

El cómic y la enseñanza de la Historia en la pedagogía de la Escuela Viva*

Recientemente, el centro de exposiciones *Cosmocaixa* de Barcelona programó una exposición en relación con el 50 aniversario de la misión del Apolo XI el desembarco en la luna, con ese paso tan celebrado de Neil Armstrong, tan pequeño para aquél hombre y tan grande para la humanidad, según reza la tradición (y el slogan político norteamericano de entonces, en plena guerra fría). Sin embargo, el eje argumental de la exposición del *Cosmocaixa* no estaba planteado inicialmente desde la revisión de la historia de los viajes espaciales de la humanidad y el desembarco lunar, sino que, quizás como reclamo, el protagonismo de Armstrong aparecía eclipsado por parte de una misión anterior, como era la de Tintín, pues ya Hergé había imaginado, en sus cómics *Objetivo: La Luna* (1950) y *Aterrizaje en la luna* (1952), un exitoso viaje lunar del más famoso reportero y sus inseparables Milú, Haddock y Tornasol, acompañados de los siempre accidentales Hernández y Fernández (los Dupont y Dupont del original en francés).

De un modo accidental, la exposición mencionada no hace más que señalar una práctica que cada vez se ha ido extendiendo más y más en relación con los vínculos entre historia y cómic. Esta relación entre hechos históricos y ficción tiene una larguísima tradición cultural, en la que podríamos mencionar desde la poética del relato sobre la Guerra de Troya de los relatos homéricos o la a menudo cuestionada veracidad de lo relatado por Jenofonte en su *Anábasis* hasta las novelas históricas del s. XIX, con el *Ivanhoe* (1820) de Walter Scott o el *Salambó* de Flaubert (1862), o nuestras películas de cine histórico (como *Sahar al soldado Ryan*, *300* o *El reino de los cielos*, por citar tres cintas casi al azar de períodos históricos bien diferentes). Y sin embargo, pese a la aceptación de la ficción como camino para conectar, aprender o reflexionar sobre los sucesos y las épocas del pasado, lo cierto es que esta intensa relación entre ficción e historia no siempre ha sido bien recibida en el ámbito educativo.

Si bien este es un tema mucho más complejo de lo que aquí podemos tratar, es posible que algunas de las razones que puedo plantear en estas líneas para comprender la distancia entre ficción e historia en las aulas tengan que ver con una concepción de la historia como carente o opuesta a la ficción. Pese al tiempo que ha pasado, a su carácter obsoleto en el ámbito académico (y aun así, igualmente vivo y presente de forma constante), y a las múltiples críticas y reformulaciones planteadas por diferentes pensadoras y pensadores en relación con lo que la Historia debe elaborar en tanto que conocimiento, me cuesta no sentir todavía la presión de lo que podríamos llamar la *maldición de Ranke*, quien afirmó que la Historia debía relatar el pasado *tal y como fue* (“*wie es eigentlich gewesen ist*”). Poco espacio queda aquí para la ficción, efectivamente. Y sin embargo, qué poco afortunada, y qué poco *real* resulta en sí esta máxima ranqueana, si observamos los mecanismos que l@s historiador@s emplean en su labor. Para explicarme, tengamos en cuenta, por ejemplo, que Herodoto se inspiró intensamente en el *Los Persas* de Esquilo, la obra de teatro que relataba la derrota de los aqueménidas ante los griegos en las Guerras Médicas, para elaborar su idea de cómo debía impactar su narración sobre el lector. La ficción de Esquilo nutría el discurso y la intención de Herodoto. Del mismo modo, la imponente *History of the Decline and Fall of the Roman Empire* (1776-1789), de Edward Gibbon, un clásico absoluto e incuestionable de la historiografía, tuvo un enorme éxito de ventas y público (que se extiende hasta nuestro tiempo: el primer volumen ha sido publicado en España de nuevo por la editorial Atalanta en 2017), y ello se debió en gran

* Esta investigación se desarrolla dentro de mi experiencia didáctica como acompañante del *Taller de Historia* del grupo de Secundaria (12 a 16 años) de la Escuela El Roure (Mediona, Barcelona, España). Como tal, supone una ampliación en el aspecto concreto del cómic del marco teórico sobre la Historia, y cómo nos relacionamos con ella, que he desarrollado con cierta profundidad en mi libro *Historia Viva: Antela-Bernárdez 2019*.

medida a que en su forma de escribir Gibbon incorporó aspectos narrativos propios de la novela.

Al fin y al cabo, parece que hemos olvidado que la Historia, como planteaba Aristóteles, es una hermana (pequeña) de la poesía. La revolución científica de los s. XVIII y XIX ha dejado como legado un concepto historiográfico intensamente academicista, arraigado a la *maldición de Ranke*, entre otras muchas cuestiones, y ello ha separado la historia paulatinamente de su valor empático y de la imaginación. En otro lugar he reflexionado ya sobre la necesidad de la empatía y la imaginación para el estudio de la historia, incluso en el ámbito académico e investigador¹. Diré aquí solamente que para poder entender el pasado, y poder interpretarlo, antes de cualquier reflexión cualquier ser humano debe comenzar por imaginar lo sucedido, paso previo inicial a cualquier comprensión.

