

**LA HISTORIETA EN LA DIDÁCTICA DEL ESPAÑOL
COMO LENGUA EXTRANJERA:
UNA MIRADA ICONOVERBAL DEL FRANQUISMO**

**LA BANDE DESSINÉE DANS L'ENSEIGNEMENT DE
L'ESPAGNOL COMME LANGUE ÉTRANGÈRE:
UN REGARD ICONOVERBAL SUR LE FRANQUISME**

Tesis doctoral para la obtención del grado académico de:
DOCTOR EN DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA y
DOCTOR EN ESTUDIOS IBÉRICOS
mención DOCTORADO EUROPEO

En co-tutela franco-española por la:
UNIVERSITÉ BLAISE PASCAL – CLERMONT FERRAND II
Centre de Recherches sur les Littératures et la Sociopoétique
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA
Departamento de Didáctica de las Lenguas, las Artes y el Deporte

Dirigida por las doctoras:
Viviane Alary
Elvira Barrios Espinosa


Presentada por:
Tatiana Blanco Cordón

Málaga, 2015



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

AUTOR: Tatiana Blanco Cerdón

 <http://orcid.org/0000-0001-8570-002X>

EDITA: Publicaciones y Divulgación Científica. Universidad de Málaga



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional:

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode>

Cualquier parte de esta obra se puede reproducir sin autorización pero con el reconocimiento y atribución de los autores.

No se puede hacer uso comercial de la obra y no se puede alterar, transformar o hacer obras derivadas.

Esta Tesis Doctoral está depositada en el Repositorio Institucional de la Universidad de Málaga (RIUMA): riuma.uma.es



**LA HISTORIETA EN LA DIDÁCTICA DEL ESPAÑOL
COMO LENGUA EXTRANJERA:
UNA MIRADA ICONOVERBAL DEL FRANQUISMO**

**LA BANDE DESSINÉE DANS L'ENSEIGNEMENT DE
L'ESPAGNOL COMME LANGUE ÉTRANGÈRE:
UN REGARD ICONOVERBAL SUR LE FRANQUISME**

Tesis doctoral para la obtención del grado académico de:
DOCTOR EN DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA y
DOCTOR EN ESTUDIOS IBÉRICOS
mención DOCTORADO EUROPEO

En co-tutela franco-española por la:
UNIVERSITÉ BLAISE PASCAL – CLERMONT FERRAND II
Centre de Recherches sur les Littératures et la Sociopoétique
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA
Departamento de Didáctica de las Lenguas, las Artes y el Deporte

Dirigida por las doctoras:
Viviane Alary
Elvira Barrios Espinosa

Presentada por:
Tatiana Blanco Cordón

Málaga, 2015

D^a Elvira Barrios Espinosa, doctor en Filología Inglesa, profesora titular del Dpto. de Didáctica de las Lenguas, las Artes y el Deporte de la Universidad de Málaga, y D^a Viviane Alary, doctor en Filología Hispánica, catedrática de universidad en el Dpto. de Estudios Ibéricos e Hispanoamericanos de la Universidad Blaise Pascal – Clermont-Ferrand II.

HACEN CONSTAR:

Que D^a Tatiana Blanco Cordón ha realizado bajo nuestra codirección la tesis titulada «La historieta en la didáctica del español como lengua extranjera: una mirada iconoverbal del franquismo», para la obtención del Grado de Doctor.

Y que, una vez revisada por nosotras, la citada tesis es apta para su depósito y posterior lectura y defensa públicas en la Universidad de Málaga.

Málaga, octubre de 2015.

Fdo.: Elvira Barrios Espinosa

Fdo.: Viviane Alary



Codirectora de la tesis



Codirectora de la tesis

*One of the chief objects of education should be
to widen the windows through which we view the world.*

*Uno de los principales objetivos de la educación debería ser
ampliar las ventanas por las que vemos el mundo.*

Arnold H. Glasow

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a todas las personas que me han acompañado y apoyado durante estos años de trabajo.

Mi gratitud se dirige en primer lugar a las profesoras Viviane Alary y Elvira Barrios Espinosa que, tras haber aceptado dirigir esta tesis, no han dejado de animarme y de motivarme en todo momento. Su disponibilidad, su paciencia, su confianza, sus consejos de incalculable valor y su buen humor han permitido que este proyecto pueda llegar a buen puerto.

Asimismo, doy las gracias a Marie Franco, a Bénédicte Mathios, a Carmen Sanchidrián, a Antonio Altarriba, a a Didier Corderot, a Cristóbal González y Daniel Madrid, por haber aceptado formar parte del tribunal.

Mis agradecimientos se dirigen también al laboratorio de investigación en el que he pasado la mayor parte del periodo de preparación, el CELIS, al École Doctorale de Lettres, Sciences Humaines et Sociales así como a mis antiguos compañeros del Département d'Études Hispaniques et Hispano-Américaines de l'Université Blaise Pascal de Clermont-Ferrand en Francia. Todos han hecho posible que pueda hacer avanzar mi trabajo en las mejores condiciones.

Agradezco a Pierre Alric, a María José Royo Martín y a Mathilde Jamin por sus valiosas relecturas y su generosidad. También a Nicolas Rouvière, a Benoît Berthou y a Danielle Corrado por sus consejos y orientaciones.

El agradecimiento más caluroso para Jose, Gabriel y Amaya, las estrellas que día a día me han cargado de energía y no me han dejado perder la sonrisa. A mi madre y a mi padre por su amor incondicional, a Coli, Río, Barbra, Rachel, Tere, Pepe; y a Pura, María Jesús, Curro y Antonio cuya ayuda ha sido incuestionable. A la Maruja, Ángela, Mery, Lucía, Remedios, Françoise, Perrine, Céline, Leda y todos los demás que me han permitido compensar los largos momentos de soledad delante del ordenador.

SUMARIO

INTRODUCCIÓN	9
LA NOCIÓN DE ELE Y EL PÚBLICO META.....	12
TEBEO, HISTORIETA, CÓMIC	14
PRIMERA PARTE: PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN	17
CAPÍTULO I: ESTADO DE LA CUESTIÓN	19
1. HISTORIETA Y LEGITIMIDAD CULTURAL.....	20
2. LA HISTORIETA EN LA ENSEÑANZA DE LE.....	32
CAPÍTULO II: PROPÓSITO DE LA INVESTIGACIÓN	51
1. OBJETIVOS.....	52
2. INTERROGANTES	54
CAPÍTULO III: JUSTIFICACIÓN DEL CORPUS	56
1. CRITERIOS DE SELECCIÓN.....	59
2. PRESENTACIÓN DEL CORPUS	69
SEGUNDA PARTE: MARCO TEÓRICO Y CONCEPTUAL	74
CAPÍTULO IV: TEORÍAS SEMIÓTICAS DE LA HISTORIETA	76
1. LA MEDIAGENIA DEL TEBEO APLICADA A LA ENSEÑANZA DE LENGUAS.....	78
2. LA ARTROLOGÍA DE UN ARTE SECUENCIAL	82
3. LA VIÑETA COMO UNIDAD DE REFERENCIA	98
4. LA SINERGIA TEXTO-IMAGEN	116
CAPÍTULO V: TEORÍAS DE LA LENGUA Y SU DIDÁCTICA	127
1. TEORÍAS PRAGMÁTICAS.....	130
2. EL ANÁLISIS DEL DISCURSO	142
3. LA TEORÍA DE LA NARRATOLOGÍA.....	149
4. LA COMPETENCIA LECTORA.....	159
5. LA LENGUA DE LA HISTORIETA	167
6. EL COMPONENTE CULTURAL.....	175
CAPÍTULO VI: HISTORIETA Y ELE, UN TERRENO DE ENTENDIMIENTO	189
TERCERA PARTE: DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN	201
CAPÍTULO VII: DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	203
1. CUESTIONES METODOLÓGICAS	204
2. MUESTREO Y MUESTRA DE INVESTIGACIÓN: EL SEGMENTO	206
3. PROCEDIMIENTO DE RECOGIDA DE DATOS.....	211

CAPÍTULO VIII: ANÁLISIS DEL CORPUS.....	227
A) EL TEBEO TESTIMONIAL DE POSGUERRA.....	229
1. CARPANTA: EL HAMBRE Y EL HUMOR DURANTE EL FRANQUISMO.....	229
B) EL CÓMIC FEMENINO DE LOS AÑOS SESENTA Y SETENTA.....	306
1. ESTHER Y SU MUNDO Y MARY «NOTICIAS»: LA CUESTIÓN DE GÉNERO.....	306
C) LA HISTORIETA COMO NOVELA.....	416
1. ESTRAPERLO Y TRANVÍA: TRASFONDO Y CRÓNICA SOCIAL DE POSGUERRA.....	426
2. MACANDÉ: LA VOZ TRANSGRESORA DE LA POSGUERRA.....	492
CONCLUSIONES.....	573
BIBLIOGRAFÍA.....	599
APÉNDICES.....	630
RESUMEN EN FRANCÉS.....	631
CONCLUSIONES EN FRANCÉS.....	646
ÍNDICE.....	668
ÍNDICE ONOMÁSTICO DE AUTORES.....	678
LISTA DE ABREVIATURAS Y SIGLAS.....	686
ANEXOS.....	687

N.B.: En la redacción de esta tesis doctoral se ha seguido el estándar elaborado por la Asociación Estadounidense de Psicología (APA) en cuanto a las citas y a las referencias bibliográficas.

INTRODUCCIÓN

Alejada de manifestaciones culturales e incluso lingüísticas de la comunidad de hablantes, la enseñanza de lenguas se encuentra a menudo encerrada en la artificialidad propia al ámbito estrictamente académico. Aunque esta carencia parece que procura reducirse en la actualidad, todo intento por promover una enseñanza-aprendizaje de la lengua basada en la autenticidad de una producción cultural propia puede resultar enriquecedor. A este respecto, la historieta constituye un medio de expresión lleno de ventanas abiertas a un mundo que, ya sea real o fantástico, permite contemplar la identidad cultural y artística de una comunidad determinada. Con el objetivo de abrir las ventanas y llenar de aire puro los contextos de enseñanza-aprendizaje de lenguas, esta tesis doctoral pretende favorecer la armonización de la historieta en las aulas y fuera de ellas, y más exactamente en cualquier entorno de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera que desee asomarse a la realidad social o histórica de la comunidad de la lengua que se estudia, en nuestro caso la lengua española.

Esta tesis doctoral tiene como punto de partida un trabajo de investigación para la obtención del título de suficiencia investigadora titulado «El tebeo como recurso didáctico para la enseñanza de contenidos sociopragmáticos en la clase de español como lengua extranjera» que fue defendido en la Universidad de Málaga en febrero de 2007. Este trabajo inicial, centrado en las posibilidades didácticas del tebeo en la clase de español como lengua extranjera, sirvió sin duda para sentar las bases de las investigaciones posteriores. Sin embargo, a medida que fuimos avanzando en las lecturas, coloquios y artículos publicados hemos podido constatar dos deficiencias fundamentales en este trabajo inicial. La primera de ellas radica en considerar la lengua de la historieta como un reflejo fidedigno de la lengua oral; la segunda, consiste en limitar el enfoque didáctico a los aspectos meramente lingüísticos, pasando a un segundo plano algo esencial en la propia naturaleza de la historieta como es la sinergia texto-imagen. Estas constataciones nos han permitido reorientar la línea de investigación y estructurar el trabajo actual que se articula en tres partes principales.

En la primera de ellas, que lleva por título «Planteamiento de la investigación», propondremos una visión general de la realidad de la integración de la historieta en algunos escenarios culturales y académicos. Asimismo, se detallarán los objetivos e interrogantes que sustentan este trabajo de investigación, los cuales irán seguidos de la

justificación del corpus de obras elegido con el fin de anticipar el eje común que permitirá comprender los planteamientos sucesivos.

En la segunda parte, «Marco teórico y conceptual», desarrollamos una serie de teorías y de conceptos aplicados a la Didáctica de la Lengua así como a la Semiótica de la Historieta. Este posicionamiento ecléctico pretende forjar un marco teórico que dé respuesta a los interrogantes que sustentan este trabajo. La síntesis de este marco teórico y conceptual permite poner los cimientos de una perspectiva en la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera tomando como soporte central la historieta. Desde esta perspectiva epistemológica, se pretende estructurar de manera ordenada la distancia entre las dos áreas de conocimiento principales. Para ello se han elaborado varias herramientas de registro de datos cuyo propósito es sistematizar el análisis.

Estas herramientas de investigación, que serán presentadas en la tercera parte titulada «Desarrollo de la investigación», se componen de varias parrillas u hojas de registro, divididas en dos bloques fundamentales según se recojan datos de identidad de las obras o información extraída del estudio analítico. Estas tablas de recogida de datos permitirán extraer todos los datos necesarios para llevar a cabo una lectura didáctica de las diferentes obras que componen nuestro corpus, las cuales se agrupan en torno a diferentes ejes que se complementan y dan coherencia al conjunto. El análisis de los fragmentos de las obras seleccionadas se concertará en torno a tres apartados: un primer apartado de contextualización, seguido de un trabajo de análisis, el cual, a su vez, permitirá reflexionar sobre el alcance y el interés didáctico de cada una de las muestras de historieta seleccionadas. De esta manera desembocaremos en las conclusiones que permiten dar respuesta a los cuestionamientos de partida y comprobar el grado de consecución de los objetivos propuestos.

Antes de iniciar la lectura de esta tesis doctoral es fundamental aclarar ciertos términos y conceptos necesarios para comprender con exactitud los ámbitos de trabajo implicados. Con este objetivo, empezaremos definiendo los tipos de lengua que pretende abarcar nuestra orientación didáctica. También especificaremos los contextos potenciales de enseñanza-aprendizaje que contemplamos, precisando el perfil del público meta con el objetivo de determinar el alcance y la trascendencia de nuestro trabajo. Para concluir este apartado introductorio, precisaremos las diferencias entre conceptos que a veces se solapan o se utilizan de manera aleatoria o inapropiada, como *tebeo*, *historieta* y *cómic*, para aportar nuestra particular visión y elección.

LA NOCIÓN DE ELE Y EL PÚBLICO META

Desde el área de la Didáctica de la Lengua y la Literatura nos proponemos trabajar de manera específica en la didáctica de las lenguas extranjeras –en lo sucesivo DLE–, concretamente en el área del español como lengua extranjera –en lo sucesivo ELE–, es decir, el español destinado a los aprendientes cuya lengua materna no es el español y que lo estudian como lengua extranjera. No obstante, muchos de los aspectos que estudiaremos se harán extensibles a la didáctica de la lengua, entendida como lengua materna, –en lo sucesivo DL–, y más concretamente a la didáctica de la lengua española en un público hispanófono. Esta delimitación comprende un público muy diversificado que justifica la universalidad de nuestro estudio. Sin embargo, en ocasiones, a la hora de realizar nuestro análisis, este público será acotado y definido en función de nuestra experiencia académica y profesional, y en los casos en los que interese contar con un contexto de enseñanza-aprendizaje de una lengua preciso.

La formación didáctica personal recibida en España y en Francia ha hecho posible conocer las principales líneas de acción en la enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras y del español en el ámbito europeo. Por otro lado, la experiencia docente personal ha supuesto la toma de conciencia de las problemáticas que deben afrontar los estudiantes universitarios de lengua materna francesa que eligen el español como primera lengua extranjera para obtener las titulaciones equivalentes al actual Grado y Master de *Études interculturelles franco-espagnoles*, y de *Langues et Littératures et Civilisations Étrangères (parcours Espagnol)*. Muchos de ellos tienen como objetivo profesional la superación de las oposiciones al cuerpo de profesorado de enseñanza secundaria que les convertiría en profesores de español en institutos franceses.

La enseñanza de la lengua en este contexto universitario abarca por tanto una doble dimensión. Por un lado se estudia el español para la formación personal de los estudiantes universitarios, y a su vez, en el marco de formación del futuro profesorado de enseñanza secundaria, el español es la materia de la que se servirán estos alumnos universitarios extranjeros en su futura labor docente. Es precisamente en este contexto donde hemos podido darnos cuenta de la necesidad de proponer un estudio que aborde la historieta desde una perspectiva de análisis amplia, que además de integrar la

dimensión lingüística, mediagénica¹ y cultural, pueda dar respuesta a las necesidades de enseñanza-aprendizaje de una lengua de un público variado y a partir de diferentes ópticas. Mientras que en el contexto universitario la atención se centra en la dimensión analítica, la exigencia intelectual, epistemológica o historiográfica, en la enseñanza primaria y secundaria se pone el acento además de en lo lingüístico y cultural en las nociones relativas a la educación en valores y a la ciudadanía.

El hecho de haber elegido un público indefinido responde al deseo de evitar encorsetar la explotación de documentos, lo que limitaría el alcance de los resultados y de las reflexiones finales. Nuestro trabajo aspira, de esta manera, a proponer una reflexión acerca del potencial didáctico de la historieta que sirva de modelo universal, sin apuntar a un ningún contexto preciso. Su objetivo no responde por tanto a una instrucción destinada al profesorado o al alumnado de LE. En base a una serie de interrogantes de partida, como veremos, este estudio pretende promover una acción formativa en la que el colectivo de actores implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera sea capaz de asumir un papel diligente en la reflexión y en la toma de decisiones al utilizar la historieta como material didáctico. Sin ser por tanto un manual destinado a profesores o a alumnos, el estudio desarrollado en este trabajo constituye una teorización y un análisis aplicados destinados a dilucidar y a facilitar el trabajo de:

1. Usuarios de la lengua española de habla no hispana a diferentes niveles (básico, independiente y competente) según los niveles de referencia propuestos en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas redactado por el Consejo de Europa (A1, A2, B1, B2, C1, C2).
2. Alumnos universitarios de titulaciones de lengua o de literatura española como lengua extranjera.
3. Profesores y futuros profesores de español como lengua extranjera.

Y eventualmente a los:

4. Profesores y futuros profesores de una lengua extranjera distinta al español.
5. Profesores y futuros profesores de lengua española como primera lengua.

¹ Según la terminología propuesta por el teórico belga Philippe Marion (1997), el adjetivo *mediagénico* se refiere a la singularidad diferencial de un medio de expresión artístico, en este caso la historieta. Profundizaremos en este término en el primer apartado del «Marco teórico y conceptual».

6. Alumnos universitarios de titulaciones de lengua o literatura española como primera lengua.

Sin embargo, en esta línea de universalidad en el área del ELE, y como resultado de nuestra experiencia docente, en ciertos casos acercaremos nuestro estudio al sistema educativo francés, pues como ya hemos dicho, la delimitación de un público preciso que oriente la toma de decisiones y que permita comprobar la adaptabilidad del estudio a una situación particular de enseñanza-aprendizaje de una lengua puede, en ocasiones, revelarse muy útil. En la concepción de nuestro corpus, sin ir más lejos, hemos tenido en cuenta los programas de lengua Extranjera LV1 y LV2² vigentes en los institutos en aras de la preparación de los alumnos universitarios a las oposiciones al cuerpo de profesorado de enseñanza secundaria (*Capex externe de langues vivantes, espagnol*). Esta elección se inscribe también en la línea global marcada por el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* que amplía los horizontes del público ELE a un ámbito internacional.

Para referirnos a los actores del proceso de enseñanza utilizaremos de preferencia el adjetivo *docente*, «que enseña», en su forma sustantivada. Para referirnos a los actores del proceso de aprendizaje utilizaremos de preferencia el adjetivo *aprendiente*, «que aprende», en su forma sustantivada. La elección de estos términos reposa en la universalidad de su alcance, al englobar tanto un contexto académico de enseñanza reglada como un escenario de enseñanza-aprendizaje no oficial al margen de los sistemas educativos de cada país.

TEBEO, HISTORIETA, CÓMIC

Los términos *cómic*, *historieta* y *tebeo* serían equivalentes en la designación al medio de expresión artístico situado en el centro de este trabajo de investigación, sin embargo, algunos matices diferencian estos conceptos. Si observamos lo recogido en el DRAE, veremos que la voz *cómic*, del inglés *comic*, viene definida como «serie o secuencia de viñetas con desarrollo narrativo» y, en una segunda acepción, como «libro o revista que contiene estas viñetas». El término *historieta* se define como «fábula, cuento o relación breve de aventura o suceso de poca importancia» y «serie de dibujos que constituye un relato cómico, dramático, fantástico, policíaco, de aventuras, etc., con texto o sin él.

² En el sistema educativo francés, Langue Vivante 1 y 2 equivalentes a la primera y segunda lengua extranjera respectivamente.

Puede ser una simple tira en la prensa, una página completa o un libro». Por último, *tebeo* hace referencia a una «revista infantil de historietas cuyo asunto se desarrolla en series de dibujos» y a una «sección de un periódico en la cual se publican historietas gráficas de esta clase».

En relación con estas definiciones formalistas diremos que el término *historieta*, que se remonta a finales del siglo XIX, parece conllevar cierto menosprecio por la insustancialidad de las historias que se precisa en la primera acepción; de ahí quizás provenga el origen del sufijo *-eta* dado por los autores pioneros que no sabían como denominar a este tipo de creaciones dibujadas. Sin embargo, el término *historieta* parece haberse liberado de esta falta de consideración, pues en la actualidad es utilizado por profesionales, críticos y analistas para designar de manera general a todo un medio de expresión. En este sentido y de manera prioritaria lo utilizaremos en este trabajo de investigación.

