidad del dibujo, las composiciones o el color, ofrecen la posibilidad de recrearse en la calidad artística de la obra. Del mismo modo, el público es capaz de detectar las diferencias de estilos gráficos entre diferentes dibujantes, lo cual es uno de los principales motivos a la hora de elegir qué cómic leer. Además de atender a los géneros y el tipo de historias, muchos lectores van formando su propio gusto artístico y preferencias por un tipo de dibujo u otro, lo que les proporciona, con el tiempo, el placer de cultivar un criterio propio al respecto, decantarse por unos autores frente a otros etc. Por otro lado, el cómic es un medio que estimula el intelecto. Del mismo modo que otros medios narrativos, el tipo de contenido, las historias que se representan, los géneros que se abordan, etc., son fuente de conocimiento para los lectores. Y eso es así con independencia de si se trata de relatos de ficción o basados en hechos históricos, biografías de personajes ilustres, etc. Porque toda narración, en la que un conjunto de personajes se relaciona entre sí y desarrolla una serie de acciones, de un modo más o menos conscientemente, está impregnada de estereotipos, valores sociales, prejuicios, ideologías, etc. Finalmente, la intimidad de la lectura y la identificación con los sucesos y sus protagonistas, genera una conexión obra-lector que adquiere un enorme valor, y que se relaciona con la identidad de los lectores. La práctica de la lectura de cómics (y cualquier otra lectura) y el modo en que ésta se lleva a cabo, es una parte importante de la construcción identitaria de una persona, especialmente en las lecturas en edades tempranas en las que están en desarrollo la personalidad, los valores etc.

En el marco de estos beneficios que hemos comentado de forma

general, hay que destacar, como recuerda Stergios Botzakis, que los lectores utilizan los textos de distintos modos, incluidos fines concretos que no fueron pensados por sus creadores (Botzakis, 2009). El autor realiza un estudio a partir de un grupo de lectores habituales de cómic y descubre intenciones muy variadas. Uno de los lectores, estudiante de antropología, comenta cómo a través del cómic y el manga, en combinación con otras lecturas académicas, se incrementa su conocimiento de la cultura japonesa en la que está interesado. Es decir, su lectura forma parte de una actividad de intertextual, dentro del contexto de su formación, y él la describe como parte de su “poder cognitivo”. Otro de ellos describe el gusto que le proporciona el aspecto coleccionable de los cómics, lo que incluye el goce de su apreciación estética, su exhibición e incluso el placer táctil del objeto. Un caso distinto es el de un lector que destaca la función escapista de su lectura de historietas, una manera de ocupar su tiempo libre pero, especialmente, de huir de ciertos problemas personales, lo cual otorga a la lectura un valor de apoyo y alivio, o lo que es lo mismo, un valor terapéutico (Botzakis, 2009: 54-56). Como se puede observar, el primer caso vincula su relación con los cómics con la estimulación intelectual, el segundo apela a la apreciación artística y el tercero hace referencia al entretenimiento y al desarrollo personal.

Todas estas funciones atribuidas a la lectura de cómics se dan, por supuesto, en todo tipo de lectores con independencia de su edad, formación, etc. E insistimos en la no diferenciación entre niños y adultos puesto que, aunque evidentemente la experiencia personal de la lectura es distinta en cada individuo, existen estudios que demuestran que la capacidad de comprensión y asimilación del cómic es la misma en todas las edades. Se ha llegado incluso a estudiar científicamente la comprensión narrativa visual en niños y adultos comparando el patrón de sus movimientos oculares durante la lectura de las mismas historietas. Los resultados

de este reciente estudio demostraron, en base al número y tiempo de las fijaciones oculares que, a pesar de que los niños realizan un mayor esfuerzo para alcanzar la comprensión completa de las historias, obtienen un nivel de comprensión similar al de los adultos (Martín-Arnal et al., 2019). Esto evidencia la capacidad de los niños para desarrollar potencialmente los distintos placeres asociados a la lectura de cómic que antes hemos descrito, para los cuales es casi siempre necesaria la comprensión básica de la historia y su lenguaje.