En mi opinión, éste es uno de los elementos fundamentales de lo que sucede en la relación entre cómic e historia. ¿Qué nos aporta, si no, la preferencia de viajar con Tintín a la luna que no de hacerlo con Neil Armstrong?

Desde mi experiencia como acompañante de adolescentes (12-16 años) de un taller de historia en la *Escola Viva El Roure* (Mediona, Barcelona), los comics han servido siempre como una interesante herramienta para aproximar a l@s muchach@s al pasado. Creo que una de las cuestiones más interesantes que surgen en este diálogo entre interés, aprendizaje, historia y cómic tiene que ver, en primer lugar, con el tipo de lenguaje. Los libros de historia, y los discursos históricos, ricos y complejos, resultan a menudo una lectura complicada, tanto por el tono de distancia entre lo sucedido y quien lo lee como por el tipo de lenguaje, el tono de las explicaciones y la cantidad de conocimientos previos necesarios para encarar la comprensión. Frente al deseo de estos libros de permitir un conocimiento fundamentado, el resultado suele ser el contrario, de alejamiento, de distancia (a menudo académica) y de una erudición que genera una trinchera (aquella en la que se coloca el historiador para no incidir en el relato de lo sucedido) no siempre es posible saltar por parte de l@s lector@s. Sucede con l@s adolescentes del mismo modo que con l@s adul@s o l@s niñ@s. Frente a ello, el cómic conecta a quien lee con otro tipo de experiencia, que recorre otros caminos. En primer lugar, lo sensorial, pues el cómic es en esencia una expresión artística, donde cualquier observación envuelve a quien lee en agente contemplativo, de disfrute y placer, de la contemplación del dibujo. Por otra parte, el problema de la realidad que cualquier persona que lee historia debe salvar, al imaginar todo aquello que compete a la realidad que envuelve el tiempo pasado explicado por l@s historiador@s, obtiene respuesta directa en el cómic, donde l@s autor@s imaginan para quien lee la realidad y la plasman en sus dibujos. Ello además permite alimentar la parte sensorial, y con ello, corporal, del conocimiento, y plantea además el conocimiento en otra dimensión diferente de la simplemente cognosciva o racional, como es la del placer. El placer del arte. El placer de imaginarse en un mundo que ya el dibujo ha imaginado. El placer de la empatía generada con l@s protagonistas de la aventura narrada en el cómic.

En sí, frente a la clara distancia marcada por el relato de l@s historiador@s con lo sucedido y relatado, la ausencia de distancia en el trato de los sucesos por parte del cómic con temática histórica facilita a quien lee esta conexión empática. Es, en efecto, la empatía un elemento clave en la percepción y comprensión de la historia, que no debería ser otra cosa que un intento de comprensión, libre de posibles juicios ajenos, sobre las vidas de seres humanos de otro tiempo.

Aunque es cierto que la relación empática es un fundamento imprescindible para un aprendizaje significativo, también lo es que la imaginación, como ya he señalado, se desarrolla en paralelo a la empatía. En los libros tradicionales de historia, los relatos y discursos históricos se construyen habitualmente a partir de una descripción parcial de la realidad. En

¹ Antela-Bernárdez 2019, 51.

este sentido, lo que se relata en los textos históricos suele plantear como marco conceptual una descripción en la que se proyectan sólo aquellos elementos de la realidad que son protagonistas de aquello que se quiere explicar (la guerra, la sociedad, la cultura, los personajes y/o sus vidas, etc...), pero en estas explicaciones y descripciones se sobreentiende en todo momento que la persona que lee conoce (o reconoce) el espacio de la realidad en el cual se desarrollan estas explicaciones, sin detallar todo el resto de elementos que circundan estos aspectos concretos de la realidad. Por ejemplo, no es habitual que en un libro “normal” de historia se describan las ropas, los colores, los aromas y olores, o los espacios íntimos, de higiene, o los conceptos concretos, de tipo cultural, sobre las emociones, los comportamientos, el amor, etc... de forma que éstos son considerados como ya conocidos por la persona receptora. Ello implica, en sí, que la persona receptora sólo pueda entender lo explicado del pasado desde su propio marco conceptual de su presente, y no desde la realidad misma y los detalles, que son los que en el fondo marcan la riqueza de las diferencias. Ello tiene una segunda consecuencia, como es la de que la imaginación de quien lee se vea obligada, o requerida, a la elaboración de todo aquello que la obra histórica no explica, no describe, y que igualmente parece necesaria para entender, para viajar en el tiempo y aplicar la propia empatía a las realidades explicadas por la historia.