El término *tebeo* es un neologismo que deriva del acrónimo que dio nombre a la revista infantil española *TBO* fundada en 1917. Según recoge Pons (2012, p. 36) «pese a las experiencias previas, será *TBO* la publicación llamada no solo a ejemplificar la edición de historietas infantiles en España, sino incluso a darle el nombre genérico de tebeos con el que se conocerían popularmente». Por este motivo, y tal y como refleja la definición del DRAE, de la que conviene precisar que no ha sido modificada desde 1967, este término se suele asociar a las publicaciones destinadas al público infantil y juvenil. Sin embargo, su uso se ha extendido en la actualidad hasta el punto de resultaría equivalente al término *historieta*, aunque manteniendo cierto toque hispánico. En este trabajo lo emplearemos en este sentido general y de manera más específica al referirnos a las producciones incluidas en las revistas infantiles surgidas a principios del siglo XX.

El término *cómic* se introdujo en España en los años sesenta para designar la producción historietística procedente del mercado anglosajón. Con esta designación se quería romper con el concepto de tebeo e historieta tradicionales, muy ligados a la infancia y al mercado editorial franquista, y marcar así una nueva etapa radicalmente opuesta a nivel temático y estilístico. En esta época se quisieron abrir nuevos horizontes en el campo de creación de historietas, lo que quedó patente en la búsqueda de nuevas denominaciones como *noveno arte*, *literatura dibujada* o *narrativa dibujada*, como recogen Altarriba y Remesar (1987):

La historieta era arte y así primero fue el octavo para, posteriormente y sin ninguna explicación, pasar a ocupar el noveno lugar en el Parnaso. Primero fue literatura dibujada para acabar posteriormente en narrativa dibujada, concepto que hacía romper las amarras con la literatura para acercar peligrosamente el tebeo al cine. En ningún caso se llegaron a justificar estas variaciones lexicales, y su introducción se realizó a través del principio de autoridad. (pp. 91-92)

El inconveniente que presenta el término *cómic* en español, además de su origen anglosajón y de estar ligado a las producciones extranjeras, es que a menudo se asocia a lo *cómico*, lo cual es limitador. En la redacción de esta tesis doctoral utilizaremos como sinónimos, por orden de preferencia, *historieta*, *tebeo* y *cómic* para referirnos de manera general al medio de expresión artístico. No obstante, en ocasiones, el empleo de uno u otro término no se hará de manera arbitraria y responderá a matices significativos según lo visto hasta ahora. De hecho, el análisis de nuestro trabajo de investigación está organizado en torno a tres apartados según el tipo de obras analizadas y, curiosamente, en cada uno aparece una de las tres nomenclaturas señaladas. En cada caso los términos hacen referencia de manera precisa a creaciones determinadas en base a razones de calado histórico: el *tebeo* humorístico, el *cómic* femenino y la *historieta* como novela.

En este apartado nos interesa hacer otra aclaración terminológica encaminada a justificar la elección del adjetivo *iconoverbal* incluido en el título y en el desarrollo de esta tesis doctoral. Según el DRAE, *icónico* es la cualidad del «signo que mantiene una relación de semejanza con el objeto representado»; *verbal*, «se refiere a la palabra, o se sirve de ella». En realidad el objeto de estudio de este trabajo de investigación, la historieta, es de esencia *iconotextual* y no *iconoverbal* pues se compone de texto e imagen. Sin embargo la explotación didáctica de este contenido *iconotextual* es *iconoverbal*, pues se interesa por la competencia *iconoverbal* del que aprende. El término *iconoverbal* que no se encuentra recogido en los diccionarios, nos resulta sin embargo como una opción apropiada que se adapta al enfoque que aporta nuestro objeto de estudio.

PRIMERA PARTE

PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

La primera parte de este trabajo de investigación supone un ejercicio de contextualización y de fundamentación de las pretensiones de esta tesis doctoral a nivel teórico y práctico. Tras haber realizado una tarea de precisión terminológica encaminada a exponer con claridad y exactitud los caracteres genéricos y diferenciales de conceptos clave que serán abordados a lo largo de todo el trabajo, en esta primera parte ofrecemos un panorama de la situación actual de las áreas de conocimiento abordadas con la intención de constatar deficiencias y posibilidades de mejora que contribuirán a la justificación de nuestro estudio.

Un apartado central en esta parte titulada «Planteamiento de la investigación» es el establecimiento de las metas que se persiguen y de las cuestiones que de ellas se derivan. La estrecha correlación entre la serie de objetivos y de interrogantes permitirá cimentar todo el trabajo, tanto el terreno de estudio epistemológico desarrollado como el camino a seguir con la metodología propuesta en el análisis didáctico. La respuesta a la problemática aquí planteada será desarrollada en el último punto dedicado a las conclusiones, donde se expondrá el grado de consecución de los objetivos y se resolverán los interrogantes propuestos, de manera a favorecer la consistencia y la cohesión de este trabajo.

En esta primera parte procederemos a presentar las obras de historieta que componen nuestro corpus desarrollando los criterios de selección y el sentido de los ejes de diferente índole que han intervenido en la organización de las obras. De esta manera, el lector podrá abordar la fundamentación teórica de la segunda parte de esta tesis doctoral de manera más reveladora al contar con una idea precisa del contenido sobre el que aplicar las enseñanzas teóricas.

A modo de preámbulo, el «Planteamiento de la investigación» desempeña por tanto una función de precisión, ubicación y justificación esencial para que el lector comprenda el sentido de esta tesis doctoral y que la investigación despegue en condiciones óptimas en cuanto a conocimientos previos y expectativa.

CAPÍTULO I

ESTADO DE LA CUESTIÓN

La historieta constituye el centro de esta investigación porque se considera un medio de expresión artístico de un elevado valor didáctico que a menudo es desaprovechado y que debería ser potenciado dentro de la institución educativa, y más concretamente, en lo que a la enseñanza de una LE se refiere. Esta constatación de partida nos permitirá construir este primer capítulo en torno al papel que ocupa la historieta en el panorama actual de la enseñanza-aprendizaje de lenguas.

En un primer momento nos cuestionaremos de manera general acerca del grado de legitimidad cultural del medio historietístico y las causas que lo determinan. Esto nos llevará a centrarnos de manera más específica en el lugar actual que ocupa la historieta en la enseñanza-aprendizaje de lenguas a nivel europeo. Nos focalizaremos en el español como lengua extranjera y en su aplicación respecto de dos comunidades didácticas precisas: España y Francia, que nuestra formación académica y experiencias profesionales nos han permitido conocer en profundidad. Desde un posicionamiento universal que podría llevar la enseñanza-aprendizaje de ELE a cualquier rincón del mundo, detendremos nuestra mirada en la especificidad del sistema francés para estar en condiciones también de aportar la coherencia que requiere un contexto educativo concreto. Las constataciones obtenidas en esta fase de acercamiento al estado de la cuestión nos permitirán iniciar nuestro trabajo, dando paso a las bases metodológicas y a los fundamentos de esta tesis doctoral.

Antes de abordar el estado de la cuestión conviene aclarar un concepto importante: este trabajo de investigación se centra en el proceso de enseñanza-aprendizaje del ELE. Por extensión en muchas ocasiones nuestras reflexiones y constataciones atañerán y se referirán de manera general al proceso de enseñanza-aprendizaje de una LE, tal y como desarrollaremos en el siguiente apartado al hablar del público.

1. HISTORIETA Y LEGITIMIDAD CULTURAL

«Non, la bande dessinée n'est pas un genre bâtard véhiculant une sous-culture nocive pour voyeurs paresseux!». Esta justificación con la que Quella-Guyot comienza su obra *La Bande Dessinée. 50 Mots* (1990, p. 5) demuestra una tendencia generalizada de

muchos especialistas a tener que justificar su interés por este medio de expresión. Nuestra investigación parte de la idea de que la historieta no ha sido valorada ni cualitativa ni cuantitativamente dentro del ámbito académico, lo que puede constituir un reflejo directo de la falta de consideración que tradicionalmente ha recibido en la institución cultural. En la actualidad estamos asistiendo a un reconocimiento cultural considerable, gracias a las nuevas tendencias de la historieta contemporánea que dan cabida a la abstracción, por ejemplo, como queda reflejado en la antología *Abstract Comics* de Molotiu (2009). En este tipo de historietas, al igual que ocurre en otros relatos que escapan de la lógica convencional, el lector debe tomar la iniciativa y acometer un trabajo de interpretación considerable ante la aparente falta de sentido. Según afirma Groensteen (2011):

Quand des images disposées à la suite ne présentent pas de cohérence immédiate, le lecteur est naturellement porté à essayer de réduire ce qui lui apparaît comme «rupture de contrat» en formulant des hypothèses visant à rendre la suite intelligible, à convertir l'*amalgame* en séquence narrative. (p. 18)

Además de las historietas con un elevado nivel de complejidad que requieren un papel activo por parte del lector, la nueva historieta incluye relatos en los que se hace un uso poético de la secuencialidad. Frente a los modelos más clásicos regidos por la narración convencional, las nuevas corrientes buscan la ambigüedad y la indeterminación evitando elucidar de manera sistemática el contenido. Esta tendencia contemporánea experimental que implica una destacada dimensión poética supone una manera de devolver a la historieta la legitimidad que le ha faltado tradicionalmente dentro de la institución cultural y artística, y que forzosamente ha repercutido negativamente en ámbitos compaginables como la enseñanza. En el ámbito de la DLE existe todavía un abismo que se concreta en una falta de conocimiento y de consideración importantes.

El descrédito que tradicionalmente ha sufrido la historieta ha sido puesto de manifiesto en el trabajo de numerosos teóricos. A finales de los ochenta, Joëlle Bahloul constataba una posición de claro desprestigio de los tebeos en la institución cultural, y una marginación con respecto a la legitimidad cultural. En esta época, la autora afirmaba que «le classement des livres selon le genre relève la “taxonomie” légitimée par l’institution culturelle, qu’il s’agisse du ministère, de la bibliothèque ou de l’école». Según la encuesta que cita en su obra «certains catégories étaient rarement cités par les lecteurs, telles que la poésie, le livre d’art ou la bande dessinée» (1990, p. 67). Aunque

este desprestigio parece irse disipando, en la actualidad aún se conservan huellas del pasado. En 2006, el teórico Thierry Groensteen estimaba que la percepción devaluada de la historieta se debe principalmente a cinco creencias que él denomina «les cinq handicaps symboliques»:

1. Elle serait un genre bâtard, le résultat d'un métissage scandaleux entre le texte et l'image.
2. Elle peut bien feindre désormais de s'adresser aux adultes, elle ne leur proposerait en vérité rien d'autre que de prolonger leur enfance, ou d'y retomber, son message étant intrinsèquement infantile.
3. Elle aurait partie liée avec une branche vile et dégradée des arts visuels : la caricature.
4. Elle n'aurait pas su ou voulu épouser le mouvement de l'histoire des autres arts au cours du XX^e siècle.
5. Les images qu'elle produit seraient indignes de respect et d'attention, du fait de leur multiplicité et de leur petit format. (p. 23)

En la misma época, en su libro *Principes de littératures dessinées*, Harry Morgan (2003) reflexiona sobre las críticas que se suelen verter en los relatos con imágenes, muy particularmente en la historieta, y la simple lectura de los epígrafes de este apartado nos da una esclarecedora idea del panorama de reproches a los que se enfrenta el medio (2003, p. 6): «Bande dessinée et enfance: histoire d'un préjugé. Considération sur un art impopulaire. L'attaque des intellectuels. L'éradication du récit dessiné. La lutte contre la bande dessinée d'imagination scientifique. Une conspiration d'éducateur». Desde nuestro punto de vista, tradicionalmente han existido tres causas principales que todavía hoy ponen en tela de juicio la legitimidad de la historieta en el ámbito cultural, y de manera concreta, en los contextos educativos. La primera de ellas es una causa objetiva pues se centra en la naturaleza híbrida de la historieta, al conjugar en un mismo soporte código iconográfico y código textual. Además de ésta, destacaremos otras dos causas de percepción: la primera de ellas ha reprochado a la historieta ser un medio de expresión mayoritario de un público infantil; la otra, paradójicamente, la acusa de contener contenidos dañinos y perjudiciales, aunque esta última está de menos actualidad.

1.1. NATURALEZA HÍBRIDA

La historieta es un medio de expresión que podríamos denominar híbrido en la medida en que combina imagen y texto. Poner en el mismo nivel lo visible con lo legible puede en ocasiones resultar molesto, suponiendo esto un obstáculo para entrar en las clasificaciones más ortodoxas, lo que podría constituir en ciertos casos una causa de menosprecio. Así, afirma Alary (1995):

La bande dessinée échappe à toute classification orthodoxe des arts et des genres. Elle se retrouve ainsi exclue par le fait même qu'elle concilie les inconciliables, le texte et l'image, le tabulaire et le linéaire. Inclassable comme genre artistique et pourtant reconnue comme phénomène culturel, elle devient le moyen d'expression privilégié des marginalités diverses. (p. 221)

El tebeo ha sido a menudo incluido en clasificaciones genéricas del tipo «infra-literatura», «para-literatura» o «sub-literatura», que no tenían en cuenta su singularidad. En la actualidad, sin embargo, la denominación «literatura dibujada», por ejemplo, supone para muchos una manera de acreditar su valor estético. Hoy en día existe además una corriente de autores y de editoriales que, desde los años noventa, han conseguido disipar los prejuicios insistiendo en el carácter autónomo y en el contenido literario de la historieta, llegando a hablar incluso de «escritura dibujo». Hugo Pratt reivindica su labor de historietista definiéndose como autor de literatura dibujada, y asegura: «mon dessin cherche à être une écriture. Je dessine mon écriture et j'écris mes dessins» (Pratt y Petitfaux, 2012). Es evidente que la historieta está conquistando un espacio considerable de libertad y de experimentación gráfica, literaria y plástica, tal y como lo comprobaremos en la puesta en relación de las diferentes obras de nuestro corpus. Como medio de expresión artístico, la historieta parece haber entablado un diálogo con otras formas de arte contemporáneo. Según Groensteen (2011) estamos asistiendo a un fenómeno insólito:

depuis une bonne quinzaine d'années, certains auteurs de bandes dessinées semblent désormais animés des mêmes ambitions que leurs collègues plasticiens, et se mettent, de façon plus ou moins consciente et délibérée, à parler le langage de l'art contemporain. (p. 186)

Este aperturismo reciente de la historieta conduce a una mayor permeabilidad entre las fronteras entre el campo artístico y del tebeo. De hecho, como recoge Groensteen (2011,

p. 179) «Menu parle de son *équivocité*, du fait qu'elle est précisément une littérature et un art visuel». No obstante, esta versatilidad que le viene dada por la conjunción de imagen y texto, lejos de beneficiarle, en ocasiones ha constituido una de las principales causas del menosprecio cultural al que se ha encontrado sometido. Volviendo al estudio que sobre los «poco lectores» llevó a cabo Joëlle Bahoul en su obra *Lectures precaires*, un libro es considerado como tal, cuando se trata de un documento en el que predomina el texto sobre las imágenes. Al ser la calidad del estilo y del lenguaje del autor uno de los principales criterios para valorar las obras, la iconografía queda relegada a una posición inferior. A pesar de que ha evolucionado bastante, esta visión ha condicionado la mirada proyectada sobre la historieta en la actualidad. Como afirmaba Bahoul hace dos décadas (1987, p. 11), «les bandes dessinées sont aussi dévalorisées pour la prédominance accordée à l'image». Desde esta perspectiva verbal, diremos que por esto y por otras razones, como el hecho de contener un lenguaje que incluye jergas o dar amplia cabida a neologismos que aún no se recogen en el diccionario, la historieta se han concebido tradicionalmente como trasgresora de las normas de aprendizaje de la legua legítima.

Conviene precisar que, para que la historieta alcance la legitimidad cultural de la que hablaba Bahloul, no debe ser considerada como un género literario o artístico. Para ser valorada, la historieta debe tenerse en cuenta por sí misma, pues no implica una sustitución del texto por imágenes, como han considerado muchos de sus detractores, sino una combinación de ambos en tal armonía que hacen del medio una manifestación literaria y artística única. Reivindicar por tanto la importancia del tebeo consiste en llegar a definirlo de manera autónoma, defendiendo y promoviendo en la sociedad su difusión como manifestación artística original e independiente, algo totalmente lícito, pues como afirma Bourdieu (1998):

La construction sociale de champs de production autonomes va de pair avec la construction de principes spécifiques de perception et d'appréciation du monde naturel et social (et des représentations littéraires et artistiques de ce monde), c'est-à-dire avec l'élaboration d'un monde de perception proprement esthétique qui situe le principe de la «création» dans la représentation et non dans la chose représentée et qui ne s'affirme jamais aussi pleinement que dans la capacité de constituer esthétiquement les objets bas ou vulgaires du monde moderne. (p. 221)

Esta reflexión permite concebir la historieta como un medio de producción autónomo en base a su especificidad. Es importante resaltar que es precisamente la naturaleza híbrida de la historieta lo que le otorga la singularidad que necesita para poder proclamar su legitimidad cultural. Ya lo anunció el que actualmente es considerado por muchos el inventor de la historieta europea, Rodolphe Töpffer. El pedagogo, pintor y caricaturista suizo es uno de los precursores del medio más reivindicados pues escribió sobre sus creaciones, poniendo de manifiesto que era plenamente consciente de los nuevos retos que se estaban creando en torno a la relación entre texto e imagen. En esta línea nos parece apropiado incluir su célebre cita a propósito de su historia en imágenes *Histoire de monsieur, Jabot* (1831), que recogemos de la revista Campus:

Ce petit livre est d'une nature mixte. Il se compose de dessins autographiés au trait. Chacun des dessins est accompagné d'une ou deux lignes de texte. Les dessins, sans le texte, n'auraient qu'une signification obscure ; le texte, sans les dessins, ne signifierait rien. Le tout ensemble forme une sorte de roman d'autant plus original qu'il ne ressemble pas mieux à un roman qu'à autre chose. (Monnet, 2008, p. 35)

Esta precisión sobre la complementariedad del texto y de la imagen, de lo legible y lo visible, es la clave que prefigura la historieta contemporánea, participe de la pluralidad artística actual. De la misma manera, este dato permite fundamentar las reivindicaciones de legitimación artística del medio.

Las protestas que en nuestros días hacen los defensores de la historieta encuentra cierto paralelismo con la que en el siglo XIX interpuso Manet contra la *Académie Française*, símbolo del monopolio de la legitimidad cultural de la época, para conseguir que la pintura adquiriera su autonomía dentro de la legitimidad artística. Según Bourdieu, no se trata de concebir el arte como un cajón de sastre pero sí de evitar empobrecerlo y limitarlo a unas pocas manifestaciones lícitas por un absolutismo conservador y estático que se opone a la propia esencia del arte. Según este autor (1998, p. 231), la lucha de pintores y escritores ya en el siglo XIX reveló «la possibilité, et du même coup la nécessité, d'une production culturelle franche de toute indication ou injonction externe et capable de découvrir en elle-même le principe de sa propre existence et de sa propre nécessité». Esta necesidad de ampliar los horizontes culturales promoviendo una producción rica, original y única es una característica trasladable a la sociedad de nuestros días. Las reflexiones de ámbito general aportadas por el sociólogo Pierre

Bourdieu vienen a apoyar el trabajo de numerosos teóricos y especialistas de la historieta que han dejado constancia de la genialidad y singularidad de este medio de expresión autónomo para construir un campo definido y reconocido culturalmente.

1.2. HÁBITO PUERIL O DE BAJA CALIDAD INTELECTUAL

Como afirma Antonio Lara (1996, p. 34) refiriéndose al tebeo de principios del siglo XX hasta los años 60, «en Europa, salvo contadas excepciones, se acepta, como si se tratara de un auténtico dogma, que tales productos se dirigen en exclusiva al niño o al adolescente». Y esto, que a su vez suele relacionarse con el hecho de que la historieta posee una calidad lingüística y artística discutible, constituye otra de las causas injustificadas que han limitado el alcance cultural del medio.

No vamos a negar la existencia de numerosas manifestaciones de cuestionable interés y calidad intelectuales, surgidas en su mayoría dentro de una lógica industrial donde el objetivo era producir mucho y rápido. En el caso de España, según nos cuenta Alary (2002, p. 32) ha habido momentos en la historia del tebeo en los que se «rompe con el planteamiento puramente educativo y formativo al sustituirlo por un planteamiento de tipo consumista». Sin embargo, no sería justo descalificar el medio haciendo generalizaciones a partir de juicios parciales.

Lo más sorprendente es que esta descalificación ha partido, con frecuencia y hasta una fecha relativamente reciente, de los propios lectores, pues, como afirma Conget (2004, p. 16), los tebeos, tradicionalmente «despreciados o frecuentemente reducidos a un hábito pueril, han estado indefensos contra la incuria, el desgaste del roce y del polvo y las infidelidades [incluso] de sus propietarios». En su libro *El olor de los tebeos*, este autor nos cuenta que el escritor Umberto Eco utilizaba como excusa la semiótica para seguir leyendo tebeos sin escrúpulos de conciencia. Aunque con cierta dosis de humor, Eco, no es el único que se confiesa, poniendo en evidencia la consideración de la historieta como algo poco serio. Antoine Roux (1970, p. 5) reconoce que durante mucho tiempo, se sintió culpable de tener como afición los tebeos; temía que no lo tomaran en serio, lo consideraba un «vice inconnu».

En efecto, como clasificador social, la historieta se ha considerado un hábito mayoritariamente infantil, por lo que no recibe una consideración digna (Bahloul, 1987,

pp. 71-74). Además, su lectura, al ser un acto placentero parece estar lejos de convertirse en un recurso educativo legítimo. Como comenta Bahloul (1987, pp. 65-66):

la lecture [surtout celle des BD] est perçue essentiellement comme un loisir et une fuite par rapport au rythme de vie professionnel et actif, elle apparaît comme le ‘négatif’ –au sens quasi-photographique du terme- de l’emploi du temps structuré et planifié de la vie active.