Finalmente, quisiéramos advertir, en relación al lenguaje icónico-verbal propio del cómic del que ya hemos hablado, que sus características, elementos y códigos hacen que en la comprensión del cómic entren en juego tres niveles simultáneos de lectura. De acuerdo con Rubén Varillas, el primer nivel tiene que ver con la visualización global de la página, durante la cual

No somos espectadores pasivos [...] Interactuamos con el cómic, nuestra imaginación nos da sonidos y atmósferas, los tonos de las voces, el movimiento y las pausas, y nos ayuda a saltar el hueco que hay entre viñeta y viñeta. No vemos la página de manera lineal. Leemos el texto de manera lineal pero nuestros ojos se mueven atrás y adelante por toda la página. En nuestras mentes construimos una historia lineal, pero percibimos la página como un todo (Varillas, 2009: 243).

Este nivel de lectura, relacionado con la idea de Eisner de la página como “superviñeta” que anteriormente citamos, es algo muy particular del cómic con respecto a otros medios; ya que la yuxtaposición de imágenes y la posibilidad de recorrerlas visualmente de un modo no lineal convierte la experiencia de la lectura en algo único y diferente para cada individuo. El segundo nivel de lectura se encuentra en la visualización de cada viñeta de forma individual. La complejidad de su análisis

tiene que ver con las posibilidades que esta ofrece de representación de acciones más o menos desarrolladas, acciones simultáneas dentro de una misma viñeta, distintos planos de profundidad de la acción, la forma de la viñeta, etc., por lo cual no todas las viñetas requieren la misma atención y tiempo de lectura, que se ven graduados, además, por la inclusión del texto. El tercer y último nivel de lectura atiende a la interpretación secuencial de las viñetas. Para lograr una interpretación adecuada de los sucesos, el lector tiene que decodificar las transiciones, completar los espacios inexistentes y las ausencias, reconstruir las elipsis, y es aquí donde “entra en juego su conocimiento de los códigos del medio” (Varillas, 2009: 243). Independientemente de que los lectores sean conscientes o no del funcionamiento de estos códigos, los distintos niveles de percepción se suceden de manera intuitiva, por la familiaridad del ser humano con el lenguaje visual, las expresiones corporales, los gestos, o la experiencia propia del espacio y del movimiento.

4.1 La narraviva gráfica en el ámbito educativo

Los placeres y beneficios del cómic, así como las particularidades de su lenguaje, ofrecen un potencial educativo inmenso, como demuestran ya muchas aplicaciones prácticas. Pese a las críticas que el cómic ha recibido desde sus inicios por ejercer una mala influencia para los niños y jóvenes (como ha sucedido con otros medios como el cine o los videojuegos), ya desde la década de 1970, textos como “Comics can be educational” de Antoine Roux, han incidido en su potencial para la alfabetización y la enseñanza de la lectura y la escritura. En 1974, la revista *Vida Escolar* realizó en España una encuesta entre diversas personalidades relacionadas con el mundo del tebeo. En ella, “de un total de diecisiete personajes encuestados [...] once no vacilan en atribuir al cómic una función educativa” (Rodríguez, 1977: 67). Algunas de las razones son: la cantidad de información que contienen las imágenes, su atractivo y capacidad de llamar la atención de

los niños, la habilidad de éstos para comprender las imágenes (mucho antes de desarrollar la lectura y la escritura), la combinación entre el atractivo visual y la sofisticación de sus elementos narrativos o la variedad de temas, historias, géneros y contenidos que ofrecen (Bowkett y Hitchman, 2016: 10).