Frente a estas circunstancias, la historia se opone claramente a las facilidades proporcionadas por el comic para la persona que lee, que efectivamente sigue viéndose obligada a comprender los procesos personales y emocionales de los personajes implicados en la narración desde su propio marco cultural y conceptual, pero al menos la realidad circundante a estas situaciones sí aparece representada, a partir de una serie de formas que son propuestas, en mayor o menor medida, por el dibujo, por las imágenes que componen el escenario de la narración. La presencia de este escenario, sin embargo, no tiene aquí la misma función que en la historia, pues no parece pretender ni exhaustividad absoluta ni tampoco un realismo (al menos, no tiene por qué tender a “lo real”), sino tan sólo a la sugerencia, y a la sugestión visual. Esta sugerencia visual abre, más que cierra (como sucede en la historia y en su necesidad de describir la realidad sin poder huir de las normas mismas de lo real), la percepción de quien lee, y por tanto, alimenta con riqueza la imaginación de quien recibe la obra y las experiencias vitales humanas allá expuestas.

De nuevo, estamos aquí bordeando las problemáticas expuestas por Aristóteles en la relación entre historia y poesía². Hace tiempo que hemos olvidado, en Occidente al menos, el carácter de la historia como género literario. Ello ha anclado a la historia, y por momentos, ha conseguido alejarla de aquello que efectivamente debe ser su objeto de estudio, como son las personas, los seres humanos, sus problemáticas, sufrimientos y situaciones vitales. El comic, es evidente, está claramente enmarcado en el ámbito de lo poético, es decir, mediante el recurso de la metáfora (metáfora incluso visual) como mecanismo de exposición de una serie de aspectos vitales que afectan a lo narrado en las viñetas e impactan en la psique de las personas receptoras.

Uno de los problemas de esta relación entre poesía, o lo poético, encarnado para nuestro interés en el cómic, y la historia, surge de nuevo de la condena con la que se ha condenado a la historia, castigada a distanciarse de lo poético. Esta cuestión merece una atención detallada, y no creo que sea el lugar para ello. No obstante, esta misma oposición nos remite en cierto modo a la oposición misma entre aquello que en nuestra sociedad y cultura, en nuestro tiempo, consideramos conocimiento válido, fijo e inmutable, diferenciándolo de aquél inválido, variable y mutable. La historia, en su construcción como disciplina científica, ha buscado adherirse de manera firme a las metodologías de la ciencia, y en consecuencia, a validar los resultados de las investigaciones históricas como válidas, fijas e inmutables. A pesar de la sorprendente reticencia de la mayor parte de la comunidad de profesionales de la

² Aristóteles, *Poética*, 1451b.

elaboración de explicaciones históricas a reflexionar profundamente sobre la naturaleza científica de la historia (y el riesgo que para la estabilidad de dicha profesionalidad supondrían, probablemente, las conclusiones generales de una reflexión así), lo cierto es que la historia como disciplina se adscribió al uso del método científico en un momento histórico, contexto cultural y circunstancias muy concretas y específicas, dentro de un proceso de construcción de los Estados modernos. Dicho tiempo ha pasado, pero las consecuencias y herencias del mismo siguen siendo aceptadas como vigentes. En cualquier caso, me siento profundamente enfrentado, en relación con esta cuestión, al interrogante original de la oposición entre *mito* y *logos*.

Claramente, siguiendo lo expuesto, la historia ha decidido adscribirse al *logos*. El problema es que en su origen, en el mundo antiguo clásico, esta vinculación no era en modo alguno tan clara, y si bien parece claro que Homero está muy cerca del *mito*, también es evidente la herencia de Homero en Herodoto y en los historiadores antiguos³. Los griegos y romanos consideraban lo relatado por Homero como real, como sucedido verdaderamente, del mismo modo que las personas de la época medieval y muchas de época moderna creían que aquello que se relataba en la *Biblia* era también lo que realmente había ocurrido. Podríamos abstraer esta “validez” de ciertos relatos ahora reconocidos como *míticos* a nuestro propio tiempo. Por otra parte, si algo podemos aprender de la historia de la humanidad, ciertamente, es que aquello que se considera como sucedido, como válido, es en realidad profundamente variable.