A pesar de las profundas mutaciones del sector, sigue existiendo una creencia generalizada de que leer tebeos no es una actividad cultural propiamente dicha. El problema surge de la visión ciertamente elitista que hasta hace poco envolvía el concepto de cultura y que desacreditaba manifestaciones culturales directamente por formar parte de la oferta de ocio para el gran público. Aunque no todas las historietas son fáciles de leer, la tradicional creencia asumida de que es algo para niños, ha hecho que se generalice este principio. Como afirma Bourdieu (1979) en *La Distinction*, lo que resulta fácil, o no implica un proceso de abstracción o problematización considerable, parece perder interés y credibilidad intelectual:

Le refus de ce qui est facile au sens de simple, donc sans profondeur, et «à bon marché», puisque le déchiffrement en est aisé et peu «coûteux» culturellement, conduit naturellement au refus de ce qui est facile au sens étique et esthétique, de tout ce qui offre des plaisirs trop *immédiatement accessibles* et par là discrédités comme «enfantins» ou «primitifs» (par opposition aux plaisirs différés de l’art légitime). (p. 566)

Este autor reconoce que los gustos culturales son a veces legitimados por los diferentes grupos sociales, cuya jerarquía suele venir determinada por el nivel social y en menor medida por el nivel cultural. Se instauraría de esta manera una especie de clasificación de la calidad social del público según sus gustos culturales, en la que encontramos al público distinguido, y supuestamente selecto, frente al gran público, el cual se muestra desacreditado y condicionado por los intereses comerciales. A este respecto, conviene recordar que en ciertos sectores, como las clases medias cultivadas, la historieta se considera un producto cultural legítimo. Desde sus orígenes, la historieta se ha concebido como un elemento de consumo del gran público, lo que le ha valido la connotación peyorativa que este término conlleva. Sin embargo, como aclara Quella-Guyot, no hay que confundir «popular», en el sentido de perteneciente o relativo al pueblo, en particular a las clases menos instruidas o favorecidas, con el término

«popularizado», como acreditado o estimado en el ámbito público. Según este autor, el término «“populaire” est volontiers dévalorisant. Dire que c’est un art “popularisé”, en revanche, est tout à son honneur» (Quella-Guyot, 1991, p. 106).

A este respecto, no podemos olvidar que la gran producción existente otorga a la historieta grados de complejidad muy diferentes a partir de una dimensión gráfica, narrativa y retórica. Hace años, Umberto Eco (1976, p. 279) ya reconocía que los tebeos «no son simples “historias ilustradas” sino un complejo mecanismo visual-verbal». A esto hay que añadir que constituye un campo artístico abierto en el que se dibujan continuamente nuevos horizontes con respecto a las normas y a las invenciones precedentes desde el punto de vista artístico y narrativo. Todo esto nos permite constatar que la consideración de hábito pueril o de baja calidad intelectual se aleja de una definición de historieta consecuente y fundamentada.

1.3. INAPROPIADO PARA EL PÚBLICO MÁS JOVEN

A la vez que lo consideran un hábito pueril, los detractores del tebeo, dando lugar a una curiosa contradicción, han pensado tradicionalmente que supone un medio de expresión inapropiado para niños y jóvenes. La historieta ha sido acusada de inducir la violencia juvenil, de contener imágenes demasiado atrevidas o incluso de poseer efectos «psicotóxicos»³ para el público más joven, algo que con el cine parece no suponer un problema tan grave. Quizás porque, como considera Roux, al ser estáticas, con las imágenes del tebeo pueden detenerse y recrearse. A pesar de que esta crítica empieza a quedarse obsoleta, lo cierto es su peso puede colocarse en el origen de la actual falta de consideración en el ámbito educativo.

Efectivamente, dado la gran oferta que ofrece el medio, y como ocurre con otras manifestaciones artísticas como el cine por ejemplo, el tebeo cuenta con una cantidad de producción tan amplia que incluye manifestaciones que no van destinadas específicamente a los jóvenes o que, por sus contenidos, no son el material más recomendado para la educación de este tipo de público. Sin embargo, esto no puede suponer una descatalogación sistemática de los tebeos dentro de la oferta de ocio legítima o de los programas educativos y escolares. Se trata de, entre las muchas

³ Término incluido por Roux en *La Bande Dessinée peut être éducative* (1970) haciendo alusión a las críticas que se vierten sobre el tebeo.

historietas que aparecen en el mercado, llevar a cabo una selección de títulos, con un análisis previo, encaminado a valorar el interés educativo, lúdico e instructivo de cada una de ellas.

El afán por adecuar la lectura de tebeos a la edad del público receptor es algo que existe desde hace cierto tiempo. En un artículo titulado «La traduction de la violence en bande dessinée», redactado por el documentalista Christian Marmonnier y publicado en *Lecture Jeune* (Muñoz, 2000, pp. 44-61), se repasan algunos ejemplos de historietas estadounidenses, franco-belgas y japonesas cargadas de violencia a la vez que se reflexiona sobre el tratamiento que este tipo de contenidos merece entre el público adolescente. Aquí se menciona la labor de la *Commission de Surveillance des Publications destinées à l'Enfance et à l'Adolescence* que se creó en Francia a finales de los años cuarenta, para supervisar y seleccionar las publicaciones destinadas a la juventud. El ejemplo, rápidamente secundado en Estados Unidos, dio lugar en 1954 al *Comics Code Authority*. En la actualidad, tampoco faltan los organismos que, encargados de divulgar el tebeo entre los más jóvenes, tienen como principio fundamental adecuar las lecturas a la edad de los lectores como ocurre en la tebeoteca de Ullis en Essonne. En el número 103 de *Lecture Jeune* titulado «Les séries bande dessinée pour adolescents» (Muñoz, 2003, pp. 27-30) comprobamos el funcionamiento de este centro que organiza la gran variedad de publicaciones existente en depósitos de volúmenes por edades, con el fin de ofrecer el material más adecuado a los diferentes lectores.

No podemos olvidar tampoco el papel que los equipos docentes desempeñan en su labor de mediadores educativos. Antes de proponer tebeos para su explotación didáctica o como obras de lectura, los profesores se documentan y llevan a cabo una reflexión crítica sobre la obra que van a utilizar para asegurarse de que es apropiada al perfil de sus alumnos. Para ello habrán de tener en cuenta diferentes aspectos educativos de tipo moral, además de lingüístico. Atrás quedó la época del franquismo en la que, como reconoce Lara (Alary, 2002, p. 47), «padres, educadores, religiosos y religiosas, [...] veían en sus páginas coloreadas una especie de peligro terrible». Si nos paramos a conocer y a valorar el género no hay razón por la que temer la influencia negativa que, para muchos y por definición, ejercen los tebeos sobre niños y adultos. Esta conclusión confirma el cuestionamiento de Quella-Guyot (2000) sobre el sentido de los discursos

moralistas que critican el tebeo, los cuales, según él, no son más que un pretexto para marginarlo:

Il faut relativiser: la télévision et le cinéma en montrent mille fois plus que la BD. Donc pourquoi toujours faire un discours à part pour la BD, un discours moralisateur qui n'a d'autre visée que d'écarter la BD?

Si observamos con detenimiento las diferentes causas de descalificación que hemos citado, veremos que detrás de todas ellas se esconde un componente común, el gran desconocimiento del medio. Un desconocimiento que, partiendo de las autoridades promotoras de la cultura, se refleja en los fondos de bibliotecas y hemerotecas, que afecta a la formación del profesorado, y que alcanza, incluso, al bagaje de referencias de la mayoría de lectores.

Al margen de las colecciones privadas, los fondos públicos en España, por ejemplo, suelen estar marcados por la escasez y el desorden. Antonio Lara lamenta que «en las bibliotecas oficiales suele haber muy pocos [ejemplares] o están mal ordenados, aunque haya excepciones como la Hemerotecas de Madrid y Barcelona o la Biblioteca Nacional, especialmente en sus archivos de Alcalá de Henares» (Alary, 2002, p. 46). Alary (2002, p. 18) por su parte hace hincapié en la pasividad por parte de las autoridades al afirmar que «todavía no exista en España una institución capaz de promover a largo plazo actividades y eventos, fomentando la creación de Centros de Documentación dedicados a la historieta».

Desde el ámbito francés, de larga tradición historietística por la BD franco-belga, en una entrevista publicada en la página web del Centro Nacional de Documentación Pedagógica de Francia, Quella-Guyot (2000) propone que una forma de empezar, sería ampliar el número de referencias de tebeos en las bibliotecas porque sólo a través la variedad se podrá dignificar el género: «on ne peut valoriser un moyen d'expression qu'en proposant du choix». Además habría que clasificarlos por temas, para dar a conocer de forma rápida y accesible la enorme diversidad existente. Como afirma este autor, si los tebeos se ordenaran como los demás libros, como las novelas por ejemplo, se facilitaría la búsqueda y se ampliarían las posibilidades de elección de los lectores. Sólo de esta manera los tebeos empezarían por fin a ganarse ese estatus tan merecido que ahora les falta.

Al mismo tiempo, la falta de conocimientos que poseen los docentes sobre el tema, es debido a la falta de formación que al respecto, reciben en la universidad, donde el género se estudia como algo accesorio, complementario y nunca en profundidad. En el próximo apartado trataremos de ofrecer una visión más concreta de este fenómeno. En la misma entrevista Quella-Guyot (2000) afirma que «tant que l'on n'aura pas une vision historique de la bande dessinée dans les formations, c'est qu'on la considèrera comme quelque chose de peu d'importance».

El mal puesto que habitualmente ha ocupado la historieta dentro de la legitimidad cultural impide a muchos lectores tener un bagaje considerable, el cual se limita a una cultura desordenada y a menudo superficial. El tebeo merece darse a conocer en su totalidad, para derribar muchas de las creencias fundadas que giran en torno a él, y sobre todo, para que no sea considerado ni un medio ambiguo, que debe contentarse con ser subgrupo de un grupo mayor con el que solo guarda ciertos puntos en común; ni práctica exclusivamente infantil, indigna del público adulto y del público más intelectual; ni, por supuesto, una fuente perniciosa de incultura y malos hábitos capaz de corromper los espíritus más débiles. Como veremos al profundizar en la realidad de la historieta, se trata de una manifestación cultural única, poseedora de una asombrosa riqueza en cuanto a temas, estética, destinatarios, valor lingüístico, literario, artístico y, en definitiva, cultural.

Afortunadamente, en la actualidad la legitimidad cultural de la historieta va siendo aceptada progresivamente, lo que la coloca cada vez más lejos de la «para-literatura» y la aleja de la idea de ser «un mero chupete de papel»⁴. En 2006 en España se creó el Premio Nacional de la Historieta para reconocer el trabajo de creadores y editores lo cual supone un buen comienzo. Efectivamente, la visión de la sociedad y de las instituciones encargadas de la juventud con respecto a la historieta está evolucionando considerablemente gracias, sobre todo, a las nuevas formas de pensar de autores, artistas plásticos y editores que han conseguido revalorizar las obras de historieta y la labor creadora. En este sentido citaremos la aparición del denominado cómic adulto a partir de los años setenta, el desarrollo de las editoriales independientes cuyo proyecto editorial no se limita a una dinámica industrial, la existencia de un lectorado cultivado que pide una historieta con contenidos adultos y elaborados, y por último, el desarrollo

⁴ Expresión utilizada por Antonio Lara (Alary, 2001, p. 44).

de la investigación en este terreno que ha permitido desvelar aspectos ocultos además de derribar prejuicios muy arraigados en torno a la historieta.

No obstante, en muchos casos, y debido a la tradición de críticas, su legitimidad cultural y su pertenencia a la esfera artística sigue siendo cuestionada. Este recelo se ve acrecentado sobre todo cuando la historieta entra en contacto con otras áreas del conocimiento. En el ámbito de la DLE por ejemplo, como veremos en el próximo capítulo, el uso que a menudo se hace de la historieta suele ensombrecer su dimensión artística, haciendo tambalear su legitimidad cultural. Tal y como hace casi cincuenta años ya reivindicaba Roux (1970, p. 5), además de «enseigner avec la bande dessinée», es posible «enseigner la bande dessinée». Desde la didáctica contemporánea son numerosas las voces que se alzan para defender el potencial didáctico de la historieta. Tal y como asegura el investigador en didáctica y autor y crítico de historieta Nicolas Rouvière (2013):

Sur le plan linguistique, la bande dessinée permet de paraphraser, analyser, interpréter, comparer, dans la tradition de « l'explication de texte ». En outre, par la place qu'elle accorde aux modes de communication non verbaux (attitudes, gestes, mimiques) ainsi qu'aux marques de l'oralité, elle est également inductrice, en classe, de simulations, de mises en scène et de jeux de rôles, qui permettent de « parler avec » ou « d'agir sur » autrui, en produisant des actes de parole. Sur le plan culturel, le jeu fréquent que la bande dessinée instaure avec les stéréotypes culturels et sociaux, permet de développer un travail sur les représentations que l'on se fait de l'autre. Qu'elle représente des personnages enfermés dans leur milieu ou en interaction avec d'autres cultures, elle favorise une réflexion sur les représentations croisées, particulièrement bénéfique pour la compétence interculturelle.

Desde esta visión esperanzadora de la historieta en el contexto educativo, a continuación proponemos una revisión de la realidad de la historieta en la enseñanza-aprendizaje de una LE.

2. LA HISTORIETA EN LA ENSEÑANZA DE LE

A pesar de que en la década de los setenta, Antoine Roux (1970), entre otros, demostró que el cómic puede ser educativo, y a pesar que desde entonces se han sucedido los

estudios que avalan esta idea (Rodríguez Diéguez, 1988), todavía hoy, sobre todo en el campo de la enseñanza de segundas lenguas, la historieta avanza a paso lento. Llama la atención por ejemplo que la colección *La BD, de case en classe*⁵, dirigida por Quella-Guyot y dedicada íntegramente a la historieta, no consagre ningún número a la historieta en la clase de lengua extranjera.

De hecho, las breves incursiones de la historieta en las clases de lenguas han suscitado fuertes críticas por parte de especialistas del medio, que revelan sobre todo el uso inapropiado que se suele llevar a cabo en este tipo de alianzas. Thierry Groensteen (2006) critica el uso educativo que se hace del tebeo en la actualidad. Reprocha su utilización como mera herramienta para conseguir otros fines denigrando la esencia del medio:

[El tebeo] est le plus souvent abordée comme *auxiliaire* pédagogique pour faciliter l'enseignement d'autre chose (le français, l'Histoire, éventuellement la grammaire de l'image), et non pour elle-même, comme une discipline artistique digne d'intérêt en soi, avec sa propre histoire, sa propre esthétique [...], ses propres traditions. [...] Une œuvre de bande dessinée entrera dans les classes en vertu de son sujet, non de ses qualités propres. (p. 126)

Este carácter de subordinación aparece a menudo en las críticas de la utilización didáctica del tebeo. En su obra *Pour un enseignement de l'oral. Initiations aux genres formels à l'école*, los autores Dolz y Schneuwly (1998) constatan que efectivamente en los manuales de lenguas extranjeras la historieta suele tener un carácter de pretexto, pues apuntan únicamente al fomento de las capacidades lingüísticas de los alumnos y olvidan sus capacidades de acción o de tipo discursivo.

Otra de las razones de esta marginalidad en la clase de lengua, es la naturaleza híbrida del discurso del cómic, el cual no puede ser considerado completamente como perteneciente a la lengua oral, pues aparece impresa en papel, ni a la lengua escrita, pues no se ciñe a las reglas de la escritura literaria, del género epistolar o el lenguaje periodístico, por ejemplo. Al ser una lengua escrita que comparte muchos rasgos de la lengua oral, de entrada es observada con desconfianza. Algunos autores como los catedráticos de didáctica de las lenguas de la universidad de Ginebra, Dolz y Schneuwly

⁵ Podemos encontrar el catálogo completo en el sitio web de «La librairie de l'éducation en ligne»: <http://www.sceren.com/cyber-librairie-cndp.aspx?l=la-bd-de-case-en-classe&cat=591597> (consultado la última vez el 03 abril 2015) con obras que inscriben la historieta en el aula de historia, de las artes plásticas, o en los niveles de educación primaria, educación infantil, por citar algunos ejemplos.

(1998) denuncian que la enseñanza de la lengua oral ha sufrido tradicionalmente una discriminación por separarse de la escritura convencional:

Étant donné l'idéalisation de l'écriture comme forme parfaite de la langue et donc de l'expression de la réalité et de la pensée, la parole ne peut être conçue que sous deux formes [...] soit elle doit tendre vers la forma idéale que représente précisément l'écrit [...] soit elle est vue comme fondamentalement différente de sa forme et sa fonction [...] dans les deux cas l'*oral* est conçu comme un tout homogène qui se confond avec ou s'oppose à l'écrit. (p.19)

Como respuesta a estas críticas centradas en su mayoría en defender la esencia del medio, conviene insistir en la idea de que al relegar a un segundo plano, o directamente obviar, el estudio de la especificidad de la historieta en la clase de LE, no sólo se está perjudicando al medio historietístico en sí mismo. En estos casos, es el propio proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera el que se ve considerablemente afectado como veremos en lo sucesivo.

Tratando de confirmar nuestra hipótesis de partida, según la cual, el uso que hoy en día se hace de la historieta desvaloriza el medio y además empobrece el proceso de enseñanza-aprendizaje de una LE al minimizar las posibilidades didácticas en el empleo del este material, hemos llevado a cabo un proceso de observación del tratamiento que en la actualidad recibe la historieta en el ámbito de la Didáctica del ELE.

2.1. DOCUMENTOS ORIENTATIVOS Y NORMATIVOS RELATIVOS A LA DLE

Hemos procedido a realizar un barrido de materiales didácticos de LE y ELE representativos en el panorama actual, así como de los documentos orientativos y normativos o científicos relativos a la enseñanza-aprendizaje de lenguas en diferentes comunidades educativas. Sin pretensiones de exhaustividad, este sondeo inicial que de manera específica se interesa en la ELE da también cabida a la DLE y a la DL, a partir de diferentes niveles de enseñanza. Esta exploración aspira a conseguir una visión global necesaria para arrancar nuestra investigación. Las categorías consideradas abarcan tanto el proceso de enseñanza como el proceso de aprendizaje que contempla la DLE. Distinguiremos por un lado los documentos orientativos y normativos y, por otro, los materiales didácticos.

2.1.1. MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA PARA LAS LENGUAS

El *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (a partir de ahora MCERL) es un estándar europeo, elaborado por el Consejo de Europa y publicado en 2001, concebido para guiar los niveles de comprensión y expresión oral y escrita en una LE. El documento aporta además orientaciones sobre la manera de enfocar el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera. Su carácter concreto y sus aspiraciones de uniformidad a nivel europeo lo convierten en una herramienta útil para orientar a los docentes en sus tareas didácticas. Además de los niveles de referencia, el MCERL se interesa por los diferentes contextos, actividades y procesos comunicativos de la lengua según el tipo de usuarios y siempre desde un enfoque orientado a la acción. Las opciones metodológicas aportadas, así como la descripción de las tareas y la atención a la diversificación lingüística o la evaluación son algunos puntos que revelan el gran interés de este documento como referente didáctico.

A pesar de su interés indiscutible y de ser la referencia europea más extendida en la enseñanza de lenguas extranjeras, este documento no constituye aún la panacea de la enseñanza, del aprendizaje o de la evaluación de lenguas. Las críticas y las polémicas suscitadas tras la satisfacción del principio, han hecho evidente como apunta Figueras (2008, p. 33) «la necesidad de tomar el tiempo necesario para hacer las cosas correctamente».

Para este trabajo de investigación, ha resultado particularmente valioso el quinto capítulo del MCERL dedicado a las competencias comunicativas del usuario o alumno. La taxonomía de las competencias lingüísticas, además de las competencias humanas generales que intervienen en el proceso comunicativo, nos ha permitido vertebrar nuestra ficha de recogida de datos.

Sin embargo, una lectura exhaustiva del MCERL nos lleva a constatar que, tal y como aparece redactado en su primera edición, este documento presenta limitaciones importantes que dificultan explorar plenamente las potencialidades de la historieta en clase de LE. Citaremos algunas de las carencias constatadas, a modo de ejemplo. Dentro de las «Competencias sociolingüísticas» (2002, p. 116) sólo se hace una breve referencia a la paralingüística y al lenguaje corporal. Es en el apartado «Comunicación

no verbal» (2002, pp. 86-88) donde se ofrece una lista algo más extensa de elementos de análisis aplicables al cómic que incluye: gestos y acciones, acciones paralingüísticas, como el lenguaje corporal o los sonidos extralingüísticos, y características paratextuales, como el tipo de letra o el espaciado. Sin embargo, este repertorio resulta insuficiente para dar cobertura a la compleja realidad expresiva de este medio. De la misma manera, el documento europeo no contempla el estudio diacrónico de la lengua que centraría la atención en las variaciones lingüísticas propias de una época anterior a la actual. Esta perspectiva temporal supone un eslabón importante en la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera que debería ser considerado.

Este trabajo de investigación parte de la base de que la historieta constituye un medio expresivo de gran efectividad para el desarrollo de las competencias fundamentales en la enseñanza de una lengua extranjera. Por ello, a pesar del indiscutible valor orientativo del MCERL, nuestro estudio revela necesario un replanteamiento del documento europeo que permita armonizar y fructificar el vínculo entre la enseñanza-aprendizaje de las lenguas con la complejidad expresiva de la historieta.