Además, debido a la naturaleza híbrida del medio en la que hemos insistido al inicio de este texto, puede afirmarse que a los cómics se les puede llamar “lectura en un sentido más amplio del que se suele entender por esta palabra” (Eisner, 2002: 9). De este modo, hacer que los niños lean historietas no es sólo incentivar su interés por la lectura en un estadio previo a su interés por la literatura (algo también valioso, sin duda), sino, precisamente, desarrollar sus capacidades lectoras en su más amplio sentido. Y esto es así pese a la escasez del texto, ya que los procesos psicológicos implicados durante el visionado de una palabra son análogos a los del visionado de una imagen; de hecho, las letras no son más que símbolos abstractos derivados de imágenes. Del mismo modo:

Los cómics se sirven de una serie de imágenes repetidas y símbolos reconocibles. Cuando éstos se usan una y otra vez para dar a entender ideas similares, se convierten en un lenguaje o, si se prefiere, en una forma literaria (Eisner, 2002: 10).

Entonces, si la imagen se lee igual que un texto, la lectura de imágenes aporta los mismos beneficios cognitivos y de desarrollo intelectual a niños, jóvenes y adultos que la lectura de textos escritos. Comprender los dibujos, los gestos y las caricaturas, rellenando mediante la imaginación los espacios omitidos, las elipsis o lo que sucede durante las transiciones, requiere, al igual que en el caso de la literatura, de una cierta sofisticación por parte del lector, quien desarrolla su capacidad de observación, interpretación y empatía para reconocer e identificar las acciones y

sentimientos de los personajes. Pero, además, con el incentivo del atractivo natural que ejerce el dibujo en los más pequeños y su especial facultad para comunicar mensajes de forma sencilla y directa. Dicha sencillez puede malinterpretarse entendiendo las historietas como métodos de comunicación más “simples” que permiten transmitir contenidos a los niños, como un método útil cuando aún están aprendiendo a leer. No es eso lo que pretendemos afirmar. Hablamos del poder de la imagen, de la inmediatez de nuestra innata comunicación visual, tanto en niños como en adultos; hablamos, en definitiva, de eficacia comunicativa. La que hace que se utilicen los códigos de las imágenes secuenciales para transmitir algunos de los mensajes más importantes y delicados en nuestra sociedad, como son las medidas de seguridad y acciones en caso de emergencia en los folletos de los aviones o las viñetas explicativas de ciertas enfermedades en las consultas médicas. Este potencial visual es aprovechado en labores informativas como las que hemos mencionado, así como en el ámbito publicitario y muchos otros. En el cómic, la eficacia comunicativa de la imagen se suma a la del texto, enriqueciéndose entre sí ambos lenguajes.

Pero la utilidad del cómic en el contexto educativo no se limita a la alfabetización (textual y visual) o al fomento del hábito de la lectura. De hecho, son muchos los docentes que apuestan por trabajar con sus alumnos ya no la lectura de historietas, sino su creación. Libros como el que ya hemos citado de Bowkett y Hitchman, *La utilización del cómic para mejorar la expresión oral, la lectura y la escritura*, despliegan toda una serie de actividades a realizar en las aulas en las que, a través de la creación de un cómic o el desarrollo de ciertas partes de una historieta, ayudar a los niños en su capacidad de escribir, ordenar un discurso, ser creativos a la hora de pensar una historia, detectar las acciones clave y las ideas fundamentales de un discurso, etc. Los autores proponen una ingente cantidad de beneficios que estas actividades proporcionan durante el aprendizaje, mencionaremos sólo algunos de ellos:

- Crear oportunidades de empleo de destrezas de pensamiento útiles como la especulación, la inferencia, la deducción o la metáfora.
- Hacer uso de las ideas creativas.
- Desarrollar la habilidad metacognitiva y reforzar el valor de prestar atención a los propios pensamientos.
- Fomentar la capacidad de observación y de fijarse en los detalles.
- Destacar la importancia de escoger con cuidado las palabras y suscitar la conciencia de sus diferencias de significado, así como el valor de una escritura clara y sucinta.
- Promover el pensamiento flexible.
- Dar una visión de la estructura narrativa (la lógica de funcionamiento de las historias).
- Estimular el pensamiento analítico.
- Estimular la inteligencia emocional a través de la empatía con todo tipo de personajes.
- Experimentar el pensamiento auditivo.
- Trabajar la imaginación.
- Enriquecer el vocabulario, comprender el valor de los signos de puntuación y la gramática.