Asimismo, la histórica académica, la historia más científica, se articula también aceptando profundamente la variabilidad. Esta afirmación seguramente alimentará interrogantes e incomprensiones. Pero observemos el funcionamiento de la historia profesional académica. Las personas investigadoras de los hechos, procesos, aspectos y/o elementos culturales del pasado se dedican a estudiar los datos y detalles que se nos han conservado, y a partir de ellos, a elaborar de manera continuada una serie de explicaciones que matizan, enriquecen o incluso invalidan lo que sabemos o sabíamos hasta ahora. La publicación constante, en una obsesión propia del productivismo capitalista, de artículos (resultado del obligado requerimiento que los sistemas de financiación y evaluación de la investigación han impuesto a la producción científica, aplicando imperativos productivos que son, en sí, absolutamente contrarios al concepto mismo de reflexión y/o investigación), de artículos o libros por parte de las personas investigadoras en cuestiones históricas no hacen más que corregir, matizar o enriquecer nuestro conocimiento histórico. Esta dinámica, que parece del todo saludable, tiene una consecuencia implícita en la que por otra parte no parece que hayamos parado atención, como es la de que la explicación histórica estándar, fija, no mutable y válida, está sujeta de modo constante a corrección. Y por ello, a variación. Es decir, la historia es, efectivamente, variable. Pese, incluso, a su carácter de *logos*, y a su adscripción a la validez científica.

Aceptar la variabilidad de las explicaciones históricas debería, por una parte, permitirnos conectarnos con la percepción misma de la historia como conocimiento a lo largo del recorrido del tiempo. Las ideas sobre el pasado han cambiado, de manera continuada. Y siguen, a raíz de las investigaciones presentes y futuras, cambiando. Pero, frente a ello, la inmutabilidad de lo histórico, la imposibilidad además de mutarlo, es firme.

Esta inmutabilidad de la historia es uno de los ingredientes habituales en la crítica de los más reticentes al uso de la imaginación y de recursos como el cómic para acercar el conocimiento histórico a quienes quieren aprender.

¿Cuántas veces hemos ido al cine, a ver una película histórica, como por ejemplo *Troya*⁴, en la que las “incoacciones” históricas son especialmente señaladas y hemos dicho “esto no pasó así”? Y sin embargo, los antiguos ya introducían estas modificaciones en la historia

³ Antela-Bernárdez 2019, 56

⁴ Sobre esta película resulta muy recomendable el trabajo de Gracia 2019.

canónica, como sucede por ejemplo en el caso de la tragedia de Sófocles *Edipo Rey*, en la que Edipo se saca los ojos al saber que su esposa es en realidad su mujer, y éste no era un detalle incluido en el mito. Sin embargo, el recurso narrativo impactó con tal vitalidad en la historia de Edipo, que parece imposible ahora imaginar su historia sin este detalle. En cualquier caso, la idea de explicar “historias” consideradas verdaderas por medio de detalles y elementos narrativos o metáforas ha formado parte de la redacción de la historia desde sus orígenes. La conocida obra de Edward Gibbon *Historia de la Decadencia y Caída del Imperio Romano*⁵ es famosa por el immense éxito que tuvo a nivel editorial (y que en cierto modo todavía mantiene en nuestros días, pese a que la validez de sus postulados históricos es, a la luz de cuanto sabemos en nuestro tiempo sobre el contexto histórico descrito por Gibbon, ampliamente cuestionable), y sin duda la devoción del público se debe, a lo largo del tiempo, sobre todo a la forma de narrar de Gibbon, mucho más que a su capacidad para gestionar explicaciones sobre lo sucedido. En ello, es reconocida la habilidad de Gibbon para la metáfora, y las deudas de su estilo histórico para con las técnicas narrativas propias de la novela. Es, probablemente, ésta la mejor receta de éxito para una obra histórica.

Qué lejos, sin embargo, nos sitúan estas reflexiones del *logos*, y de la historia fija, inmutable y veraz. No obstante, la “tiranía del *logos*” y, de hecho, de la razón como única herramienta de comprensión ha provocado que en las atenciones pedagógicas se atienda muy poco a otras formas y percepciones de carácter comprensivo. Parece que hemos decidido que sólo la razón permite comprender. Frente a esto, nuestras realidades cotidianas, complejas y llenas de matices y detalles, nos hacen ver, día a día, que muchas de las actuaciones de comprensión que realizamos sobre la realidad que nos rodea son realizadas no desde la razón, sino desde muchos otros lugares. En ellas entran en juego, como ya he señalado, la empatía y la imaginación, y en paralelo a éstas, las emociones, mediante las cuales nos posicionamos de manera consciente o inconsciente ante lo que vivimos. Ciertamente, resulta evidente que también cuando estamos ante la observación (lectura, estudio, etc...) de una circunstancia o realidad histórica, al igual que sucede cuando nos encontramos ante una realidad cotidiana, se activan en nuestro interior una serie de procesos, que en lo cognitivo implican a menudo la razón, pero también las emociones.