2.1.2. PLAN CURRICULAR DEL INSTITUTO CERVANTES

El *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español* es una obra que ofrece un amplio repertorio de material relacionado con la didáctica del español como lengua extranjera. La idoneidad de esta obra reposa en la orientación en el diseño y desarrollo curricular en el campo de la enseñanza del español avalada por un referente en las instituciones dedicadas a la enseñanza de esta lengua, por lo que constituye un documento de interés indiscutible en las tareas de enseñanza, aprendizaje y evaluación del ELE.

Dentro de los materiales didácticos propuestos, bajo la rúbrica «Géneros de transmisión escrita» destacan «tiras cómicas sencillas sobre temas conocidos» para los niveles B1 y B2, y «tiras cómicas y cómic» para los niveles B1, B2, C1 y C2. Además de la carencia de precisión en la nomenclatura, pues la historieta no constituye un género sino un medio de expresión, constatamos una falta de exhaustividad que deja en la palestra gran variedad de categorías y estilos que podrían enriquecer la clasificación graduada por niveles de dificultad. Sin embargo, la deficiencia más acusada aparece en el epígrafe 10 relativo a los «Referentes culturales», concretamente en el subapartado «Productos y

creaciones culturales» y «Artes Plásticas». En esta sección en la que figura la pintura, la escultura, la fotografía y la cerámica y orfebrería, la historieta brilla por su ausencia.

Este vacío, así como la escasez de exhaustividad en la referencia al cómic en la clasificación por niveles, demuestra la falta de legitimidad cultural que todavía pesa sobre la historieta, tal y como hemos explicado en los apartados anteriores. En este caso, el aparente desinterés constatado hacia la historieta es particularmente flagrante al tratarse de una institución que suele conceder un papel importante al arte dentro de la enseñanza del ELE. De hecho, en su revista *Rinconete*, incluida en la rúbrica Arte, el Instituto Cervantes dedica una serie de artículos a historietistas españoles donde a los datos biográficos se unen interesantes reflexiones sobre los fundamentos de sus obras. Estos ejemplos, que denotan una voluntad de legitimación del medio en el contexto educativo, resultan todavía insuficientes para que la historieta llegue a consolidarse como medio de expresión artístico autónomo en la práctica de la didáctica de la LE.

2.1.3. FORMACIÓN UNIVERSITARIA DEL PROFESORADO EN ESPAÑA

Hemos efectuado un barrido de los programas docentes de los estudios universitarios que podrían formar al futuro profesorado de lenguas en España propuestos por la Universidad Nacional de Educación a Distancia, –en lo sucesivo UNED–, y la Universidad de Málaga, –en lo sucesivo UMA –, con el objetivo de constatar el lugar que ocupa la historieta. Para ello, hemos explorado las asignaturas y el contenido propuesto en diferentes titulaciones de primer grado como: *Grado Universitario de Filología Hispánica*, *Grado en Lengua y Literatura Española*, *Grado en Estudios Ingleses: Lengua, Literatura y Cultura*, *Grado en Educación Primaria* y *Grado en Educación Infantil*. Ninguna de estas formaciones universitarias contempla el estudio de la historieta como medio de expresión cultural.

Merece especial mención el *Máster universitario en formación del profesorado de enseñanza secundaria obligatoria y bachillerato, formación profesional y enseñanza de idiomas*, en su especialidad de lenguas modernas (francés, inglés, italiano), pues

constituye la titulación de segundo grado específica que deben seguir los aspirantes a docentes de LE en España. Esta formación, tal y como asegura la UNED⁶:

garantiza la adquisición de conocimientos, habilidades y conformación de las actitudes precisas para ejercer de profesor/a en la educación secundaria obligatoria y en el bachillerato, en la formación profesional y en las enseñanzas artísticas, deportivas y de idiomas.

En los programas de esta propuesta formativa se habla mucho de motivación, de actualización de recursos y de innovación docente, pero en ningún contenido de las áreas de lenguas extranjeras o de la especialidad Lengua Castellana y Literatura figura el estudio de la historieta o de otro tipo de literatura gráfica. De aquí deducimos que la cultura en torno a la historieta y la capacitación en la lectura y tratamiento didáctico de este medio de expresión escapa de los conocimientos, habilidades y actitudes precisas para ejercer de profesor de idiomas en España. Esto va en consonancia con las exigencias en las pruebas de acceso al cuerpo de profesorado que presentaremos a continuación.

2.1.4. TEMARIOS DE OPOSICIONES AL CUERPO DE PROFESORES DE ENSEÑANZA PRIMARIA, SECUNDARIA Y ESCUELA OFICIAL DE IDIOMAS

Las pruebas de ingreso para los aspirantes a docentes en el sistema educativo español están reguladas por un temario por área diseñado a nivel nacional. Nos ha interesado explorar estos documentos en los niveles de Educación Infantil, Primaria, Secundaria y Escuelas Oficiales de Idiomas, pues sus contenidos constituyen la totalidad de conocimientos que supuestamente debe poseer un profesor para optar a un puesto de docente en los diferentes niveles de enseñanza reglada. La primera prueba de las oposiciones consiste en la presentación de una de las cuestiones que componen una lista exhaustiva de temas relacionados con la materia.

En el temario para el Cuerpo de Maestros (ME, 2011a) figura un tema dedicado a la historieta para las especialidades de las tres lenguas extranjera propuestas (inglés,

⁶ http://portal.uned.es/portal/page?_pageid=93,22164976&_dad=portal&_schema=PORTAL&idContenido=4 [última consulta el 8 de agosto de 2015]

francés y alemán), que se repite tanto en la Educación Infantil como en la Educación Primaria. Los epígrafes son idénticos para las seis entradas (salvo la alusión al idioma):

60. Técnicas de animación y expresión como recurso para el aprendizaje de la lengua inglesa. La dramatización de situaciones de la vida cotidiana y la representación de cuentos, personajes, cómics, etc. El trabajo en grupos para actividades creativas. Papel del profesor. (p. 119829)

En este contexto académico destinado a alumnos desde 3 hasta 11 años, el empleo de la historieta viene justificado por su función dramática, al ser utilizada como una especie de guión teatral. Las imágenes favorecerían la asimilación de la puesta en escena por parte de los alumnos.

En el temario para los Cuerpos de Profesores de Enseñanza Secundaria (ME, 2011b, p. 120206) la única alusión que se hace a la historieta aparece en el área de Dibujo: «64. El cómic. Fundamentos técnicos y expresivos. Estilos y tendencias. 64.1 El cómic. Origen y evolución. 64.2 Fundamentos técnicos y expresivos. 64.3 Estilos y tendencias». En este contexto académico destinado a alumnos de entre 12 y 18 años, el papel didáctico de la historieta se limita a estudiar las cualidades estéticas y plásticas del medio.

En los apartados destinados a las lenguas extranjeras (alemán, francés, inglés, italiano, portugués) existe un tema dedicado a la literatura juvenil, en el que quizás podría tener cabida el estudio de la historieta, aunque en ningún momento se hace una alusión específica al medio: «72. La literatura juvenil en lengua alemana: selección de textos y análisis de una obra representativa» (ME, 2011b, p. 120152). Si bien muchos cómics pueden incluirse bajo la etiqueta de literatura juvenil, una equiparación de este tipo de literatura para jóvenes, que a menudo se extiende a la literatura infantil, con el de historieta supondría una simplificación considerable de la identidad artística de este medio.

En Lengua Castellana y Literatura se recorren todas las etapas, géneros y estilos desde las fuentes y los orígenes de la literatura occidental hasta la actualidad más reciente, dando cabida también a la literatura y los medios de comunicación, periodismo, televisión, cine y cibercultura. A pesar de que los temas consagrados a la literatura ocupan la mayoría del programa, concretamente 38 de 75 temas, en ninguno se considera la historieta.

Los temarios de las Escuelas Oficiales de Idiomas (EOI) nos interesan particularmente porque contienen un programa destinado específicamente al ELE. Recorriendo los temas que lo componen, observamos que se contemplan todos los géneros literarios con varios apartados dedicados a la novela, a la poesía y al teatro, además de a las tecnologías de la información y la comunicación, o al cine, pero en ningún momento se hace mención a la historieta. Los programas del resto de lenguas extranjeras (alemán, inglés, italiano y portugués) son similares en este sentido. Encontramos una única excepción correspondiente a la especialidad de francés en la que se propone el estudio del «cómico contemporáneo: selección de textos y análisis de una obra representativa» (ME, 2011c, p. 120010).

En el contexto académico de las EOI, donde se acoge a un público muy diversificado en cuanto a la edad y al perfil académico o profesional, se suele contar con un índice de motivación e interés intercultural por parte del alumnado bastante importante, lo que podría dar cabida a formas de expresión minoritarias y originales. A pesar de ello, el estudio de la historieta se encuentra restringido al estudio del francés por el peso de la tradición del cómic franco-belga, erigido como producto cultural de prestigio. En este sentido, llama la atención la ausencia del tebeo español o del *comic-strip* americano en los temarios de las especialidades de ELE e inglés, lo que puede deberse al carácter infantilizante al que erróneamente suele venir asociado el medio, o cualquier otro de los prejuicios que hemos visto en el apartado anterior.

Si observamos los temarios anteriores, publicados en 1993, a la presencia casi inexistente de la historieta había que añadir el tratamiento limitado que de ella se hacía. La entrada de Francés en el temario de Enseñanza de Secundaria y de EOI proponía el estudio del «cine y el cómic en la cultura francófona. Evolución y tendencias de estos medios de expresión» (MEC, 1993, p. 27422-27434). El epígrafe dedicado a la historieta en la especialidad de Dibujo recogía el estudio del «cómico. Evolución del género» (MEC, 1993, p. 27413). Los descriptivos de los temarios abrogados demuestran que el tratamiento de la historieta se limitaba a un enfoque eminentemente teórico centrado en una dimensión histórica y estética del medio. Los temarios actuales han evolucionado en la medida en que proponen un enfoque más práctico, que tiene en cuenta el funcionamiento del medio de expresión desde un punto de vista técnico y expresivo lo que conllevaría cierto nivel de análisis y reflexión. Sin embargo, la historieta sigue siendo una asignatura casi exclusiva de las áreas de educación artística. Su limitada

presencia en contextos de enseñanza-aprendizaje de lenguas se debe a la supuesta sencillez y simplicidad que presenta, por lo que es recomendada para un público infantil, o por el peso de la tradición del cómic franco-belga en el caso del francés, en los niveles educativos más elevados.

Podemos concluir afirmando que la lectura de los textos reguladores de las pruebas de acceso al profesorado en España demuestra una marcada ausencia de la historieta como medio de expresión artística y cultural. La trascendencia de esta carencia se revela importante al tratarse de los contenidos y conocimientos globales que deben adquirir los aspirantes a docentes.

A continuación mostramos los resultados obtenidos de la exploración de los documentos destinados a los profesores que ejercen la profesión.

2.1.5. CURRÍCULOS BÁSICOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA, SECUNDARIA Y ESCUELA OFICIAL DE IDIOMAS

Los currículos oficiales para las etapas de Educación Primaria, Educación Secundaria, Bachillerato y para Escuela Oficial de Idiomas contienen los objetivos, contenidos, criterios metodológicos y técnicas de evaluación encaminados a orientar la actividad académica tanto de enseñanza como de aprendizaje. Nos interesan estos documentos puesto que contienen orientaciones básicas destinadas a facilitar la tarea del docente de una LE. Entre ellas, se definen los contenidos, los criterios de evaluación y, en los currículos de Primaria y Secundaria, los estándares de aprendizaje evaluables. Los contenidos corresponden a los conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes para lograr los objetivos y adquirir competencias. Los criterios de evaluación describen lo que el alumno debe lograr en cada asignatura. Los estándares de aprendizaje evaluables concretan lo que el alumno debe conocer, comprender y saber hacer en cada asignatura.

A continuación mencionamos las entradas que incluyen referencias a *cómic*, a la *historieta* y al *tebeo*, encontradas en el barrido realizado por los currículos de Educación Primaria, Secundaria, Bachillerato y Escuelas Oficiales de Idiomas organizados por asignatura y curso o etapa.

El currículo de Educación Primaria toma en consideración la historieta en la asignatura de educación plástica, más concretamente en la educación audiovisual, para la que se

propone una aproximación a la lectura, análisis e interpretación del arte y las imágenes fijas y en movimiento en sus contextos culturales e históricos. Al margen de la educación artística, en lo que a enseñanza de lenguas se refiere, encontramos las siguientes entradas:

- Lengua Castellana y Literatura (Comunicación escrita: escribir)

Contenidos: Creación de textos utilizando el lenguaje verbal y no verbal con intención informativa: carteles publicitarios. Anuncios. Tebeos. (MECD⁷, 2015a, p. 19383)

- Asignatura: Primera lengua extranjera (Comprensión de textos escritos)

Estándares de aprendizaje evaluables: Comprende lo esencial de historias breves y bien estructuradas e identifica a los personajes principales, siempre y cuando la imagen y la acción conduzcan gran parte del argumento (lecturas adaptadas, cómics, etc.) (MECD, 2015a, p. 19398)

- Asignatura: Segunda lengua extranjera (Comprensión de textos escritos)

Estándares de aprendizaje evaluables: Comprende lo esencial y los puntos principales de noticias breves y artículos de revistas para jóvenes que traten temas que le sean familiares o sean de su interés (deportes, grupos musicales, juegos de ordenador, cómics). (MECD, 2015a, p. 19414)

En la etapa de Educación Primaria la historieta se propone como material didáctico por su carácter sencillo y por el valor representativo y figurativo de la imagen, que permite guiar a los alumnos en la comprensión. Llama la atención que el cómic se ponga al mismo nivel que las lecturas adaptadas que resultan de una modificación de la obra original destinada a facilitar la lectura, lo cual supone un ejercicio de cuestionable valor cultural.

En la Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato toda la atención concedida a la historieta está restringida a las asignaturas artísticas (Educación Plástica, Visual y Audiovisual) o a la historia del arte (Cultura audiovisual, Fundamentos del Arte I y II, Historia del Arte). En ningún momento se hace mención a la historieta en los contenidos de las áreas de primeras o segundas lenguas, tal y como ocurre en las directrices previstas para la enseñanza en las Escuelas Oficiales de Idiomas. Ninguno de nuestros

⁷ Ministerio de Educación Cultura y Deporte

criterios de búsqueda (*cómic, gráfico, historieta, imagen, tebeo, visual*) se encuentran recogidos en el texto que se encarga de fijar los aspectos básicos del currículo de las enseñanzas de idiomas.

La presencia de la historieta en la enseñanza de la lengua es exclusiva de las primeras etapas de enseñanza o de Educación Primaria. Este hecho, y según los descriptivos en que aparece el término, pone de relieve que la historieta se utiliza por su supuesta sencillez expresiva que favorece la comprensión de los alumnos en las etapas de aprendizaje más iniciales, y que en su tratamiento se pasa por alto la complejidad y riqueza de su dispositivo iconográfico.

Sería interesante favorecer la transversalidad de las asignaturas como dibujo o historia del arte y LE para favorecer la armonía entre historieta y ELE en un proceso global de enseñanza aprendizaje que, como trataremos de demostrar a lo largo de este trabajo de investigación, reviste gran interés didáctico.

2.1.6. EL SISTEMA EDUCATIVO FRANCÉS

En este apartado proponemos los resultados del sondeo realizado en los programas educativos de la enseñanza del español como primera y segunda lengua extranjera (*Langue Vivante, LVI, LV2*) del sistema educativo francés en los diferentes niveles de enseñanza. En el programa de Educación Infantil ya encontramos una referencia a la historieta en el apartado relacionado con el inicio y desarrollo del lenguaje, concretamente en el área de aprendizaje «agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques»:

Ce domaine d'apprentissage se réfère aux arts du visuel (peinture, sculpture, dessin, photographie, cinéma, bande dessinée, arts graphiques, arts numériques)
(Ministère de l'Éducation Nationale, 2015, p. 13)

En el programa del École Primaire, que se dirige a niños de entre 6 y 11 años, no aparece referencia explícita a la historieta dentro de los contenidos culturales sugeridos para la enseñanza del ELE. No obstante, dentro de la destreza lectora se menciona la idoneidad de un código visual para facilitar la comprensión: «se faire une idée du contenu d'un texte simple, accompagné éventuellement d'un document visuel»

(Ministère de l'Éducation National, 2007a, p. 61). El refuerzo entre el código textual e iconográfico de la historieta revela el interés didáctico de este medio de expresión.

El programa de Collège, destinado a los alumnos de entre 11 y 15 años, incluye de manera específica el estudio de la historieta en el primer nivel de la clase de español (Palier 1) en el desarrollo de dos destrezas comunicativas: la interacción oral y la comprensión escrita. En la utilización de la historieta, prevista para reforzar la competencia léxica y cultural, se sugieren las creaciones artísticas de los dibujante Quino, con su obra *Mafalda*, Mique Beltrán con las historias de *Marco Antonio* y X-Clapers, con *Camús*. En el nivel más avanzado (Palier 2), y dentro de los contenidos culturales y léxicos, la historieta se propone bajo la rúbrica de «lenguaje artístico», lo cual refleja una buena alianza entre didáctica del ELE e historieta, pues la utilización de la historieta como medio para la enseñanza-aprendizaje de lenguas parte de la consideración de la naturaleza artística del medio. Llama la atención, sin embargo, que entre los autores sugeridos, además del eterno Quino y de autores menos conocidos como el valenciano Ortifus o el argentino Cristian Dzwonik, apodado Nik, se cite a la historietista italiana Grazia Nidasio, lo que pondría en entredicho la riqueza de la producción original en lengua española.

En el programa del Lycée destinado a alumnos de entre 15 y 18 años la referencia a la historieta viene dada por la recomendación de utilizar como soportes de clase documentos auténticos de diferente índole, entre los que se citan los de tipo iconográfico. Asimismo, en la relación de recursos didácticos en los que se proponen materiales de estudio se concede un papel representativo a la historieta. Dentro de los «Ressources pour le cycle terminal» en la entrada cultural «Mythes et héros» encontramos la siguiente entrada que reúne historietistas del ámbito hispano:

Les «héros-enfants» de la bande dessinée, porte-paroles des engagements de leur auteur. La dimension humoristique, la distance critique, la satire, la caricature... *Mafalda* (Quino), *Batu* (Tute), *Zipi y Zape* (Escobar), *Apolo* (Reverter/Ben-Arab), *Superlópez*. (Ministère de l'éducation Nationale, 2013a, p. 2)

De la misma manera, en los recursos para el nivel de Seconde, al abordar el tema de la evolución de la estructura familiar, se hace referencia a la obra *Todas las mujeres alteradas* de la historietista argentina Maitena. A la hora de estudiar la identidad

colectiva y local o los estereotipos, sugieren los dibujos de consagrados humoristas gráficos como Quino, El Tute, Mordillo, Acevedo o El Roto.

Estos ejemplos demuestran la voluntad del sistema educativo francés por integrar la enseñanza de la lengua extranjera en un sistema global que da cabida a la dimensión cultural y artística en paralelo al estudio de los aspectos lingüísticos. Los alumnos que elijan la rama literaria (Série Littéraire) tendrán clase de literatura española en español. Los programas, que contemplan el estudio de una obra integral, recomiendan una confrontación a soportes y situaciones variadas lo que daría espacio a la historieta.

Desde una perspectiva de armonización entre historieta y enseñanza de lenguas, uno de los mayores aciertos del sistema educativo francés ha sido sin duda la creación de la noción «Histoire des arts», gracias a la cual la enseñanza del arte no se presenta como una asignatura independiente, sino que los docentes de las distintas áreas, como en el caso de las lenguas extranjeras, deben integrarla en la enseñanza de su asignatura. Este enfoque pluridisciplinar y transversal, obligatorio para todos los alumnos del École Primaire, Collège y Lycée, se sustenta en seis áreas artísticas, entre las que se encuentran las artes visuales, y entre ellas, la historieta. De esta manera, a la vez que se fomenta la sensibilidad artística de los alumnos, se privilegia el estudio de los recursos expresivos de la obra de arte junto a la dimensión estrictamente lingüística.

La enseñanza de idiomas a nivel universitario mantiene la línea de enseñanza pluridisciplinar y transversal instaurada desde los niveles de enseñanza más bajos. De esta manera, las titulaciones universitarias propias al área de lenguas muestran un gran interés por abordar la enseñanza-aprendizaje de la lengua desde el estudio de obras de tipo audiovisual o iconográfico originales del ámbito cultural de la lengua que se estudia. En este sentido, la historieta consigue ocupar un lugar privilegiado en la enseñanza de ELE. Si sobrevolamos los programas educativos de las titulaciones de lenguas, literaturas y culturas extranjeras de muchas universidades francesas, como la Universidad de Poitiers-Angoulême, capital de la *bande dessinée*, o la Universidad Blaise Pascal-Clermont-Ferrand II, comprobaremos que el estudio de las relaciones texto-imagen ocupa un lugar preferencial en la enseñanza de LE y del ELE. En estas enseñanzas universitarias, destinadas en gran parte a instruir al futuro profesorado de lenguas, las metodologías de análisis de documentos visuales e iconográficos se revela como una herramienta de gran valor didáctico. Todo esto permite armonizar la idea de

vínculo entre historieta y ELE, la cual se encuentra en la base de nuestro trabajo investigación.

Se podría terminar afirmando que existen diferencias entre las diferentes comunidades educativas. En España se constata una limitación del estudio de la lengua a su dimensión meramente lingüística. De ahí que se recurra al tebeo como mero facilitador de la comprensión del contenido textual, dado el supuesto carácter descifrable de su código visual. El sistema educativo francés, por su parte, se encuentra en avance con respecto a esta limitación, pues propone abordar la historieta en clase de LE ofreciendo un enfoque más pluridisciplinar, que permite enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje con nociones artísticas básicas. Sin embargo, queda ver el diseño de los materiales didácticos concebidos en cada comunidad educativa con el objetivo de comprobar el nivel de aplicación de los objetivos y propósitos recogidos en el marco teórico. A ello dedicaremos el próximo apartado.