La naturaleza del cómic como texto y narración ha generado, a su vez, numerosas iniciativas educativas y estudios que profundizan en su utilidad para el aprendizaje de idiomas. Spencer Armour, por ejemplo, ha explorado las posibilidades pedagógicas del manga en la enseñanza del japonés (Spencer, 2011). Pero el cómic, no es solo una combinación de lenguajes, una estructura narrativa que en su decodificación proporciona estimulación cognitiva relacionada con la expresión oral y escrita; también despliega una ingente variedad de contenidos susceptibles de ser aprovechados en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los más jóvenes. En este sentido, la historieta recoge también “la riqueza de un trabajo pedagógico que permite la construcción del sujeto a través de la enseñanza de valores y el refuerzo de los mitos de una cultura” y, por

tanto, “es inevitable considerarlo como un texto que debe incluirse en el currículo y en las prácticas docentes de la escuela” (Chacón, 2016: 125). Leer cómics enlaza, pues, con la construcción de sentido y la formación personal del individuo mediante la comprensión de contextos culturales, sociales y emocionales, lo que los hace beneficiosos para la educación en valores, educación ciudadana, filosofía, etc. Al mismo tiempo, los diferentes géneros narrativos y temas desplegados en las historietas propician el acercamiento a todo tipo de contenidos, muchos de ellos incluidos en el currículo de enseñanza. En el caso de las ciencias sociales destaca la potencialidad educativa de los cómics de carácter histórico y biográfico (muy numerosos y variados) para fomentar la conciencia histórica, la atención a los conflictos identitarios y los valores interculturales, el acercamiento a determinados personajes y acontecimientos clave, a la historia del arte, etc. Por otra parte, los cómics son poderosos vehículos de divulgación científica, por el valor pedagógico intrínseco de las imágenes y los beneficios de la ilustración de fenómenos no perceptibles por el ojo humano como pueden ser algunas teorías físicas o el funcionamiento de ciertos organismos microscópicos; así como ideas enormemente abstractas como sucede en las matemáticas. Aparentemente una disciplina muy alejada del cómic, pero con poderosos ejemplos como las tiras cómicas de humor matemático que aparecen en Mafalda, obras relacionadas con científicos como *Logicomix* (2004) o *Soñadores* (2016) e incluso propuestas dirigidas a la enseñanza como *Historia de las matemáticas* (1988). Además del objetivo más primario de la divulgación científica, en muchas historietas se hace uso de problemas y acertijos matemáticos engarzados en el desarrollo de la narración, que pueden ser muy útiles como recurso didáctico o práctica para los estudiantes por su capacidad de ilustrar de forma sencilla conceptos complejos (Bernués, 2018). Y lo mismo ocurre con todo tipo de materias escolares, para las cuales siempre podremos hallar ejemplos y obras que resulten de utilidad pedagógica.

No obstante, resulta necesario hacer un último apunte. Juan-Cruz Resano señala el habitual “rol de subordinación como recurso didáctico” que se otorga al cómic en la enseñanza, algo que, sin duda es un valor a conservar. Pero advierte de la necesidad de un verdadero conocimiento del medio por parte de los docentes para lograr que tanto los niños y jóvenes, como sus profesores, se acerquen al cómic “sin necesidad de recurrir a una justificación utilitarista” (Resano, 2018). Es por ello por lo que, a lo largo de este texto, hemos prestado especial atención no sólo a esa “utilidad” del cómic para otros fines como el educativo, sino también a la naturaleza propia del medio, a las características que lo hacen único; para evidenciar así otros valores intrínsecos como los de su idiosincrasia narrativa, literaria y artística.