La historia formal y académica, al igual que la historia que se enseña y se aprende, ha desterrado las emociones del ámbito de la capacidad de comprensión. Y pese a ello, éstas entran igualmente en juego ante aquello que observamos y pretendemos comprender. Quizás por ello, el cómic se convierte aquí en una herramienta más potente en la pedagogía de la historia, pues incluye muchos de los elementos no aceptados de la comprensión histórica que tienen igualmente lugar en ella, como las metáforas, las emociones o lo que comentábamos sobre la necesidad de quien lee historia de imaginar u observar un marco físico de realidad en el que encajar los elementos de lo que sucede en la explicación histórica. Asimismo, frente al cine, el cómic tiene una gran ventaja, y es que el ritmo de quien observa no viene marcado por el medio, como sucede ante una película, que sólo permite la observación puntual y detallada pausando la imagen, sino que es la persona que lee y contempla las viñetas quien marca su propio ritmo sobre la obra. Incluso en ello, el cómic se diferencia de los otros estilos narrativos de ficción, y en especial de la novela, puesto que si bien en la novela la continuidad de la acción obliga a quien lee a seguir leyendo, en el cómic la lectura puede llegar a ser vacua, superflua o, al menos, prescindible, imperando las escenas y los dibujos por encima incluso de los textos.

Las imágenes, como ya apuntábamos, también relacionan al cómic con el placer estético. Y el placer nos devuelve a un aspecto básico del aprendizaje. Muchas teorías contemporáneas de revisión de los sistemas y formas de aprendizaje han tratado de llamar la atención sobre el problema de un aprendizaje obligado o forzado. Frente a esto, debo contraponer aquí

⁵ Pese a su dilatada extensión, la obra ha sido reeditada en castellano en fechas recientes, por editoriales diferentes (Turner en 2006, Atalanta en 2012), lo que demuestra su carácter de clásico.

también la necesidad inherente al ser humano de aprender, y sobre todo, el deseo de los menores escolares por aprender. Claro, es cierto que si alguien está obligado a aprender, y a hacerlo durante 8 horas, 5 días a la semana, pues seguramente ello generará desidia, falta de interés, frustración, etc... También nuestro mundo ha alimentado una serie de tópicos sobre los espacios escolares que hacen que, de manera general, se vea raro que alguien disfrute de la escuela, cuando la respuesta normal, la respuesta que en cierto modo esperamos de las niñas y los niños es que no quieren ir o que no les gusta o que se aburren. Hasta cierto punto, nuestros tópicos les están aleccionando que eso es lo que esperamos que digan, como sucede también a los adultos y sus oficios, donde la mayor parte de la población parece mantener una relación de repulsa con el hecho de “ir a trabajar”. Y sin embargo, cuando este aprendizaje (como también sucede con los oficios) nace no ya de la obligación, sino del interés, entonces el vehículo del aprendizaje que lleva al conocimiento se convierte en un placer. Y el conocimiento mismo en una realización.

El cómic ayuda plenamente a la historia en estos dos aspectos, del interés y el placer. En primer lugar porque la enorme variedad de cómics de todo tipo de temáticas históricas y enfoques permite aunar en unas páginas placer estético y placer de aprendizaje. Y en segundo lugar, porque es quien lee que impone su ritmo sobre las viñetas, hasta el punto que un cómic que ha gustado suele volver a leerse y releerse (quizás después de haber aprendido o leído más sobre el tema), al igual que permite ir hacia atrás o hacia adelante, sin que ello perjudique el placer estético o el conjunto de procesos psicológicos y emocionales a los que avoca su lectura.

Por otra parte, al entrar en juego la imaginación, ésta es también un aliciente. Al fin y al cabo, la imaginación es siempre, también para los investigadores, el paso previo para la investigación. En otro lugar⁶, he defendido la idea que “si puede ser imaginado, puede ser historiado”, y su contrario: “si no podemos imaginarlo, difícilmente podremos historiarlo”. Por otra parte, la imaginación supone, a fin de cuentas, el paso previo también para una comprensión completa y compleja. En ello, efectivamente, juega un importante papel también la empatía.

A su vez, teniendo en cuenta que la imaginación es un recurso personal, propio, individual de cada persona (que, en cualquier caso, está a su vez vinculada y sometida, en mayor o menor medida, a la imaginación colectiva, ese constructo cultural que compone el marco general desde el cual imaginamos), la imaginación conduce claramente al desarrollo de explicaciones propias, y con ello, a respuestas personales, algo que es ciertamente muy valorado en nuestro mundo del individualismo que, por el contrario, se rechaza a menudo en el aprendizaje de tipo tradicional, donde todo el mundo *debe* aprender lo mismo y comprenderlo de la misma manera, en especial en lo tocante a los temas del aprendizaje de la historia. Y frente a este “comprender unitario” también se opone el valor que la explicación individual obtiene en procesos de investigación, donde la explicación de una investigación personal es ampliamente valorada. Pero ello no se les permite a las personas que estudian historia en procesos formativos de aprendizaje tradicional, en la escuela o los institutos, o se les permite sólo dentro de marcos específicos como los trabajos de investigación, y siempre que no contradigan los postulados de aceptación común de las explicaciones históricas imperantes.