2.2. MATERIALES DIDÁCTICOS

Con el objetivo de hacernos una idea del tratamiento que recibe la historieta en los materiales didácticos publicados destinados a la enseñanza-aprendizaje de ELE, hemos llevado a cabo una exploración de algunos manuales de texto y recursos en línea.

2.2.1. MANUALES DE TEXTO

En nuestra selección hemos contemplado diversos enfoques de enseñanza-aprendizaje de LE entre los que destacan el método estructuralista con obras como *Avance. Curso de español* (Moreno, Moreno y Zurita, 2004), el método por tareas con obras como *¿A que no sabes...? Curso de perfeccionamiento de español para extranjeros* (Miquel López, Sans Baulenas, 2010) o el método comunicativo con obras como *Aula 1, 2 y 3* (Corpas, García y Garmendia, 2003), que favorece el estudio del español en contextos de inmersión.

Además de SGEL, Edelsa y Difusión hemos recorrido obras de otras editoriales como Anaya (Álvarez Martínez et al., 2006), Arco Libros (Moreno García, 2011), Edinumen (Serralde Visuete et al., 2012), En clave ELE (Palomino, 2005), SM (Palencia del Burgo y Borobio Carrera, 2013) y Edelsa (Alonso y Prieto, 2014). En nuestra selección

hemos intentando incluir manuales destinados tanto al público juvenil como público adulto. Asimismo, hemos tenido en cuenta manuales dirigidos a hablantes de francés publicados en las editoriales Hatier (Castillo Lluch y López-Izquierdo, 2014), Belin (Mazoyer, Montaigu y Mazoyer, 2002), Hachette (Benezech et al., 2012), Nathan (Clemente, 2013) y Didier (Costagli et al., 2012).

La exploración de estos manuales nos lleva a hacer las siguientes constataciones generales:

1. Con excepción de los manuales dirigidos al público francés, la historieta ocupa un lugar minoritario dentro de los materiales de ELE. Incluso dentro del espacio que en cada manual se reserva a las ilustraciones, los tebeos se encuentran en desventaja frente a los dibujos, las fotografías y las imágenes publicitarias. Esta presencia restringida es mucho más acusada cuando los manuales están destinados específicamente a un público adulto, lo que deja entender que la historieta sigue siendo considerada como «cosa de niños».

2. Los escasos materiales didácticos que incluyen historietas hacen de ella una explotación pobre y superficial, que desprestigia el medio y desaprovecha las múltiples posibilidades didácticas que de él podrían extraerse:

- No se suele tener en cuenta el dispositivo iconográfico del cómic. Exceptuando descripciones someras de la imagen, las referencias al código iconográfico del medio son escasas.
- Las viñetas suelen aparecer aisladas de su emplazamiento secuencial y desprovistas por tanto de su contexto de producción.
- Los tebeos no suelen ser objetos de estudio centrales sino pretextos para introducir o ilustrar otros temas.
- La explotación que se hace de la historieta suele restringirse a una única actividad. El resto de actividades de la página o la unidad, o están simplemente relacionadas con la temática de la historieta, o no tienen nada que ver con ella.

3. Excepto en los manuales destinados al público francófono que dan cabida en su mayoría a creaciones auténticas, en el resto de manuales constatamos una ausencia importante de historietas o viñetas de autor originales, lo que disminuye considerablemente el valor artístico del material aportado a los alumnos. Asimismo, esta

costumbre supone una inadecuación con respecto a los textos oficiales en los que siempre se aboga por la utilización de documentos originales en las clases de lengua extranjera.

2.2.2. RECURSOS DIDÁCTICOS EN LÍNEA

A partir de la lista «Bibliografía. Lista de sitios web» incluida al final de este trabajo de investigación, hemos llevado a cabo un estudio de los recursos didácticos dedicados a la enseñanza-aprendizaje del ELE con el objetivo de examinar aquéllos que utilizan de manera específica el cómic.

Entre la cantidad de recursos publicados encontramos algunas propuestas interesantes, sin embargo, en su mayoría constatamos deficiencias que atentan con la esencia artística de este medio de expresión. De manera global, se evidencia una escasez de documentos auténticos, siendo mayoritarias las historietas confeccionadas de manera puntual, quizás por parte de los docentes, para satisfacer las necesidades de la unidad didáctica. Asimismo, existe una tendencia generalizada a manipular el documento original, siendo frecuentes los ejercicios que implican: eliminar el texto de los bocadillos para crear una nueva historia, recortar viñetas y texto a modo de puzzle, o quitar el principio y el final de la historieta, o ambos, para fabular parte de la historia original. Este tipo de ejercicios se sirven de la historieta como mero instrumento para conseguir otros fines, sin tener en cuenta las posibilidades didácticas que conllevaría un uso adecuado y adaptado a su especificidad. Otro ejercicio recurrente es la dramatización de una historieta, de manera que el texto se emplea como guión de teatro y la imagen ilustra los detalles de la escenificación. Este ejercicio encaminado a desarrollar destrezas de dicción y pronunciación, altera sin embargo la forma de expresión originaria a la historieta.

La exploración efectuada demuestra que en la mayoría de los casos la historieta se usa como pretexto para la enseñanza de lenguas. Aparece como una herramienta vacua desprovista de su riqueza y potencial didáctico, el cual trataremos de desarrollar en este trabajo de investigación.

2.3. PRODUCCIÓN CIENTÍFICA

Existe una gran variedad de artículos y obras de referencia que aportan visiones más acertadas de la armonización entre Historieta y Didáctica de lenguas. Los docentes de LE encontrarán recursos de gran interés didáctico en la base de datos ERIC (Education Resources Information Center) del Institute of Education Sciences. Esta base de datos, disponible en línea, ofrece una larga lista de estudios educativos interesantes sobre este tema. Citaremos como ejemplos representativos el artículo de Neil Williams (1995), *The Comic Book as Course Book: Why and How* publicado en el *Annual Meeting of the Teachers of English to Speakers of Other Languages* en el que se reflexiona y se propone pistas de cómo abordar el estudio de los álbumes de historietas como material didáctico en clase de LE. Podríamos mencionar también *How Comics Made Me Love Reading*, un interesante testimonio de su autora, Silberkleit (2014), sobre el potencial de incentivación a la lectura de la historieta. Otro ejemplo sería el estudio de Bowkett y Hitchman (2011) titulado *Using Comic Art to Improve Speaking, Reading and Writing*, en el que se aportan pistas de gran interés didáctico para que los docentes de lenguas favorezcan el desarrollo de las principales competencias comunicativas que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua y potencien por tanto la esencia artística de la historieta.

Otra fuente de información específica del área del ELE es la Red Electrónica de Didáctica del Español como Lengua Extranjera (redELE) creada por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España en 2004 para promover la investigación y el intercambio de experiencias educativas relacionadas con la enseñanza del español.

A pesar de las valiosas reflexiones y constataciones de estos trabajos y otros muchos disponibles en estas redes de información, los avances didácticos en torno a la historieta y la enseñanza de lenguas no parecen llegar a rebasar la indagación teórica o práctica en circuitos de ensayo, para pasar a aplicarse, de manera práctica y generalizada, en la realidad del aula de LE.

La calidad de las producciones científicas que tratan de armonizar historieta y DLE suele ser muy satisfactoria, y resulta bastante alentadora tras el balance más bien desfavorable que resulta del sondeo de los materiales didácticos más utilizados. Sin embargo, este deseo de fortalecer la alianza entre historieta y DLE se encuentra inscrito en una esfera de teorización universitaria o de experimentación empírica limitada a una situación de

observación determinada y aislada que, aunque paso previo recomendable, parece no calar con fuerza todavía en el terreno de acción, el aula.

Nuestra tesis podría venir a engrosar la lista de producciones científicas que ofrecen un marco adecuado y esclarecedor pero que no consiguen prolongaciones prácticas. Esta tesis doctoral pretende sentar los cimientos que permitan en futuros trabajos asegurar una prolongación aplicada con la creación de secuencias didácticas de utilización inmediata destinadas a los profesores para un público de aprendices de LE definido.

En cualquier caso, las constataciones de este apartado que se inscriben en la línea de nuestra hipótesis de partida, según la cual el aprovechamiento que desde la didáctica de una LE se hace de la historieta es bastante insuficiente, sirven para erigir los cimientos de nuestra investigación y dar cuerpo a nuestra problemática en forma de objetivos e interrogantes.

CAPÍTULO II

PROPÓSITO DE LA INVESTIGACIÓN

En este capítulo se definen los propósitos o fines a los que se encamina este trabajo de investigación mediante una lista de objetivos presentada a partir de una doble dimensión de tipo general, de investigación en ciencias sociales, y de tipo específica, de la didáctica de la lengua. Los objetivos de partida se complementan con una lista de interrogantes que tratarán de ser esclarecidos a lo largo del estudio y cuya respuesta será concretada en el apartado de conclusiones.

La experiencia como alumna y docente de lenguas extranjeras por un lado, y como lectora y admiradora de la historieta por otro, me lleva a formular la siguiente hipótesis de partida que constituye el eje vertebral de este trabajo de investigación:

La historieta puede constituir una buena herramienta en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una LE, más concretamente del ELE. Sin embargo, para sacarle todo su jugo, el estudio de la historieta debería ser abordado de una manera global, teniendo siempre presente la especificidad de este medio de expresión. La riqueza educativa de la historieta haría posible que la educación lingüística se complementara de manera transversal con la educación artística, literaria, histórica y cultural, lo que indiscutiblemente enriquecería el proceso de enseñanza-aprendizaje del ELE.

Para reafirmar este planteamiento, esta tesis doctoral tiene como propósito general evaluar el grado de utilidad que conllevaría un estudio holístico de la historieta en el proceso de enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera o lengua materna, y para ello se tendrán en cuenta los objetivos e interrogantes que describimos a continuación.

1. OBJETIVOS

Los objetivos que persigue esta tesis doctoral se distribuyen en ocho puntos esenciales:

1º. Llevar a cabo un estudio epistemológico a partir de las principales teorías semióticas del tebeo y de las principales teorías de la lengua y su didáctica que permita fundamentar nuestro estudio práctico. Se trata de crear un nuevo marco teórico capaz de vincular la historieta y la didáctica de las lenguas con la intención de dar respuesta a

nuestro planteamiento de partida respetando los principios básicos de ambas áreas de conocimiento.

2º. Proponer instrumentos de identificación y de análisis mediante la concepción de una herramienta de recogida de datos que consienta:

a) abordar el estudio integral de una historieta teniendo en cuenta todas las dimensiones y parámetros susceptibles de despertar interés en un proceso de enseñanza-aprendizaje de una LE, y

b) elaborar una lectura reflexiva que ponga de realce la especificidad y el interés didáctico de cada una de las obras analizadas.

3º. Determinar un corpus de historietas de creación española reunidas en torno a la memoria del franquismo como denominador común, pero concebidas en épocas distantes, lo que incidirá en el grado de libertad creativa de cada una de ellas. Con esto se pretende favorecer:

a) el establecimiento de un modelo de selección de obras en torno a una misma época pero a partir de dos momentos distintos de producción que posibilite inspirar la creación de otros corpus similares,

b) el estudio comparativo de las temáticas propuestas en cada época, lo que incrementa el valor didáctico de cada obra por separado, y

c) la puesta en perspectiva de las diferentes lecturas posibles, en el caso de las reediciones, según corresponda al momento de creación o de producción.

Estos objetivos generales conllevan una serie de implicaciones didácticas que se materializan en forma de objetivos específicos:

4º. Evidenciar el potencial didáctico de la historieta en la enseñanza-aprendizaje a dos niveles:

a) disciplinar, de una lengua, tanto LE como lengua materna, e

b) interdisciplinar, con nociones de historia, educación artística e iconográfica, y educación para la ciudadanía.

5º. Proponer un nuevo modelo de utilización de la historieta en el marco de la DLE, en el que a partir del estudio de la especificidad de la historieta como medio de expresión

artístico y cultural se aborde el análisis del componente lingüístico en el proceso de enseñanza-aprendizaje del ELE de una manera integrada y armoniosa.

Este trabajo de investigación va dirigido a los docentes de lenguas, en particular a los docentes de ELE, o como lengua materna. Sin ánimo, por el momento, de llevar a cabo una tarea de didactización encaminada a elaborar unidades didácticas. Nuestro objetivo se centra en proponerles pistas de reflexión para facilitarles la utilización de historietas en su labor de enseñanza de la lengua española y orientarles en el diseño de sus propias unidades de trabajo.

6°. Favorecer la asimilación de los mecanismos de descodificación iconotextual propios de la historieta para favorecer la enseñanza-aprendizaje de una LE y, en consecuencia, la autonomía en la competencia lectora de los aprendientes a partir de un medio de expresión de naturaleza heterogénea.

7°. Estudiar los tipos de lenguaje verbal de la historieta, y de manera más específica, las fronteras entre la lengua escrita y la lengua oral de un medio de expresión en el que el lenguaje escrito comparte muchos rasgos de oralidad.

8°. Descubrir otros posibles beneficios de la inserción de la historieta en un proceso de enseñanza-aprendizaje.

2. INTERROGANTES

En relación con estos objetivos, nuestro estudio pretende dar respuesta a los siguientes interrogantes:

1°. ¿Es posible concebir un marco teórico en el que se integren los principios básicos de la semiótica del tebeo, por un lado, y de la lengua y su didáctica, por otro sin atentar contra los fundamentos esenciales de cada área?

2°. ¿Cuál sería la ventaja de contar con una ficha de recogida de datos encaminada a recopilar todos los elementos de interés didáctico que concentra la historieta?

3°. ¿Cuál sería el aliciente de disponer de un corpus de historietas en torno a una época determinada de la historia, pero presentado a partir de dos momentos de producción diametralmente opuestos, en cuanto al nivel de libertad creativa?

4º. ¿En qué medida las propiedades semióticas y narrativas de la historieta pueden desempeñar un papel fundamental en la adquisición de competencias lingüísticas además de artísticas, culturales y educativas en general?

5º. ¿De qué manera la historieta puede ser integrada en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una LE sin reducirse a ser un medio, sino considerándose como un fin en sí misma?

6º. ¿En qué grado la particular sinergia texto-imagen de la historieta contribuye a mejorar la enseñanza-aprendizaje del ELE y, sobre todo, a ilustrar y hacer adquirir ciertos aspectos lingüísticos?

7º. ¿Cuáles son los tipos de lenguaje verbal de la historieta? ¿Qué hay de lengua oral y de lengua escrita en el lenguaje de la historieta?

8º. ¿Qué otras ventajas puede aportar la historieta a un proceso de enseñanza-aprendizaje?

Para tratar de dar respuesta a estos interrogantes, organizaremos nuestro trabajo desde una doble perspectiva teórico-práctica a partir de un marco teórico, epistemológico y reflexivo, y de un estudio de casos del que se desprenden herramientas, métodos y modelos de análisis para su uso en la enseñanza del ELE.

Para sucesivos trabajos, nos planteamos una prolongación aplicada de los objetivos marcados en éste mediante el montaje de propuestas didácticas para uso del profesorado con un alumnado concreto.

CAPÍTULO III

JUSTIFICACIÓN DEL CORPUS

A pesar de que la justificación del corpus forma parte del diseño de la investigación, hemos preferido anteponerla e incluirla en el «Planteamiento de la cuestión» para ambientar al lector en la que será la realidad histórico-cultural de nuestro trabajo. Nos parece oportuno dar a conocer de antemano el tipo de documentos que se van a analizar para ubicar el «Marco teórico y conceptual», y que su lectura se lleve a cabo de una manera más enraizada y resulte más reveladora.

La delimitación del corpus de un trabajo de investigación que se cuestiona sobre las potencialidades de explotación del tebeo en clase de LE no es tarea fácil, sobre todo, al observar la inmensa cantidad de material y tipologías disponibles. Antes de presentar nuestro corpus, nos parece apropiado lanzar una mirada de conjunto a la variedad de historietas susceptibles de ser analizadas por su interés desde el punto de vista de la Didáctica de la Lengua.

Las adaptaciones literarias en historieta son un género de creciente atractivo que suele simpatizar con estéticas comerciales, aunque el tipo de manifestaciones que encontramos pueden ser muy diferentes en función del contexto editorial.

A menudo, las editoriales se sirven del medio historietístico simplemente para poner imágenes a la obra literaria original. En estos casos, el tebeo viene a ser un subgénero u objeto transicional hacia la literatura «de verdad», lo que conecta con la exclusión de legitimidad cultural que sufre la historieta, ya comentada en el primer capítulo.

Un ejemplo de este tipo de adaptaciones sería la colección «Clásicos en cómic», de la editorial de literatura infantil y juvenil SM, que incluye nueve títulos: cinco de clásicos españoles, *Don Juan Tenorio*, *El monte de las Ánimas*, *Tirante el Blanco*, *Amadís de Gaula*, y *Lazarillo de Tormes*; y cuatro de clásicos extranjeros, *La Odisea*, *Romeo y Julieta*, *El extraño caso del doctor Jeckyll y mister Hyde*, y *El médico a palos*.

«Adaptaciones de obras clásicas de especial relevancia al lenguaje del cómic. Para familiarizarnos con los grandes personajes de la historia de la literatura»⁸, así presentan los editores la serie, poniendo de realce la intencionalidad didáctico-literaria. Sin embargo, esta intención formativa, que reposa en un marcado trasfondo comercial, hace

⁸ Catálogo en línea del grupo editorial SM: <http://www.literaturasm.com/catalogo/Home-juvenil.html?rama=003008&idCat=172> (última consulta el 17 de enero de 2015)

caso omiso a la singularidad de la obra misma. Nos interesa detenernos en este tipo de fenómeno editorial por la paradoja que de él se desprende.

Las guías didácticas propuestas como anexo a la ficha del libro en el catálogo de la editorial presentan una serie de actividades de diversa índole; sin embargo las referencias a la especificidad de la propia historieta brillan por su ausencia. Bajo la rúbrica «recursos didácticos» de la adaptación de *Lazarillo de Tormes* se incluyen actividades de tipo lingüístico (explicación de vocablos y expresiones), literario (el concepto de *novela picaresca*), educación en valores (reflexión sobre el hambre, el egoísmo, etc.), e incluso educación física (por parejas jugar a ser ciego y perro lazarillo para fomentar la confianza entre compañeros). Llama la atención que entre actividades tan variopintas no se consagre ninguna al código específico de la historieta, la cual pierde todo valor como medio de expresión autónomo.

Este hecho nos lleva a constatar una incoherencia didáctica, pues además de por su estética a menudo estandarizada, el interés didáctico manifiesto de este tipo de adaptaciones se restringe a la divulgación de la obra literaria original obviando el medio de la obra que el lector tiene entre las manos. Tratando de evitar esta deficiencia, el alcance didáctico de nuestro estudio se propone seguir una línea lógica en el análisis de documentos. En el ámbito de la enseñanza-aprendizaje de la lengua y la literatura, las pretensiones didácticas a la hora de explotar un documento deben partir tomando en consideración la singularidad del documento mismo, y de ahí, estudiar los otros ámbitos del área. Como hemos visto en la descripción de nuestras herramientas de análisis, junto a lo lingüístico y a lo cultural, la dimensión mediagénica se encuentra en el centro de nuestra investigación.

Volviendo a las adaptaciones literarias diremos que, junto a este tipo de adaptaciones más comerciales encontramos otras que tienen más en cuenta el lado artístico del medio consiguiendo entablar un diálogo entre literatura e historieta con el fin de dignificar ambos medios. De hecho, suelen nacer en editoriales especializadas en historietas pero que sólo contemplan la publicación de adaptaciones de manera ocasional. La utilización didáctica de esta obra vendría justificada por el valor artístico con el que ha sido concebida.

Un ejemplo ilustrativo de esta tendencia sería la adaptación hecha por Enrique Corominas del clásico de Oscar Wilde, *Dorian Gray* (Diábolo, 2012). Lejos de limitarse a ilustrar el texto original, el autor español consigue transmitir el espíritu de la obra

original y vuelve a contar la historia sirviéndose de los recursos propios del cómic, lo que otorga a la historieta un interés artístico propio de un medio de expresión cultural autónomo.

Nos hubiera interesado mucho abordar los cómics de aventura por su representatividad de los tebeos del franquismo. Sin embargo, la necesidad de acotar el número de obras por razones de espacio, se une al deseo de mantener un equilibrio temático y de nivelar las producciones durante el franquismo con las publicadas después de este periodo. No obstante, en próximos trabajos de investigación no se descarta incluir los cuadernillos de aventuras como material de estudio, pues muchos de sus héroes (el guerrero del Antifaz, Diego Valor, o Roberto Alcázar y Pedrín) responden a los cánones ideológicos del franquismo, lo cual implicaría un corpus interesante que serviría para prolongar nuestra línea de estudio sobre la memoria del franquismo.

El corpus que se presenta a continuación constituye una parte escogida dentro de la totalidad de historietas y tipologías existentes en base a criterios de selección concretos.

1. CRITERIOS DE SELECCIÓN

Esta investigación, situada en el área de la Didáctica de la Lengua, parte de un interés por nociones de tipo lingüístico-didáctico. Sin embargo, la especificidad de nuestro material de estudio amplía este centro de interés al campo de investigación de la historieta como medio de expresión artístico de una comunidad cultural. En el proceso de elección del corpus se han tenido en cuenta criterios que atañen directamente al proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua tomando como referencia un espectro de público amplio, para evitar clasificaciones restrictivas.