5. Conclusiones

La primeras conclusiones que podemos sacar de este estudio tienen que ver con la propia naturaleza del cómic. Si históricamente la cultura occidental ha insistido en la separación de imagen y texto (razón y emociones), la naturaleza híbrida del cómic no es una resta de ambos elementos, sino una suma, un lenguaje icónico-verbal que explota las virtudes de ambos medios, el escrito y el visual, que se complementen en favor de la eficacia comunicativa. En este sentido, hemos señalado los elementos que hacen del cómic un lenguaje expresivo que desarrolla códigos y un lenguaje propio: el concepto de clausura, las viñetas, los bocadillos, las onomatopeyas, la expresión caricaturesca, la puesta en página, etc.

Otra relevante conclusión tiene que ver con la asociación del cómic al público infantil. Que el dibujo sea una de las primeras formas de comunicación y representación del mundo para los niños propicia su acercamiento a los libros ilustrados y a los cómics desde edades muy tempranas. Esto

sucede así y no al revés. Es decir, son los niños quienes se acercan al cómic debido a su atracción natural por el dibujo, y no los cómics los que se expresan mediante el dibujo para atraer a los niños. De hecho, como se ha expuesto, el cómic fue concebido originalmente para lectores adultos y, a lo largo de la historia ha desarrollado formatos y géneros específicamente para ellos. Además, la complejidad del lenguaje icónico-verbal del cómic hace que este pueda ser comprendido de manera mucho más sofisticada por los adultos, capaces de apreciar su valor artístico e intelectual. Lo cual no va en detrimento de que las historietas sean herramientas fabulosas para iniciar a los niños en la lectura y en otros muchos campos de su aprendizaje. Esa es precisamente una de las virtudes del cómic, su capacidad para atraer a todo tipo de públicos.

En consecuencia, los beneficios de la lectura de cómics afectan a todos sus lectores posibles; por lo que son múltiples y variados: entretenimiento, apreciación artística, estimulación intelectual y desarrollo personal. Cabe señalar en que estos beneficios fundamentales asociados a la lectura de historietas se ven graduados, matizados o, si se quiere, personalizados, en función del uso que los lectores y lectoras hacen de los cómics (los motivos por lo que se lee). No obstante, insistimos en que, pese a que la experiencia personal de la lectura es diferente en cada individuo (debido a su contexto, formación, experiencia personal, etc.), la capacidad de comprensión y asimilación del medio es la misma a cualquier edad.

Por último, destacamos el potencial educativo del cómic, precisamente derivado de los placeres y beneficios que reporta y de sus particularidades expresivas. A través de los contenidos de las historias se pueden abordar infinidad de asuntos y temas de interés para la educación y formación a lo largo de la vida. Pero, al mismo tiempo, la cercanía de los niños hacia el dibujo propicia que, desde edades muy tempranas

se puedan desarrollar capacidades asociadas a la lectura, incluso en estadios en los que los niños y niñas no son capaces de leer textos escritos. Y esto se debe a que, como hemos dicho anteriormente, los procesos psicológicos implicados en la lectura de una palabra apenas difieren de aquellos implicados en la lectura de una imagen. De este modo, la estimulación intelectual a través del cómic, primero mediante los dibujos, e incorporando progresivamente la lectura de textos, permite desarrollar numerosas habilidades y destrezas relacionadas con el desarrollo lecto-escritor en la infancia.

[1] Este trabajo es una aproximación al tema, basada en investigaciones previas y que surge como resultado de un encargo profesional por parte de Planeta Cómic (Editorial Planeta S.A.) en el año 2020 para recopilar información sobre las potencialidades del cómic como medio educativo y pedagógico.

[2] No sucede lo mismo en la cultura oriental. En China y Japón, el uso del pincel unifica la escritura y el dibujo, los signos caligráficos y los dibujos son realizados con el mismo instrumento. De hecho, a menudo los pintores asiáticos introducen poemas entre las imágenes (Groensteen, 2009: 8).