Seguramente, algunas de las personas que leen estas líneas estarán pensando que mucho de lo que aquí he expuesto es una redundancia, puesto que en realidad hace mucho que existe una íntima relación entre historia y cómic. Coincido, como no podía ser de otro modo, con ello, pero con advertencias importantes. En primer lugar, existe un grave riesgo a la hora de fusionar historia y cómic, y en no hacerlo mediante la conciencia de cuanto hasta ahora he planteado. El mejor ejemplo que se me ocurre no es otro que la famosa colección *Érase una*

⁶ He manifestado mi opinión sobre los pilares hegelianos y tradicionalistas de esta serie en Antela-Bernárdez 2020.

*vez el hombre*⁷, que si bien nació como serie animada, fue también comercializada en forma de cómic. La colección adquirió un gran renombre, y ha tenido un éxito abrumador. Sin embargo, vale la pena señalar que, pese al éxito, los postulados teóricos en los que se fundamenta, y el tipo de historia que plantea, son excesivamente tradicionales, producto de una visión de la historia de carácter meramente factual, donde los aspectos políticos de la historia (esa historia tradicional que nos persigue con persistencia, y de la que cuesta tanto desprendernos, pese a los esfuerzos renovadores de las grandes corrientes teóricas del s. XX). Por tanto, este producto exitoso de fusión entre historia y cómic, si bien quizás aporta parte de cuanto he reflexionado hasta aquí, también conlleva un lastre propio de la disciplina histórica para quien aprende, y este lastre condicionará de manera efectiva su percepción de lo histórico.

Frente a este ejemplo, me gustaría citar otras opciones, otras formas de relacionar cómic e historia. En dos casos de comics excelentes, como son el *Paracuellos* de Carlos Giménez y el *Los surcos del azar* de Paco Roca, se mezcla un contexto histórico específico con una narración que es producto de las memorias de un personaje protagonista.

En el caso de *Paracuellos*, por ejemplo, el comic narra las andanzas de un grupo de menores en un centro de asistencia, una especie de orfanato, de la postguerra española (después de la Guerra Civil), regentado por sacerdotes franquistas. Las experiencias infantiles de los protagonistas están marcadas por la dureza y crudeza del momento histórico, por la represión franquista y del nacionalcatolicismo (que es el nombre que recibe el fascismo español aplicado por el general Franco durante su dictadura), pero el retrato de la época, descarnado y a un tiempo tierno, permite a quien lee acercarse a un momento duro y crudo, y a las personas que lo sufrieron.

En cuanto a *Los surcos del azar*, el protagonista es un viejo combatiente de “la Nueve”, la brigada de soldados españoles, antiguos republicanos, reclutados por el ejército francés para luchar contra los nazis en la II Guerra Mundial, que acabó siendo clave en la liberación de París. Este viejo combatiente, no obstante, vive en el cómic ya jubilado, sin que nadie sepa de su pasado, hasta que un dibujante de comics, alter ego quizás del mismo autor Paco Roca, le busca incansable para escuchar su relato. Ello da lugar a un cómic bellísimo, donde con la excusa inmejorable, plenamente política, de un trasfondo histórico aparece, en realidad, la vida en el centro, y las vicisitudes emocionales y personales, del combatiente como auténticos elementos cardinales de su vida.

En ambos, el protagonismo de la narración no está en los hechos, aunque el contexto histórico pesa como una losa sobre aquellos que lo viven. Pero el centro de ambos son las personas. Y trascendiendo los hechos históricos, quien lee se busca a sí mism@, y encuentra, mediante la empatía y la imaginación, lecciones difíciles de encerrar en el discurso histórico sobre la vida.

En cierto modo, aquella máxima rankeana del *tal y como fue* (“wie es eigentlich gewesen ist”) no es más que una ficción. El pasado, en mi opinión, nunca puede ser relatado *tal y como fue*. En primer lugar, porque es imposible trascender el marco conceptual, cultural y perceptivo de culturas lejanas a la nuestra en el tiempo, por muy cercanas a nosotr@s que nos parezcan, como podrían ser las de la antigua Grecia a Roma. Difícilmente observaremos el mundo como un griego o un romano, pues no habitamos ni de lejos su mismo mundo conceptual, su misma mirada sobre la realidad. Asimismo, es imposible reconstruir de forma material aquella realidad, con lo que nuestra capacidad para observar aquella realidad no reconstruible es, en mi opinión, dudosa. Sin embargo, la historia prohíbe otras percepciones y comprensiones sobre *lo que pasó*.