Nuestra acción ha optado por ofrecer ejemplos de obras potencialmente apropiadas, a modo de modelos, para orientar procesos de enseñanza-aprendizaje concretos. Se trata aquí de proponer una *acción formativa*, que no *instructiva* (Vez, 200, p. 198) para que los participantes que integran el proceso de enseñanza-aprendizaje de una LE desarrollen una fase de reflexión fundamentada y adquieran un papel activo en la toma de decisiones. Es decir, no nos proponemos aportar secuencias de trabajo acabadas o teorías magistrales, sino pistas formativas que sirvan de referente a los docentes para proponer una clase adaptada a una situación de enseñanza determinada.

El conjunto de obras que componen nuestro corpus, el cual ha sufrido algunos cambios desde su etapa inicial es el resultado de un proceso de selección basado en criterios de naturaleza diversa. De manera general se han tenido en cuenta preceptos de tipo pedagógico, orientados a una propuesta en el área de Didáctica de la Lengua y la Literatura, y de una manera más concreta, se han considerado pautas de tipo mediagénico en lo que a la historieta respecta. En concreto, hemos hecho uso de los cinco criterios que se explican a continuación:

- 1.1. Pluralidad de formatos y de intenciones estéticas
- 1.2. Accesibilidad
- 1.3. Carácter sugestivo/atrayente/que suscite el interés
- 1.4. Lecturabilidad
- 1.5. Contenido

1.1. PLURALIDAD DE FORMATOS Y DE INTENCIONES ESTÉTICAS

Creemos esencial emplear documentos auténticos, originales, que permita inscribir la enseñanza de la lengua en un contexto legítimo de creación cultural. En el corpus se han elegido diferentes formatos de historieta: páginas autoconclusivas o planchas, historias cortas y álbumes, para dar muestra de la variedad tipológica existente y de las características y posibilidades de cada una. De la misma manera, hemos pretendido proponer obras de intenciones estéticas y literarias diferentes con el objetivo de dar a conocer muestras representativas de la historieta española del siglo XX y XXI.

Encontraremos obras genuinas de la historieta española de posguerra en un formato de páginas autoconclusivas con el esquema del gag humorístico de los *comic-strip* americanos. Asimismo, analizaremos obras características de la época de aperturismo de la dictadura franquista, junto a obras más universales inscritas en un contexto internacional. Por último, centraremos nuestra atención en la historieta como novela, desde una vertiente más independiente, hasta otra más comercial y mediática. En cualquier caso, el estudio de esta categoría relativamente reciente que escapa de la lógica de la serie y de los guiones estandarizados, se nos revela particularmente interesante por su dimensión memorial (Berthier, 2011, p. 65).

Nuestro corpus refleja los cambios experimentados en torno al concepto de autorialidad en el ámbito de la historieta. El concepto de autorialidad reivindica el concepto de autor de la historieta como consecuencia de un cambio considerable en el tipo de publicaciones, en las que el autor deja una huella personal original que se aleja de las producciones más estandarizadas e impersonales. Esta noción, que viene reforzada por una creciente presencia del autor en la reflexión teórica sobre la historieta, reviste gran interés didáctico en clase de ELE.

En las tres primeras obras, el lector de la época de creación se identificaba con los personajes, mientras que en la dos últimas la identificación se lleva a cabo a partir de una instancia enunciativa difusa, con la que el lector comparte una serie de valores estéticos e ideológicos. Esta segunda modalidad se distancia del esquema de la cultura popular propio a los productos estandarizados, anónimos y colectivos, integrando un universo de creación singular. Sin embargo, con el paso del tiempo, y en un escenario aplicado de tipo didáctico como el nuestro, la noción de autorialidad llega a modificar la condición de los productos del pasado, los cuales se convierten en obras de autores representativos, y en consecuencia, merecen también cierta atención estética. Nuestro corpus pone de manifiesto que, además de la intención más práctica y funcional hay que añadir una intención estética, pues tal y como afirma Genette (1997, p. 165): «Littérature, peinture, sculpture, toute la gamme des arts représentatifs [...] des arts comme la musique, la danse, le ciné, le dessin animé, la bande dessinée et bien d'autres unissent en des proportions variables divertissement et visée esthétique».

Esta pluralidad de formatos implica necesariamente la diversidad de públicos, abarcando diferentes edades y categorías. Frente a los tebeos, concebidos originariamente para los niños, encontramos la historieta como novela destinada eminentemente a un público adulto. Sin embargo, no siempre están claras las fronteras. Veremos por ejemplo que el humor supuestamente inocente destinado a los niños se presta a veces a una lectura por parte de adultos.

1.2. ACCESIBILIDAD

A pesar de que como ya se ha precisado este estudio no constituye un manual listo para el uso en clase, la teorización y el análisis aquí realizados pretenden proponer un modelo que evidencie el interés del uso de la historieta en la enseñanza de la lengua a

partir de un marco teórico epistemológico y reflexivo, a la vez de práctico, mediante modelos de análisis que sirvan en la enseñanza-aprendizaje de la lengua.

Aunque la tirada y el número de publicaciones no constituye *per se* un criterio de valoración exclusivo, en ocasiones puede ser orientativo. En el contexto educativo, el interés hacia una obra puede venir dado por la facilidad de acceso a la obra y por no tratarse de una obra descatalogada o difícil de encontrar. Por ese motivo, en nuestra elección hemos tenido en cuenta la facilidad para acceder a las obras en el mercado por parte de los docentes. Los siguientes datos corresponden al momento de redacción de este apartado (noviembre de 2014).

Algunas de las páginas de *Carpanta* publicadas originalmente en la revista *Pulgarcito* han sido recopiladas en un volumen de la colección *Magos del humor*, con motivo del cincuenta aniversario del nacimiento de este personaje. Al principio de la redacción de esta tesis doctoral estas páginas estaban disponibles en una versión en formato digital publicada en línea, pero en la actualidad han desaparecido. Sin embargo, en España se publican con frecuencia volúmenes recopilatorios con las aventuras de los personajes de los tebeos del franquismo de venta en quioscos, lo que demuestra el carácter nostálgico de esta literatura.

Conviene sin embargo ser cautos en este sentido con las reediciones de los tebeos de mediados del siglo XX. Frente a las editoriales preocupadas por ser fieles a la versión original de las obras, como Glénat o De Ponent, proliferan publicaciones lanzadas por editoriales cuyos objetivos, eminentemente comerciales, se centran en el componente nostálgico, haciéndoles relegar a un segundo plano la conservación del patrimonio de la historieta española, lo que les lleva a descuidar el formato o estilo originales. Su labor sin embargo es digna de interés, como es el caso de la Ediciones B que han recuperado el fondo de Bruguera, pues al menos hacen accesibles las obras antiguas. Conviene por ello tener cierta precaución y analizar la lista de reediciones y las diferencias con respecto a la versión original.

Las dos obras de nuestra segunda parte, *Esther y su mundo* y *Mery «Noticias»*, constituyen reediciones de la editorial Glénat España (EDT o Editores de Tebeos S.L. a partir de 2011) que han tenido un gran éxito de público. Además de las numerosas reediciones, los volúmenes publicados de *Esther y su mundo* llegan hasta diecisiete. También ha surgido otra serie titulada *Las nuevas aventuras de Esther* donde las aventuras de la heroína se prolongan en la edad adulta. Igualmente, otras editoriales se

han unido a difundir las aventuras seriadas de Esther, como Salvat en 2010, en una colección que, entre abril y diciembre de 2011, se vendió dominicalmente con el periódico El Mundo, y Ediciones B en 2014.

Conscientes del peso del filón nostálgico, es también Ediciones B la editorial que se ha encargado de editar la siguiente obra de nuestro corpus, *Estraperlo y Tranvía*, la cual fue publicada en 2007 en una sola tirada de 6000 ejemplares, que disponibles a la venta. Ediciones B detenta un papel importante en la producción de historietas dentro del panorama editorial español gracias a una calculada estrategia comercial, en la que juega un papel importante la popularidad de sus personajes. El catálogo de historieta de esta editorial, que reúne en su mayoría obras cómicas sin contar las novedades, se alimenta en gran parte del componente nostálgico de los lectores de otra época, lo que supone una ventaja comercial indiscutible. Entre sus títulos encontramos la antología de la mítica revista *TBO*. La colección de doce volúmenes *El TBO de siempre*, publicada por Ediciones B, recoge una selección de páginas de *TBO* dando cabida, además de a Benejam, a autores como Coll, Opisso o Urda y a series inolvidables como *Eustaquio Moricllón y Babalí* o *Los grandes inventos del TBO*. Esta serie, que se nutre también del componente nostálgico, y que respeta cuidadosamente el formato y el colorido de las páginas originales de los años cincuenta, se encuentra con facilidad. Las páginas autoconclusivas de la Familia Ulises de Benejam estaban también disponibles en un monográfico de la Familia Ulises en la colección clásicos de Super Humor (Ediciones B, 2005) con motivo del 60 aniversario. Ésta, en cambio, es una edición limitada que resulta difícil de encontrar.

La novela gráfica de Hernández Cava y Laura, *Macandé*, ha sido publicada en el año 2000 por Ikusager. Frente a editoriales consolidadas como Ediciones B, Glénat o Astiberri, Ikusager Ediciones S.A., con sede en Vitoria, se presenta como una editorial independiente que permitió, en su primera época, a finales de los setenta, el desarrollo del cómic vasco con publicaciones en eusquera como *Ipurbelt*, *Euzkadi Sioux* o *Habeiko Mik*. Entre sus fondos destaca la colección *Imágenes de la Historia* compuesta por cómics de tema histórico creados por autores de renombre entre los que destaca Alberto Breccia. En esta colección se incluye la novela gráfica *Macandé*, publicada en una única tirada de 2000 ejemplares. Actualmente no se encuentra disponible entre los círculos más comerciales de distribución, pero puede obtenerse solicitándola directamente a la editorial Ikusager o escudriñando los puestos de algún mercadillo de ocasión o del

Rastro, un acceso más restringido sujeto al azar que puede añadir un aliciente para los lectores más curiosos y aguzados.

Como podemos observar en este apartado consagrado a la accesibilidad de las obras, la variedad en el contexto editorial presenta algunas obras cuyos intereses artísticos y comerciales cambian considerablemente.

Los siguientes criterios que hemos retenido en la elección de nuestro corpus son los recogidos por la especialista en didáctica de la lengua extranjera Christine Nuttal (1996), entre los que se encuentran: la adecuación de contenidos, el potencial didáctico y la lecturabilidad.

1.3. CARÁCTER SUGESTIVO

Uno de los criterios básicos a la hora de elegir materiales en la clase de LE debe ser el grado de interés suscitado en los alumnos. La historieta se suele incluir dentro de los materiales educativos susceptibles de favorecer la motivación de los alumnos. A este respecto, Durão (2004) afirma que:

al exponer los aprendices de español a ese género textual [la historieta], de una forma pedagógicamente planeada, ellos no solamente los leerán de un modo más productivo, sino que también tendrán acceso a un *input* que fomentará su interlengua en construcción en ese idioma de una forma motivadora y agradable. (pp. 596-597)

La historieta suele relacionarse a menudo con el género humorístico, el cual suele ser un ingrediente muy valorado en el ámbito didáctico. Entre los autores que reflexionan a este respecto destaca Grande Rodríguez (2005, p. 343), que insiste en que el humor: «no sólo puede ser un fin en sí mismo, sino que, más bien, debemos pensar en él como un medio para conseguir unos fines pedagógicos específicos». No obstante, conviene resaltar que el humor no es una marca específica del tebeo. A diferencia de lo que a menudo se cree en los ambientes ajenos a este medio, donde tebeo y humor gráfico se confunden, hay que dejar claro que una viñeta de humor gráfico no se considera tebeo, ni tampoco cómic.

Entre los contenidos sugestivos que inciten a la lectura, en nuestro estudio hemos tratado de buscar la belleza y la originalidad plástica de las obras analizadas con

muestras potencialmente atractivas para el alumnado, a pesar de ser un criterio subjetivo. Según Nuttal (1996) los contenidos de los materiales utilizados deben ser adecuados al público al que van dirigidos para asegurar el éxito de la clase. En ausencia de un público concreto con intereses bien definidos, nuestro estudio ha optado por obras representativas de diferentes corrientes y estilos, tratando de equilibrar las obras actuales con las menos contemporáneas.

De acuerdo con el fenómeno de la moda, las obras más antiguas, con colorido obsoletos y temáticas conservadoras como el día a día de una familia tradicional de la España de posguerra por ejemplo, tienen más posibilidades de desmotivar al alumnado tras haber rebasado la fase de sorpresa y descubrimiento. Las obras más contemporáneas tratan de ser un modelo de las líneas de producción más representativas, ofreciendo una pequeña muestra de la realidad editorial en la actualidad.

Contar con cierto grado de popularidad ha sido otro de parámetros utilizados. Como hemos visto, la mayoría de las obras elegidas han tenido una masiva aceptación del público, sobre todo *Esther y su mundo* y *Carpanta*, con numerosas reediciones desde diversas editoriales, sin olvidar la amplia tirada de *Mary «Noticias»*, y la popularidad que, de La familia Ulises de Benejam, recupera *Estraperlo y Tranvía*. La aceptación y aplauso que estas obras reciben del público español contrasta con *Macandé* cuya popularidad, más cualitativa que cuantitativa, se sitúa en circuitos culturales más restringidos.

En cualquier caso, ante estudiantes de español que no sean particularmente sensibles a un determinado tipo de humor o a la belleza de obras originales, o de marcado interés histórico o cultural, nuestro corpus se presenta como un reto didáctico para estimularles al descubrimiento y al aprecio de manifestaciones artísticas destacadas, para que, al menos, puedan juzgar por ellos mismos.

1.4. LECTURABILIDAD

En nuestro proceso de selección hemos tenido en cuenta la naturaleza de las ilustraciones y su capacidad para guiar la comprensión de los alumnos. En efecto, como apunta Nuttal (1996) hay que tomar en consideración el grado de lecturabilidad del documento propuesto, es decir, las posibilidades que va a tener de ser leído por parte de los alumnos, en función de su nivel, y de las dificultades que pueda presentar. En el

caso del tebeo, este grado de lecturabilidad dependerá del desciframiento del doble código, icónico y textual, y de las relaciones de sinergia que se establecen entre ambos, como veremos a lo largo de este trabajo.

En este sentido conviene precisar que el nivel y el contexto de enseñanza-aprendizaje (universidad, instituto, colegio, enseñanza para adultos, etc.) determinará el grado de adecuación de cada obra. No podemos obviar la diferencia en el grado de dificultad entre *Carpanta* o *Macandé*, por ejemplo. Sin embargo, dentro de una misma obra conviene prever diferentes grados de estudio, en función del público al que nos dirijamos, o si los objetivos que perseguimos reposan en una reflexión sobre la memoria cultural o si son simplemente lingüísticos.

1.5. CONTENIDO

Otro de los criterios recogidos por Nuttal (1996) es el potencial e interés didáctico del documento. En este sentido, hemos seleccionado en que, además de los contenidos estrictamente lingüísticos, se dé cabida a otros factores esenciales en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua, como son la cultura, la historia y la educación en valores por ejemplo.

Desde el principio, hemos querido incluir en nuestro análisis obras que den cuenta de fenómenos culturales e históricos relevantes, de la comunidad de hablantes de español, y que figuren en los programas de enseñanza-aprendizaje del ELE. Por ello, nos hemos interesado particularmente en la recuperación de la memoria histórica. La declaración del guionista Hernández Cava (García Sánchez, 2002, p. 26) nos parece muy acertada a este respecto: «comprendo que uno no debe obsesionarse demasiado con el pasado [...] Pero sí que me parece terrible la facilidad con la que hacemos borrón y cuenta nueva de muchas cosas». Sin embargo nos parece necesario matizar que más que memoria histórica, en nuestro caso, se trata de memoria cultural, ya que, en menor medida, se centra en torno a hechos sociales e históricos, para focalizarse en objetos culturales memoriales.

En este sentido hemos elegido un corpus que gira en torno a un periodo concreto de la historia de España pero a partir de dos momentos de producción diferentes. Por un lado hemos incluido obras concebidas y producidas durante la dictadura franquista, y por otro, obras que giran en torno a la dictadura franquista, pero que han sido publicadas

tras la muerte del dictador. Esta delimitación histórica se revela particularmente interesante en la puesta en perspectiva de un momento de producción rico, a pesar de las limitaciones creativas del franquismo y de la lectura de este momento, que se lleva a cabo desde la actualidad.

La elección de la memoria cultural de la dictadura franquista como eje temático direccional responde a razones de diversa índole. Además del deseo de contribuir a la difusión de la imagen dibujada de una España que estuvo callada o censurada durante la dictadura franquista y de estudiar el contrapunto aportado por artistas antes y después de la instauración de la democracia, nos interesa proponer un corpus adaptado a un programa didáctico concreto para, de una manera más pragmática, comprobar la idoneidad en un programa educativo, de una realidad concreta de enseñanza-aprendizaje.

Como hemos visto en el apartado dedicado al público, nuestra experiencia docente nos lleva a componer un corpus en sintonía con gran parte de los programas actuales del sistema educativo francés, en el proceso de enseñanza (profesores y aspirantes a profesores de enseñanza secundaria) y de aprendizaje (estudiantes de secundaria) del español como primera o segunda lengua extranjera (*Langue vivante: LV1, LV2*).

Sin intención de proponer una lista exhaustiva de las aplicaciones concretas que nuestro corpus podría encontrar en la enseñanza del español en el sistema francés, nos limitaremos a ofrecer algunos ejemplos orientativos de explotación en base a los programas educativos en vigor. A modo de muestra diremos que nuestra temática central «El tebeo y la memoria del franquismo» fija la atención en la entrada cultural «L'art de vivre ensemble (famille, communauté, ville, territoire)» que se corresponde con la clase de Seconde Générale et Technologique (Ministère de l'Éducation National, 2010a), por el interés puesto en un eje temporal que articula pasado, presente y futuro. En el estudio de nuestro corpus se revela especialmente interesante la noción «Mémoire: héritages et ruptures», en la medida en que nos va a permitir observar el papel de la historieta como medio de expresión que devuelve la voz a una historia callada durante décadas. Partiendo del medio mismo, es interesante observar cómo se observa y afronta el pasado con el fin de mantener un equilibrio entre continuidad y ruptura. Las historietas *Estraperlo* y *Tranvía y Macandé*, ancladas en la recuperación de una memoria callada durante años, serían muy significativas en este sentido. En el caso de *Esther y su mundo*, asistimos también a la transición entre antiguos y nuevos

modelos, en esta ocasión en lo relativo al género. La asimetría genérica fomentada e institucionalizada durante el franquismo va dejando paso a una lucha por la igualdad de género, que, inaugurada en el artículo 14 de la Constitución de 1978, ha ido ganando terreno, sobre todo en 2005 y 2007⁹, con la progresiva adopción de medidas encaminadas a favorecer la igualdad entre hombres y mujeres. Los avances en este sentido conocen modelos equiparables a nivel europeo. En el contexto francés, como veremos, se han tomado medidas para hacer desaparecer la desigualdad en los contextos educativos.

Además de la memoria cultural, la obra *Macandé* podría inscribirse en una secuencia de trabajo sobre la etnia gitana, sobre su presencia e influencia en la Península Ibérica, y sobre el papel del flamenco como expresión artística. El hecho de que el enfoque aportado por Hernández Cava y Laura se aleje de la visión más estereotipada de los gitanos puede, por un lado, dificultar la transmisión del personaje y su historia a los aprendientes extranjeros, pero a la vez constituye un excelente material para enriquecer el proceso de aprendizaje de la lengua y la cultura españolas, por otro. La lectura de *Macandé* va a permitir lanzar una reflexión sobre los estereotipos ligados a una cultura, una nación o una comunidad, los cuales deforman la visión y el conocimiento que de ella se tiene.

Además de éstos, otros niveles podrían tener cabida en un corpus centrado en una época histórica bien precisa y en su lectura a través de dos momentos diferenciados. Pensamos en la entrada cultural «Gestes fondateurs et mondes en mouvement» del ciclo Terminal, y en alguna de sus nociones como «Lieux et formes du pouvoir», «Mythes et héros» o «L'idée de progrès». Incluso para los alumnos que se inician en el estudio del español, se podría concebir una unidad didáctica centrada en la busca inefable de Carpanta por encontrar alimento, de acuerdo con la noción «Vie quotidienne et cadre de vie» de la entrada cultural «Modernité et tradition» del Palier 1.

Al margen de la enseñanza específica de lenguas, el sistema educativo francés contempla la enseñanza de Historia de las Artes, lo que coloca al tebeo en un lugar de excepción para ser estudiado dentro del apartado Artes visuales.

⁹ Página del Ministerio de Empleo y Seguridad Social sobre la Igualdad de género: <http://www.empleo.gob.es/es/igualdad/> [última consulta el 24 de enero de 2015]

2. PRESENTACIÓN DEL CORPUS

El corpus que se presenta a continuación está unificado en base a la temática «El tebeo y la memoria iconotextual del franquismo» y comprende cinco obras de historieta que abarcan un periodo de producción entre 1947 y 2010. Por un lado contemplamos una serie de obras creadas y publicadas durante la dictadura franquista, entre 1939 y 1975. Por otro lado, incluimos obras ambientadas en este periodo pero concebidas tras la muerte de Franco, en el periodo de democracia. Su análisis permite poner de realce la singularidad de cada momento. Ninguna de las obras tiene como tema central el gobierno del caudillo, pero en todas ellas, de una manera o de otra, está presente la sombra del dictador. Hemos querido analizar un periodo determinado de la historia contemporánea de España contado desde épocas bien diferenciadas, *antes* y *durante* la época de libertad de expresión, con el objetivo de constatar el grado de libertad de los autores en cada periodo, la importancia de la propaganda o el peso de la censura antes de la democracia, y sobre todo la doble perspectiva de lectura que desde la actualidad se puede llevar a cabo. En esta puesta en perspectiva nos parece apropiado analizar la evolución de la estética y de los contenidos tebeísticos en España con un intervalo de sesenta años.