Frente a ello, vale la pena contemplar la posibilidad de que existen otras opciones explicativas. La historia, a su pesar, ha tenido y tiene como valor añadido la validación de la realidad

presente. Y eso pese a que esta realidad presente no sea, porque no lo es, la del mundo que desearíamos (más igualitario, menos patriarcal, menos racista o capacitista, más orgánico y respetuoso con el entorno y el planeta, más conectado con la naturaleza –el espacio natural del ser humano como ser animal–, más libertario y representativo, más respetuoso con cada uno, más focalizado en poner la vida en el centro). Una historia como la que hemos estado llevando a cabo, al menos desde la incorporación de la historia a las disciplinas científicas, no hace más que servir de validación del presente como resultado del pasado. Y por tanto, a anclar el presente como único presente posible. Ello ancla también, encadena también, al futuro, como resultado del presente, sin opción a otros futuros posibles que no sean el de la evolución desde este mismo tiempo en que vivimos. Sin embargo, otras opciones explicativas sobre la historia abrirían la puerta a otros futuros posibles. Frente a esa tan manida máxima de “la historia se repite”, la posibilidad de releer los hechos para comprenderlos a la luz de nuevas realidades culturales permite adobar y alimentar comprensiones del presente que alimenten futuros rompedores con la tradición de lo sucedido. Estamos, pues, ante un llamado a romper con el peso arrastrado de la historia. Sin duda, cuanto he reflexionado aquí de la utilidad del cómic en la enseñanza de la historia alimenta con brío nuestras opciones de encarar este llamado.

La historia, al menos la tradicional, es claramente impersonal. La poesía, por el contrario, es plenamente íntima y personal. El comic, como en los dos ejemplos mencionados arriba, permite transportar la historia impersonal al ámbito de lo íntimo. Así, alimenta imaginarios que después pueden redirigirse hacia lo real. Del mismo modo, la estética, con su consecuente placer, y la relectura permiten una distancia que el afán explicativo i concreto de la historia tradicional no siempre acoge. El comic reconstruye, la historia sólo describe. El placer visual y empático de la lectura del cómic redirige el aprendizaje hacia el cuerpo, lo que lo vuelve mucho más potente, más interesante, creativo, estable y sólido, y mucho más integrado.

Como docentes, es responsabilidad nuestra establecer herramientas didácticas que, en lo tocante al conocimiento del pasado, permitan a quien estudia historia a enfrentarse a uno mismo, a conectar con las personas en su entorno, y a replantearse su lugar en el mundo, y su relación con ese mundo para, en lo posible, modificarlo y dirigirlo hacia un futuro deseable. La forma tradicional y factual del aprendizaje de la historia en modo alguno forman en estas cuestiones. Y es aquí, entonces, donde el cómic se vuelve claramente una herramienta fácil, compleja y de interés para la concreción de una didáctica rica, y basada en quién aprende más que en quien enseña. Otra historia es posible para construir otro mundo posible.

Anexo: Materials per apropar-se a la Guerra Civil Espanyola (i la postguerra):

A menudo, acercar un proceso histórico a un público adolescente requiere de la necesidad de poner en marcha no solo su curiosidad sino también su imaginación. Los recursos tradicionales para enseñar historia nos muestran aspectos generales y datos históricos concretos, pero alejan a los interesados de circunstancias personales, historias íntimas o relatos que, lejos de querer acumular datos, pretenden solo proponer perspectivas amplías por una comprensión propia. Si la historia se ocupa de *alló concreto, aquello que pasó exactamente, para acercar estos hechos a la secundaria nos ayuda la evocación y la empatía con personajes que puedan animarnos a probar de entender como era vivir aquello y allá, en aquellos tiempos y situaciones.

Se aquí donde la ficción aporta a la historia una rica oferta de opciones para interpretar, comprender y reflexionar, desde los muchos perfiles de personas que vivieron una época, la vida, sus contradicciones y maravillosos matices. La ficción acerca, sin que el juicio de la historia sea tanto riguroso, y con esto, aligerá el peso de una serie de lecciones que,

ciertamente, entran con más facilidad y atractivo al aula que no los libros de texto usuales. Esta lista de materiales pretende ofrecer una serie de propuestas con las que acercarse con un hecho tanto próximo, tanto íntimo, como el de la guerra civil y la posguerra, un conflicto y sus consecuencias que su muy nuestras, que forman parte de las vidas de nuestros antepasados próximos. A raíz de esta proximidad, la distancia que habitualmente la historia establece con el análisis de los hechos requiere de una cierta rotura, para poder coger todas las emociones que se mueven alrededor de una época que ente *conmou y nos define, todavía hoy. Este recursos, por lo tanto, pueden ir acompañados con refuerzos de materiales otros tipos, pero la ficción posa nombre, situaciones y realidades cotidianas al alcance sobre los cuales después podrá construirse un conocimiento más detallado y sólido.

Por último, hay que decir que esta lista no se nada exhaustiva. Existe mucho de material sobre la guerra civil y la posguerra, y por fortuna, parece que todavía habrá más cómicos, documentales y películas sobre el tema. Esta propuesta se, pues, un inicio, el principio de un hilo del cual *estivar, para empezar una aproximación a la historia desde la imaginación.

1- Los surcos del azar

Autor: Paco Roca

Esta es la historia de un héroe anónimo, al que un dibujante de cómicos busca porqué le explique como vivió la Guerra Civil y después su participación en la Segunda Guerra Mundial. La relación entre el anciano que explica su vida y el joven dibujando es una preciosa imagen de la atención y escucha desde el presente de aquello que pasó a la generación de nuestros abuelos y abuelas.

DIDÁCTICA: Permite trabajar el valor de la historia oral, el relato de las personas vivas como herramienta de información y conocimiento, y también ver como los combatientes republicanos continuaron combatiendo el fascismo a Europa. A banda, anima a escuchar las personas grandes y sus historias humanas sobre aquello que vivieron.

2. El arte de volar

Autors: Antonio Altarriba, Kim

A partir de las memorias de su padre, Antonio Altarriba relata las aventuras al frente, las esperanzas, y sobre todo, la desilusión de la posguerra, con un relato lleno de humanidad y de realidad que cautiva por su sencillez.

DIDÁCTICA: Además de la ilusión de los jóvenes ante las ideas libertarias del 36, el cómico muestra como estas personas tuvieron que vivir bajo el franquismo, con el desencant que los llevará a un sufrimiento irreversible.

3 ¡No passarán! Las aventuras de Max Friedman

Autor: Vittorio Giardino.

Desde un formato dinámico, de aventura, podemos seguir a Max *Fridman por escenarios como Barcelona o el frente del Ebro, explorando también la retaguardia y los conflictos entre los diferentes grupos políticos dentro de la defensa republicana.

DIDÁCTICA: Además de aspectos como por ejemplo la arquitectura de Barcelona y su imagen urbana (el cómico está magníficamente documentado en este sentido) de la época de la Guerra Civil, se pueden trabajar también las diferencias ideológicas dentro de las izquierdas, así como los procesos políticos de la retaguardia republicana.

4. Paracuellos

Autor: Carlos Gimenez.

La cruda experiencia propia en un orfanato de posguerra a *Paracuellos permite a Carlos *Gimenez elaborar una poderosa serie de relatos donde los niños y sus cuidadores su los protagonistas, pero con un durísimo trasfondo de represión, hambre y crueldad heredados de la guerra. Se casi imprescindible por adolescentes a quienes gusten los cómicos.

DIDÁCTICA: las vivencias de Carlos *Gimenez aquí recogidas suponen en sí mismo una manera de encarar una experiencia personal traumática mediante la creación. Más allá de esto, podemos ver los agentes fundamentales de la autoridad franquista (iglesia, ejercito, poder político) y como las víctimas fundamentales de la guerra no fueron los soldados, sino la población civil que sobrevivió y sufrió el horror de la represión de la primera parte de la posguerra.

5- 36-39 *Malos tiempos* (

Autor: Carlos Gimenez.

A partir de una serie de relatos cortos, Carlos Gimenez expone con mestria en el blanco y negro su visión de situaciones cotidianas durante la Guerra Civil, tanto al frente como la retaguardia. Asequible por su formato episódico, a pesar de tratar cuestiones profundas.

DIDÁCTICA: La obra es absolutamente plural en temas, “variopinta” en aspectos, pero esto permite observar desde muchos puntos de vista elementos como por ejemplo la simbología, la vida cotidiana, los sufrimientos de las personas y la carestía continuada, así como los mecanismos represivos de los vencedores.

6- *El Ala Rota*(

Autores: Antonio Altarriba, Kim.

Altarriba retoma de nuevo su historia familiar para plantear aquí una segunda visión, opuesta y a un tiempo paralela y complementaria, a la historia de su padre en *El arte de volar*, repasando la vida de su madre, desde la Guerra Civil en adelante. La vivencia desde una realidad femenina, desde los cuidados y las tareas del ámbito de lo doméstico, invisibilizadas pero fundamentales, se vuelven centrales en medio de sucesos de marcado contenido político de la Historia de España

DIDÁCTICA: La preciosa oda de Altarriba a su madre supone una invitación a repensar la historia desde otro prisma. La centralidad de un personaje secundario e invisible como es la mujer dedicada al servicio permite a los autores abordar aspectos muy complejos, como los enfrentamientos internos del franquismo entre falangistas y monárquicos, así como aspectos de diferencia de clase, o la carga interior de las mujeres ante la violencia estructural de la dictadura.

Bibliografía

- Antela-Bernárdez, B. (2019), *Historia Viva*, UOC Editorial, Barcelona.
Antela-Bernárdez, B. (2020), “Once upon a Time in Macedon”, en VVAA (eds.), *Once upon a time in Antiquity*, [in print].
Gracia Alonso, F. (2019), “*Troya* (2004) de Wolfgang Petersen: La muerte de la tragedia griega”, en B. Antela-Bernárdez, J. Vidal (eds.), *La guerra de la Antigüedad en el cine*, Pórtico Editorial, Zaagoza, pp. 1-48.