En la actualidad existe una gran riqueza en lo que a recuperación del pasado se refiere, concretamente en la recuperación de la memoria cultural del franquismo, cuya emergencia parece haber encontrado el momento ideal tras la cautela de las primeras décadas de democracia. En la actualidad son muchos los medios y géneros artísticos que retoman la memoria de la época franquista como tema central de sus obras para ofrecer una visión personal y libre del periodo.

Esta tendencia por recuperar la voz silenciada de una época durante mucho tiempo se une a la necesidad de recobrar el patrimonio cultural de la historieta. Antonio Martín (2010) afirma que «se impone urgentemente la necesidad de acometer una acción enérgica y eficaz, bien planificada, para la conservación del patrimonio cultural de la historieta [...], de un patrimonio que nos falta, y esa falta ofrece una imagen distorsionada de la historieta y de la cultura española». Como ya hemos precisado más arriba existen editoriales que se participan en esta dinámica encaminada a rescatar el patrimonio –Ediciones B, Glénat–, aunque, en algunos casos, el interés comercial hace que se descuide la fidelidad con respecto a la obra original, lo cual atenta contra el espíritu mismo de recuperación del patrimonio cultural. Como prosigue Martín, «así,

cuando la pérdida de patrimonio es aterradora en el campo general de la historieta, alcanza dimensiones catastróficas al referirnos a los “tebeos para niñas”, que apenas si se han conservado». En este sentido la labor de recuperación y el éxito de las series publicadas por la editorial Glénat reviste gran valor didáctico.

Las cinco obras de historieta que componen nuestro corpus se agrupan en tres ejes de diferente índole. El primer eje es de naturaleza idiosincrásica, pues da cuenta del temperamento y carácter de una colectividad a través de los rasgos distintivos y propios de uno de sus medios de masas más populares, el tebeo, y uno de sus géneros más extendidos, el humorístico. Este fenómeno social conecta directamente con la primera obra de nuestro tercer apartado, pero desde un prisma bien diferenciado, en base al momento de producción, antes y después de 1975. Durante la dictadura la lectura cotidiana de tebeos estaba muy generalizada, pero tras la muerte del dictador, se asiste a una eclosión del tebeo en memoria colectiva, pese a que la lectura de tebeo deja de ser un fenómeno masivo. En esta época la mirada se vuelve más reflexiva y se acompaña de cuestionamientos sobre la identidad, la historia y el pasado, tal y como reflejan las dos últimas obras. El segundo eje responde a una temática concreta y se interesa por las diferencias y similitudes de dos obras representativas del denominado *cómic femenino*, surgido en la España de posguerra. El término originario no puede confundirse, como veremos, con la evolución que ha experimentado en la actualidad. Sin embargo, el éxito de las reediciones actuales invita a reflexionar sobre el peso de este tipo de historietas en su época de edición original y en la actualidad.

El tercer y último eje se organiza en torno a una forma de expresión, la historieta como novela, que rompe con la historieta de masas pero que está inscrita en un particular proceso de evolución histórica. Asistimos, efectivamente, a una ruptura en cuanto a la forma, los contenidos y la práctica editorial, pero se mantiene una continuidad en la voluntad de recuperación del patrimonio, sobre el que se proyecta una nueva mirada, siendo así reivindicado, homenajeado y superado. Compartiendo esta nueva forma de expresión estudiaremos dos obras que difieren por el contexto de producción, por el alcance y por su particular manera de retomar la memoria.

El hecho de haber elegido ejes de clasificación de diferente naturaleza es el resultado de un proceso de maduración en la organización de los contenidos, proceso destinado a resolver los cuestionamientos de partida en torno a nuestro hilo conductor: «El tebeo y la memoria iconotextual del franquismo».

2.1. EL TEBEO TESTIMONIAL DE POSGUERRA

Escobar, J. (1947-1995). *Carpanta. 50 Aniversario*. Barcelona: Ediciones B (col. Magos del humor)

Además de centrar nuestra atención en la crónica social de la posguerra, el estudio y puesta en perspectiva de las obras de Escobar y de López permitirá llevar a cabo un ejercicio de reflexión sobre el propio medio de producción, que denominaremos metatebeo. *Carpanta* constituye un referente de todo un género, el compuesto por historietas humorísticas de lo cotidiano, en las que se mostraba un reflejo, aunque caricaturizado, de las clases populares durante la posguerra. Además de por su valor artístico, este valor testimonial constituye un reclamo en la clase de ELE, al incrementar el estudio del componente cultural. El estudio de sus páginas va a ofrecer un retrato de las clases populares a través del «el humor costumbrista aderezado con una visión agria de la sociedad española» propia de la Escuela Bruguera, tal y como lo definen Vidal y Santamaría (Guiral 2004, p. 351).

Además, las historietas de humor de *Carpanta* colocan el tebeo de la posguerra en la línea de la tradición de la literatura picaresca. Este pícaro gráfico, encarnando la figura del antihéroe, deambula por escenarios que comparten rasgos con el género del Siglo de Oro como la sátira, el realismo o el determinismo, pero en un nuevo formato, un tipo de literatura gráfica que se inscribe sin embargo en la prolongación de la picaresca más castiza y genuina, a pesar de ciertas limitaciones que desarrollaremos en el estudio. En este primer apartado focalizado en la dimensión social del tebeo de la posguerra en España, en el que la dimensión afectiva adquiere una papel fundamental, podría incluirse también la primera obra del tercer apartado.

2.2. EL CÓMIC FEMENINO DE LOS AÑOS SESENTA Y SETENTA

Barbará, Carmen (dib.) y Acedo, Ricardo (gui.) (1960/2010). *Mary «Noticias»*. Barcelona: Glénat (col. Claro de luna).

Campos, Purita (dib./gui.) y Douglas, Phillip (gui.) (1974/2007). *Esther y su mundo, vol. 1* (trad.) Barcelona: Glénat (col. Purita Campos).

Mary Cuper Fernández, más conocida como *Mary «Noticias»*, es una reportera televisiva que ayuda al misterioso Bruma a investigar y resolver delitos, mientras se

debate entre su atracción por éste y por su novio Maximiliano del Pozo alias «Max», un abogado mucho más comedido, que en realidad son la misma persona. La serie de historietas fue publicada entre 1962 y 1971 por Íbero Mundial de Ediciones, con guiones de Roy Mark (pseudónimo de Ricardo Acedo) y Flores Lázaro y dibujos de Carmen Barbarà.

Esther y su mundo es la adaptación española de la serie británica *Patty's World* publicada en la revista *Princess Tina* en 1971, y que fue publicada por la Editorial Bruguera, a partir de 1974, en la revista *Lily*. Esther es una adolescente que junto con su mejor amiga Rita, su amor platónico Juanito, su hermana mayor Carol y su rival Doreen, además de otros personajes secundarios, protagoniza numerosas aventuras propias de su edad.

Estas obras reeditadas recientemente con un enorme éxito por la editorial Glénat nos ofrecen una mirada de la imagen de las mujeres en el *cómic femenino* de los años sesenta y setenta en España. Su estudio y la consiguiente reflexión sobre la perspectiva de las lectoras nos desvela el grado de evolución de la identidad de la mujer de ayer y de hoy.

2.3. LA HISTORIETA COMO NOVELA

López, A. (2007). *Estraperlo y Tranvía*. Una historia larga de la familia Ulises basada en los personajes de Benejam. Barcelona: Ediciones B.

Hernández Cava, E. (gui.) y Pérez Vernetti, L. (dib.) (2000). *Macandé*. Vitoria: Ikusager (col. Imágenes de la Historia, nº 31).

La primera obra de este apartado nos conduce al tebeo de los años cuarenta y cincuenta, lo que, además de ser un homenaje al medio, constituye una catarsis para los personajes que, durante el franquismo, ilustraban la revista semanal de historietas TBO. El propio Carpanta, Zipi y Zape, de Escobar, o las hermanas Gilda, de Vázquez, son algunos de los personajes del antiguo TBO que junto a la familia Ulises, protagonista de la obra, hacen inesperadas apariciones estelares. Estos guiños intericónicos de la pluma redimida de Alfonso López van dirigidos a toda una generación de lectores que, al igual que los personajes, se sienten liberados al encontrarse ante un tebeo alejado de mecanismos de censura u opresión.

Macandé está basada en la vida de un cantaor y vendedor ambulante de caramelos que no dejó pruebas sonoras de su voz, pero que se ha convertido en una leyenda del flamenco por sus pregones y fandangos artísticos. Su incipiente locura se vio intensificada por la mudez de su mujer y de sus hijos. Esta novela gráfica se acerca a los últimos años de la vida del cantaor que pasó en el manicomio de Cádiz de donde solían sacarlo para animar las fiestas de señoritos andaluces.

Macandé es una obra de autor en la que cobra especial protagonismo la labor creativa del guionista y de la dibujante. De la síntesis propuesta por Gómez Salamanca (2013, pp. 211-220) en torno a la teoría de autor en el cine destinada a definir el concepto «cómic de autor», en la obra de Hernández Cava y Laura constatamos una labor artística que parece querer desmarcarse de la dimensión más industrial y colectiva del medio. Asimismo la personalidad distinguible en el dibujo confieren a la obra una firma gráfica indiscutible y un estilo propio marcadamente independiente.

Esta obra constituye una ruptura genérica a varios niveles que da cuenta de la pluralidad editorial de la historieta en España y marca un contrapunto con las otras obras del corpus mucho más comerciales. El distanciamiento de los circuitos más tradicionales y prototípicos revaloriza la elección de esta obra. Las historietas en torno al flamenco, al igual que las que hablan de gitanos son escasas. En Francia, por ejemplo se han editado recientemente dos novelas gráficas representativas que se articulan en torno a lo gitano y a lo flamenco, pero que, como veremos, explotan los estereotipos más tradicionales. La renovación que supone *Macandé* en este sentido añade otra razón para justificar la importancia de esta obra en nuestro corpus adaptado a la DLE.

Nos interesa particularmente estudiar dos tendencias diferenciadas de lo que denominaremos la historieta como novela. Por un lado, abordamos una obra clásica que responde a los cánones más tradicionales y comerciales. Por otro, nos centramos en una obra experimental, con apuestas narrativas originales, que la coloca en una tendencia más vanguardista. En ambos casos, el potencial didáctico quedará de manifiesto.

Nuestro trabajo se propone justificar la necesidad de una alianza consecuente entre historieta y DLE. De esta manera, en la segunda parte trataremos de aportar las justificaciones teóricas que permitan sustentar esta idea, y en el análisis de la tercera parte aportaremos la justificación práctica para concretar la fundamentación teórica.

SEGUNDA PARTE

MARCO TEÓRICO Y CONCEPTUAL

Esta tesis doctoral sigue un enfoque multidisciplinar que abarca el área de investigación de la Didáctica de la Lengua y la Literatura por un lado, y el área de investigación de la Semiótica de la Historieta por otro. Los dos primeros capítulos que proponemos a continuación se construyen en torno a un doble objetivo:

1. Desarrollar una base teórica con las principales disciplinas y conceptos de la Semiótica de la Historieta y de la Didáctica de la Lengua y la Literatura, que permita fundamentar el análisis práctico de nuestro estudio, cuidando en todo momento de entablar un diálogo entre ambas áreas de investigación, el cual nos llevará a:
2. Construir un ámbito teórico inédito que contemple la confluencia de caminos de ambas disciplinas, y permita constatar la trascendencia y coherencia del carácter multidisciplinar de nuestro estudio.

De esta manera, las «Teorías semióticas de la historieta» del capítulo IV serán organizadas por su potencial y aplicabilidad didácticos, mientras que las «Teorías de la lengua y su didáctica» del capítulo V serán presentadas en función a su aplicación a la historieta como medio de expresión artístico y cultural de naturaleza didactizable.

El tercer apartado de esta segunda parte, la «Historieta y ELE, un terreno de entendimiento» constituye el resultado del diálogo teórico entre disciplinas. Este capítulo hace un balance de los fundamentos de las teorías analizadas, construyendo así los pilares sobre los que se cimenta nuestro trabajo.

CAPÍTULO IV

TEORÍAS SEMIÓTICAS DE LA

HISTORIETA

La historieta es un medio de expresión artístico que suele conjugar dos códigos: un código iconográfico y un código textual. La lectura de un tebeo requiere por tanto la correcta interpretación de cada uno de los elementos que integran estos códigos, así como de la interacción de ambos. Este complejo dispositivo iconotextual, que forma parte de la especificidad del tebeo, está regido por una semiótica propia.

En el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera, el código icónico debe estudiarse con la misma atención que el código verbal. Dada su estrecha relación de interdependencia, al abordar el estudio de un tebeo, ambos códigos deben analizarse y estudiarse al mismo nivel. Se trata de evitar, de este modo, la descontextualización del código lingüístico, que implicaría la pérdida de autenticidad de la lengua y la desvalorización como material didáctico.

Es cierto que existe una supremacía de la imagen sobre el texto, en el sentido en que un tebeo sin texto puede existir, mientras que sería casi imposible encontrar un tebeo con texto y carente de imagen. Esta preeminencia de la imagen sobre el texto no puede, sin embargo, constituir un criterio de marginación del texto, pues en los casos en los que está presente, el contenido verbal se coloca en el mismo estamento que la imagen: en un tebeo con texto e imagen, ambos códigos deben recibir un tratamiento al mismo nivel, sobre todo en un contexto de enseñanza de lenguas.

Estudiar por tanto la imagen o el texto de un tebeo de manera aislada sin tener en cuenta el doble dispositivo, iconográfico y verbal que lo caracteriza sería como estudiar una muestra de lengua aislada, descontextualizada y carente de valor comunicativo y real.

La complementariedad de ambos códigos constituye un requisito ineludible en la clase de LE. Las muestras de lengua presentadas permitirán asegurar la autenticidad a tres niveles. Por un lado se constata la autenticidad lingüística, al presentar la lengua en su contexto situacional; por otro, la autenticidad cultural, al mostrar la lengua en su contexto social; y por último la autenticidad artística, al introducir la lengua en su medio de expresión original.

Por este motivo, en este capítulo nos proponemos sintetizar los principios básicos de lo que podemos denominar *la semiótica del tebeo*, desarrollando su sistema constitutivo y funcional. La fundamentación teórica de esta semiótica del tebeo aplicada a la Didáctica de la Lengua, constituye el primer eje vertebrador de esta tesis doctoral. Nuestro objetivo en las páginas que siguen no es otro que presentar y esclarecer la terminología y los conceptos necesarios para que la lectura analítica de un tebeo, tanto en lengua extranjera, como en lengua materna, se lleve a cabo de una manera adecuada y autónoma, con el fin de desvelar en su totalidad las potencialidades expresivas de este medio iconotextual. Para ello optaremos por un método deductivo que nos permita proceder lógicamente, de lo general a lo concreto. A diferencia de autores como Peeters que avanza de *la case* a *la planche*, y de *la planche* al *récit*¹⁰, nosotros recorreremos el camino en sentido inverso, aunque siguiendo la misma línea de acción: tratar de esclarecer la semiótica del tebeo de acuerdo a unos objetivos bien definidos. En este trabajo de investigación, enmarcado en el ámbito de la Didáctica de la Lengua, se presenta más adecuado partir del estudio de la estructura global del tebeo para ir enfocando progresivamente, hasta llegar los elementos más concretos y específicos del medio.

1. LA MEDIAGENIA DEL TEBEO APLICADA A LA ENSEÑANZA DE LENGUAS

Buscar la especificidad de la historieta, es decir, tratar de definir los elementos que la hacen única con respecto a otros medios vecinos nos llevaría a una larga y controvertida reflexión que escapa a nuestro objeto de estudio. En este trabajo desarrollaremos aquellas características específicas del medio historietístico que, aunque no sean exclusivas y que sean compartidas por otras manifestaciones artísticas o literaturas dibujadas, sirven para definirlo y para construir un retrato fidedigno, a la vez que responden a las expectativas de la Didáctica de la Lengua.

Empezaremos reflexionando sobre el medio de expresión mismo, interesándonos por su materialidad y su poder de representación. El relato, la fábula, constituyen una entidad determinada; la historieta, el tebeo, otra. La conjunción de ambas es lo que permite

¹⁰ *Case, planche, récit*, es el título de la obra de B. Peeters (Flammarion, 1998), en español, Viñeta, página, relato.

definir la mediagenia, es decir, la conexión o convergencia de historia e historieta. Por lo general aunque no siempre, no hay medio sin historia y no hay historia sin medio, sea cual sea la naturaleza de ambos. Según el teórico belga Philippe Marion (1997, p. 80) la mediatividad es «cette capacité propre de représenter –et de placer cette représentation dans une dynamique communicationnelle– qu’un média possède quasi ontologiquement».

En el caso de la historieta, su cualidad de autostrucción y la consiguiente naturaleza comunicativa que conlleva, la sitúan en el centro de la pertinencia didáctica. Antes de adentrarnos en los detalles sobre su organización, conviene por tanto detenernos en la que será la primera cualidad didáctica de la historieta: su capacidad de representación.

El concepto de *mediatividad* nos interesa particularmente en la medida en que pone el acento en la materialidad del soporte. Los aprendices de una lengua podrán verse seducidos a un doble nivel, por la historia, la ficción, pero también por el objeto mismo. Como afirma Groensteen (2005, p. 1): «l’attente du public, son désir, peuvent être polarisés par l’un ou l’autre aspect de l’œuvre : désir de partager une grande histoire d’amour ou de vibrer aux péripéties d’un récit d’aventures, mais tout aussi bien désir plus diffus d’“aller au cinéma” ou de “s’offrir une BD”». Este refuerzo que viene dado por una doble dimensión tangible, palpable de la obra, puede constituir una garantía en la adhesión de los alumnos a su objeto de estudio.

La toma de consciencia por parte del profesor y del alumno de LE, de la noción de mediagenia, se revela como un ejercicio preparatorio, particularmente recomendado en un contexto de DLE porque permite contrarrestar dos de los fenómenos más perturbadores de la inserción de la historieta en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una LE.

Según el diccionario de la revista virtual *Neuvième Art* existen dos obstáculos principales en la incorporación de la historieta al aula:

les problématiques liées à l’étude de la BD en classe sont de deux ordres. Le premier tient aux obstacles interculturels, en contexte étranger de faible acculturation au médium. Dans la démarche d’enseignement, comment se décentrer suffisamment pour permettre la réception et l’appropriation d’une forme d’expression qui n’appartient ni à la culture scolaire ni à la culture de

référence du pays d'accueil ? Et quelles passerelles mettre en œuvre avec la culture existante ? [...]

Le second problème tient à l'instrumentalisation du médium à des fins prétexte. Comment faire en sorte de développer une démarche intégrée, qui articule l'enseignement de la compétence à communiquer, l'enseignement de la compétence culturelle et l'étude des particularités sémiotiques du médium, afin de mettre en valeur les singularités littéraires et plastiques de l'œuvre étudiée ?¹¹

El hecho de estudiar un objeto cultural perteneciente a una cultura determinada va a permitir al aprendiente además tomar consciencia de que la materia de estudio es portadora no sólo de una lengua extranjera, sino también de una cultura extranjera ante la cual debe adoptar una posición de distanciamiento para evitar errores de comprensión, así como activar una serie de mecanismos de descodificación fundamentales en su proceso de aprendizaje. La materialidad del medio en este caso le permitirá darse cuenta de la importancia de alejarse de una visión etnocéntrica que sería limitadora, pues está de cara a un medio externo a su cultura de origen.

Por otro lado, el ser consciente del medio, de su materialidad y realidad, disminuirá las posibilidades de que la historieta constituya un simple «*auxiliaire* pédagogique» según la terminología empleada por Groensteen (2006, p. 126). Si bien está claro que en clase de LE el objeto de estudio central es la lengua, esto no impide que junto al estudio de la lengua, o más bien integrado a este, se puedan estudiar la estética propia de la historieta, sus estilos, sus tradiciones, su historia. El simple hecho de que se presente a los alumnos como un medio perteneciente a un contexto extra-académico, puede constituir la garantía en el éxito de acogida.

En la línea de la representación del medio nos interesa acercarnos a los conceptos de cultura popular y elitista. Desde sus orígenes, la historieta forma parte de la cultura popular pues expresa la singularidad de un pueblo, es decir, constituye, uno de los factores distintivos de la identidad de una comunidad (valores culturales, tradiciones, creencias, costumbres). Desde siempre se la ha relacionado directamente con los productos de la cultura de masas, pues es creada por la industria cultural, producida a

¹¹ Extraído de <http://neuviemart.citebd.org/spip.php?article523> [consultado por última vez el 3 de abril de 2015]

gran escala y dirigida al gran público¹². Durante mucho tiempo los cómics han estado inexorablemente ligados a esta etiqueta. Sin embargo, en las últimas décadas la historieta ha empezado a engrosar la cultura elitista con trabajos de alto contenido intelectual, en los que priman la originalidad y calidad artística. Bajo formas de novelas gráfica o cómics de autor la historieta ha conseguido reinventarse y adoptar una nueva identidad que la coloca lejos de las creaciones más estandarizadas, producidas para el gusto de las mayorías, que la habían definido tradicionalmente.

Lo que a nosotros nos interesa es poner de relieve, una vez más, su poder de representación, mediante el cual, sea como sea, adopte la forma que adopte, la historieta sigue expresando la singularidad de una comunidad, ya sea desde sectores amplios o restringidos de la sociedad. Tanto las industrias culturales de la comunicación de masas como los círculos editoriales de producción más independientes emplean una serie de procedimientos iconotextuales de creación y de transmisión del sentido, muy reveladores de la sociedad en la que se inscriben. Los programas de la enseñanza-aprendizaje de lenguas, primeras y extranjeras, no deben obviar por tanto estos significativos marcadores socioculturales.

Un estudio previo de la dimensión mediagénica permitirá a los alumnos de LE observar la historieta como marcador cultural, llevándole a preguntarse ¿qué tipo de producto artístico tiene entre las manos?, ¿qué tipo de cultura representa? Estos interrogantes contribuirán a fortalecer su proceso de enseñanza-aprendizaje de una LE.

La historieta, al igual que otras manifestaciones culturales, está cargado de mensajes simbólicos que, como apunta Lomas (1993, p. 50), «constituyen textos iconoverbales que denotan la mitología contemporánea y connotan formas concretas de percibir el entorno sociocultural». Refiriéndose al discurso del cómic, este autor añade (1993):

Por ello parece cuanto menos razonable incluir como contenidos de una enseñanza de la lengua orientada al desarrollo de la competencia comunicativa del alumnado, tal y como se hace en los documentos que regulan el currículo del área [...], este tipo de prácticas discursivas (el discurso del cómic, el cine, de la prensa, de la televisión, de la publicidad...) que se articulan a través del uso combinado de sistemas icónicos y verbales de comunicación y que, emitidas por las industrias culturales mediante eficacísimos resortes tecnológicos de

¹² A este respecto es interesante la lectura de la obra de Terenci Moix *Los "comics". Arte para el consumo y formas pop* (1968).

naturaleza electrónica o fotográfica, constituyen el fenómeno cotidiano de los mensajes de comunicación de masas. (p. 51)

El estudio de la cultura de la imagen y del medio en el que aparece inscrita debe suponer un fenómeno intrínseco al ámbito de la DLE. Se trata de desarrollar ciertas destrezas interpretativas, de proyectar una mirada semiológica que facilite una perspectiva de análisis del medio iconográfico con el que se trabaja, el cual se encuentra inmerso en un sistema cultural codificado. Partir de un estudio mediagénico, como hemos visto, se revela esencial para penetrar en el sentido de una historieta. A partir de aquí, otros parámetros más específicos entrarán en juego. Como advierte la especialista en didáctica Abril Villalba (2003), la comprensión de una manifestación artística se lleva a cabo a partir de diferentes fases de observación y tratamiento de la información:

El arte, cualquier producto artístico, para ser entendido y comprendido requiere del espectador que le dedique tiempo, diferentes lecturas, análisis de los elementos constitutivos, mirada, pensamiento... para que la obra en cuestión vaya revelando todos los secretos. En la medida en que se disponga del conocimiento de las claves, las significaciones habrán de ser más sutiles para cada receptor y pueden así enriquecer su formación e información. (p. 98)

En los próximos apartados detallaremos de manera pormenorizada «las claves» de las que habla la didactóloga Abril Villalba para facilitar el acceso de los docentes y los alumnos de LE a la historieta como una manifestación artística independiente.

2. LA ARTROLOGÍA DE UN ARTE SECUENCIAL

En su *Système de la bande dessinée*, Groensteen (1999) desarrolla una serie de conceptos muy reveladores para nuestro propósito relativos a la estructura y organización de los componentes de la historieta. Este autor aborda el concepto de artrología (del griego *ἄρθρον*: conexión) distinguiendo dos tipos. El primero de ellos es la artrología restringida (*arthrologie restreinte*), que comprende las relaciones elementales de tipo lineal, las que se establecen en una secuencia. Es a este nivel donde se articulan los materiales icónicos y lingüísticos al servicio de la narración. El segundo tipo es la artrología general (*arthrologie générale*), que por su parte, da cuenta de las relaciones translineares propias del trenzado (*tressage*), aquéllas que van más allá de la secuencia. En este caso, el nivel de integración entre el flujo narrativo y el dispositivo

espacio-tópico, esto es, el sistema de ubicación y disposición de los elementos integrantes del tebeo, es más elaborado. El estudio del autor belga supone una base fundamentada y esclarecedora para comenzar a dar forma a nuestro marco epistemológico.

En este trabajo adaptaremos sus preceptos teóricos y profundizaremos en algunos de sus conceptos en base a las necesidades en la DLE. Así, distinguimos dos grandes apartados, que podrían encontrar un paralelismo con los conceptos del área lingüística de sintaxis y morfología. En primer lugar, asimilamos el concepto de artrología a la sintaxis del tebeo, es decir, a las relaciones de unión y sucesión que se establecen dentro de este arte secuencial. En el siguiente apartado trabajaremos el ámbito morfológico, es decir, poniendo la atención en la estructura interna de la que consideramos la unidad mínima de análisis, la viñeta.

2.1. SOLIDARIDAD ICÓNICA Y DISPOSITIVO ESPACIO-TÓPICO

En la misma línea de la concepción de arte secuencial desarrollada por Eisner (2006), Groensteen habla de la *solidarité iconique* como principio fundador del tebeo. La «solidaridad icónica» es el principio en función del cual las imágenes de un tebeo están separadas pero a su vez integran una cadena de imágenes unificadas por relaciones de tipo gráfico y de tipo semántico. Según explica el autor belga Groensteen (2001):

On définira comme solidaires les images qui, participant d'une suite, présentent la double caractéristique d'être séparées (cette précision pour écarter les images uniques enfermées en leur sein une profusion de motifs ou d'anecdotes) et d'être plastiquement et sémantiquement surdéterminées par le fait même de leur coexistence *in praesentia*. (p. 21)

En función de esta solidaridad icónica, las imágenes del tebeo entablan entre sí una serie de relaciones, al conjunto de las cuales Groensteen, tomando prestado el término de anatomía se le ha denominado artrología. Estas relaciones de complicidad iconotextual se pueden presentar a muy diferentes escalas, tanto dentro de una misma página, como a lo largo de toda una obra.

Como hemos visto al principio de este trabajo, en el ámbito de la DLE es frecuente obviar el carácter secuencial del tebeo y utilizar las viñetas aisladas de su entorno, lo cual supone un considerable error que tendrá consecuencias negativas en cuanto a su

condición artística y a su condición pedagógica. En contrapartida, la atención a la secuencialidad de la historieta va a permitir diferenciar indicios de tipo visual, expresivo y narrativo, que serán cruciales en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua.

La distribución de las viñetas en el espacio de la página no es un elemento arbitrario, y por extensión, tampoco lo es la distribución de los personajes o del resto de elementos que ocupan cada viñeta. En este dispositivo intervienen una serie de parámetros decisivos para una correcta descodificación de la obra y para la asimilación de los detalles que completan el sentido global. A continuación proponemos una descripción de los parámetros más relevantes en una clase de lengua.

Partimos de la viñeta como unidad básica de referencia en el sistema del tebeo. Alrededor de la viñeta hay tres parámetros fundamentales que inciden directamente en la eficacia narrativa de la obra: la forma, la superficie y el sitio. La forma y la superficie son criterios geométricos que van a dar cuenta del espacio temporal de la acción que se está describiendo. Una viñeta más ancha que las que la rodean puede dar cuenta de un freno en la historia, o de un detalle sobre el que conviene detenerse. Asimismo, la forma de la viñeta con respecto a la forma del hipermarco¹³ es muy significativa, dando lugar a casos de homomorfismo y heteromorfismo. Un hipermarco rectangular compuesto de viñetas redondas o cuadradas constituye un caso de heteromorfismo, que puede implicar una carga semántica importante desde el punto de vista narrativo.

El sitio corresponde a las coordenadas espaciales que la viñeta ocupa en la página. Este factor determina el grado de relevancia del contenido de cada viñeta. En una página hay ciertas zonas que gozan de una posición privilegiada al atraer de manera automática la atención del lector. Este recurso ampliamente estudiado en publicidad otorga menos eficacia narrativa a una acción situada a la izquierda que a otra situada a la derecha de la página por ejemplo. A este respecto Groensteen (1999) hace la siguiente constatación:

Il est fréquent dans les bandes dessinées que des vignettes se trouvent comme «automatiquement» renforcées par le seul fait qu'elles occupent l'un des emplacements de la page qui jouissent d'un privilège naturel, soit le coin supérieur gauche, le centre géométrique ou le coin inférieur droit – ainsi que, dans une moindre mesure, les coins supérieur droit et inférieur gauche. (p. 37)

¹³ Hipermarco, del francés *hypercadre*. Término acuñado por Benoît Peeters (1998) para designar el formato de una página, es decir, el marco formado por el conjunto de viñetas de una página.

Según este autor los lugares más importantes en la página serían el inicial, central y final, como ilustra la siguiente tabla (FIG. 1). Cuando se trata de una revista o de un álbum, además de la página, la doble página suele convertirse en una unidad importante desde un punto de vista perceptivo. Según Groensteen (1999, p. 44) las páginas situadas cara a cara están unidas por una «solidarité naturelle, et prédisposées a dialoguer». En esta complicidad de páginas, el color, la maquetación y los efectos de trenzado (*tressage*) juegan un papel fundamental.

+		-
	+	
-		+

Fig. 1: Tabla de coordenadas de prioridad en la lectura en una página de historieta

En la clase de LE la página se revela como una unidad de análisis muy apropiada. Por su extensión, es más asequible que una obra entera, que requeriría un incremento considerable del tiempo de análisis; y a su vez, suele suponer una muestra de discurso iconotextual de una extensión considerable para albergar una mínima cantidad de elementos significativos necesarios en la constitución de una secuencia didáctica completa.

De hecho, en una página cada viñeta posee elementos significativos que le otorgan una cierta identidad espacio-tópica. Nos interesa citar la idea de Guy Gauthier que consistía en repartir las diferentes viñetas de una página de *Peanuts* de Schulz recortadas a un grupo de alumnos con la consigna de ordenarlas. Incluso con diferentes niveles de dificultad dada por la eliminación del texto de los bocadillos o la firma de la última viñeta, el resultado sería bastante satisfactorio, lo que permitió al teórico afirmar que las viñetas de una historieta organizan su espacio en función del tiempo del relato. Su constatación fue la siguiente: «on peut retenir que la continuité narrative obéit à des codes profondément ancrés, et que chaque vignette propose sans ambiguïté des éléments matériels (de l'ordre du signifiant visuel) qui permet de les situer chronologiquement par rapport aux autres» (1982, p. 48). Sin embargo, al utilizar otro tipo de página, esta vez de *Corto Maltese*, de Hugo Pratt, en la que el espacio está mucho más fragmentado y los decorados neutralizados, había que recurrir a otro tipo de recursos para ordenarlas, como a la diferencia de anchura entre las viñetas por ejemplo.

Este ejercicio nos muestra que de manera interna o externa las viñetas poseen una identidad espacio-tópica propia con respecto a la situación que ocupan en la página, es decir, de una manera o de otra, cada viñeta contiene índices visuales que revelan un momento determinado del relato al que pertenece, lo que refuerza la idea de lo inoportuno que resulta abordar el contenido de una viñeta exclusivamente como objeto aislado.

En el seno del dispositivo espacio-tópico, Groensteen distingue dos grados de relaciones, según se lleven a cabo a nivel de la secuencia, artrología restringida, o a nivel de la obra en general, artrología general. A continuación desarrollamos los conceptos más pertinentes para nuestro estudio según la clasificación propuesta por este autor.

2.2. VECTORIZACIÓN Y TRENZADO

En la historieta, el sentido de lectura que se impone es el convencional en la lectura occidental, es decir, de izquierda a derecha, y de arriba abajo. Sin embargo, el carácter de imagen fija de la historieta permite modificar este orden de lectura preestablecido, dando la posibilidad al lector de volver atrás para reinterpretar el sentido de una viñeta concreta. El lector lee la viñeta A y la interpreta con un sentido determinado Q, prosiguiendo su lectura de izquierda a derecha, lee la siguiente viñeta, B, la cual le lleva a volver la vista a la viñeta A y a reinterpretar su sentido original, Q, por uno nuevo, W, que responde a lo leído en la viñeta B. Este mecanismo de lectura propio de la historieta ha sido denominado por Groensteen (1999, p. 129) «narración plurivectorial», en función de la cual «le sens d'une vignette peut être informé et déterminé par ce qui la précède comme par ce qui la suit. S'il y a une vectorisation de la lecture, il n'y a pas de vectorisation univoque dans la construction du sens».

Efectivamente, en la lectura de una historieta se establecen a menudo diálogos en las unidades de medida que se perciben simultáneamente, es decir, la tira, la página y la doble página. Asimismo, cuando este diálogo en el sentido supera el plano de la página para abarcar la obra entera forma parte de la artrología general de la obra y Groensteen lo denomina trenzado. El trenzado es entonces la relación que se establece entre viñetas de una historieta que no forman parte de la misma tira, ni de la misma página o doble página. En ocasiones, se entablan diálogos implícitos entre partes no contiguas de una

obra que van a ser determinantes en la correcta descodificación de la obra. Groensteen (1999) habla de relaciones a distancia o *in absentia* pues no pueden ser percibidas simultáneamente. Frente a las relaciones de proximidad o *in praesentia* establecidas a nivel de la tira, de la página o de la doble página. Estas relaciones se construyen en función a una cierta repetición o simplemente respondiendo a criterios de sentido o de semejanza, etc.

2.3. MONTAJE Y DISTRIBUCIÓN DE LA PÁGINA

Las dos operaciones básicas de la artrología, tal y como la define Groensteen, son el *découpage* y la *mise en page*. Benoît Peeters emplea estos términos: «montaje» y «distribución de la página» en español (Berthier, 2011), para referirse a la linealidad y la tabularidad como rasgos propios del tebeo. El montaje hace referencia a la organización de las viñetas de la historia para obtener una serie de segmentos secuenciados. En esta primera etapa se seleccionan el contenido y el encuadre. La distribución de la página, por su parte, hace referencia a la disposición de las viñetas que cubren la superficie de la página. En esta etapa, posterior al montaje del guión en secuencias narrativas, se decide la forma, la dimensión y la ubicación de los encuadres en la página.

Según estos dos conceptos Peeters (1998, p. 51) propone una clasificación con ejemplos ilustrativos (FIG. 2) que permite distinguir cuatro modos de montaje de la página y de la viñeta, y su relación con el relato: La utilización «convencional» de la página, de apariencia cuadrangular, denominada en francés *gaufrier* por su similitud a un molde de gofres, término anclado en la cultura belga, crea unas condiciones de lectura regular (de izquierda a derecha y de arriba a abajo) muy cercanas a las de una página escrita. Este estilo da prioridad al aspecto narrativo.

Como apunta Peeters (1998, p. 54) «il s'agit d'un système fortement codifié, où la disposition de cases dans la planche, à force de se répéter, tend à devenir transparente». Esta transparencia que parece implicar el estilo convencional, permite que cualquier cambio en la acción o en el contenido de las viñetas, como las posibles modificaciones en los gestos o en la fisionomía tengan un efecto destacado. Sin embargo, conviene señalar que cualquier montaje puede considerarse convencional en la medida en que un

determinado formato, que se repite de manera constante, termina haciéndose uniforme y habitual.

	EJEMPLOS	RELACIÓN CON EL RELATO
CONVENCIONAL	Hubinon: <i>Buck Danny</i> Bretécher: <i>Les frustrés</i>	Neutralidad
DECORATIVA	Jacobs: <i>La grande pyramide</i> Druillet: <i>Délirius, Gail</i>	Emancipación
RETÓRICA	Hergé: <i>Tintin</i> Sokal: <i>Canardo</i>	Expresividad
PRODUCTIVA	McCay: <i>Little Nemo</i> Franc: <i>Histoire immobile</i>	Engendramiento

Fig. 2: Tipología propuesta por Peeters (1998, p. 51) sobre el montaje y distribución de la página

Frente a esta preponderancia del aspecto narrativo, la utilización «decorativa» se centra en la dimensión tabular, dando prioridad absoluta a la organización estética. La página se concibe aquí como una unidad independiente. Comentando unos ejemplo de páginas decorativas, Peeters afirma que «plus question de pages “typiques” ici: chaque planche doit être différente de toutes les autres, la volonté de surprendre étant l’une des caractéristiques de cette conception» (1998, p. 58). Sin embargo, cuando la utilización decorativa se repite de manera continua, como ya hemos señalado, el efecto sorpresa pierde fuerza.

En la utilización «retórica», la más extendida, la viñeta y la página dejan de ser elementos autónomos para ponerse al servicio del relato. Peeters (1998, p. 62) apunta que «la taille des images, leur disposition, l’allure générale de la page, tout doit venir appuyer la narration». El tamaño o el lugar que la viñeta ocupa en la página son elementos que pueden condicionar considerablemente la eficacia narrativa.

Este estilo que conecta con la *spatio-topie* de Groensteen se revela especialmente importante en nuestro ámbito de estudio, pues realza elementos formales, no figurativos, que abarcan contenido y continente, y que van a facilitar las labores de descodificación del sentido de la página por los alumnos extranjeros. En este tipo de organización otorga a veces especial relevancia a la doble página, y nuestra idea de segmento, desarrollada en la tercera parte de este trabajo, «Desarrollo de la

investigación», queda justificada por este deseo de eficacia narrativa. En cualquier caso sugerimos una reconsideración a la terminología empleada por Peeters pues según el DRAE el término *retórico*, de *retórica*, con el significado de «arte de bien decir, de dar al lenguaje escrito o hablado eficacia bastante para deleitar, persuadir o conmover», nos parece menos apropiado que el término *expresivo*, «dicho de cualquier manifestación mímica, oral, escrita, musical o plástica: que muestra con viveza los sentimientos de la persona que se manifiesta por aquellos medios».

Por último, en la utilización «productiva» es la distribución de la plancha la que parece dictar el relato. En este caso comprobamos que se pueden establecer itinerarios de lectura muy variados según el diseño de la página. Como afirma Peeters, las fronteras de estas utilidades no son inamovibles. En cualquier caso, esta tipología, aunque cuestionada por otros autores como Groensten, que critica sobre todo la ambivalencia de las categorías, que hace que un mismo ejemplo pueda, así, corresponder a diferentes categorías (1999, pp. 108-112). Al margen de las críticas, la clasificación propuesta por Peeters nos parece acertada para nuestro estudio, pues sintetiza de manera sencilla las posibilidades estructurales y distributivas de la historieta, por lo que la hemos incluido en nuestra ficha de análisis.

Consideramos importante que, al observar un segmento, los aprendientes sean capaces de discernir de manera general el estilo propuesto en la concepción de las viñetas y el montaje y la distribución de la página. Esto les permitirá profundizar en la comprensión del pasaje, captando los aspectos formales que adquieren más importancia y percibiendo detalles menos explícitos que forman parte de la comprensión de la obra. Estas categorías concebidas para la página son extensibles a la obra completa.

2.4. EL BLANCO INTERVIÑETAL

En el lenguaje de los tebeos, el espacio en blanco que separa las viñetas, denominado blanco interviñetal, constituye un elemento específico del medio que suele ser ignorado a pesar de ejercer a menudo un peso importante en la descodificación del sentido de las viñetas que acompaña. Según lo recogido por Groensteen (1999, p. 132), algunos autores atribuyen al blanco interviñetal un valor desmesurado. Como demuestra con esta afirmación de Peeters: «la véritable magie de la bande dessinée, c'est entre les images qu'elle opère dans la tension qui les relie». Groensteen desmitifica esta

preponderancia del blanco interviñetal pero le atribuye una función artrológica esencial en la solidaridad que se establece entre las viñetas. Según este autor, «le blanc iconique [...] marque avant tout la solidarité sémantique des vigentes contigües [...] Entre les images polysémiques, le blanc polysyntaxique est le lieu d'une détermination réciproque [...] et c'est dans cette interaction dialectique que le sens se construit» (1999, p. 131). La separación entre viñetas constituye un elemento de enlace y de separación esencial en el ritmo de la lectura de un fragmento, de la misma manera que los signos de puntuación o las conjunciones realizan esta función en el lenguaje verbal, dando lugar a figuras de estilo representativas como veremos en el apartado dedicado a la retórica visual.

El silencio que representa el blanco interviñetal puede también crear efectos de movimiento. Además de materializar la elipsis espaciotemporal existente entre dos viñetas, según su morfología, el blanco interviñetal puede llegar a desempeñar funciones estéticas y expresivas importantes. Como explican Alary y Mitaine, «cet espace peut être inexistant comme dans la série de *Paracuellos* de Carlos Giménez, renforçant ainsi le sentiment d'oppression et d'enfermement, ou bien très marqué afin d'augmenter le pouvoir d'évocation des images» (Berthier, 2011, p. 43).

En cualquier caso, el blanco interviñetal es un elemento fundamental en la narratología visual del tebeo que se reviste de especial importancia en la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera. Un trabajo específico en torno al blanco interviñetal puede revelarse interesante en lo referente a las elipsis espacio-temporales, en la construcción de sentido por parte de los estudiantes, así como en los ejercicios en torno a lo explícito y lo implícito.

2.5. ASPECTOS PLÁSTICOS

Los elementos gráficos que presentamos a continuación dan cuenta de las sensaciones transmitidas por el dibujante, desempeñando una función retórica determinante.

2.5.1. EL COLOR

En un dibujo, los colores sirven para acentuar la forma de los objetos, para objetivar a sus sujetos. Además de una función objetiva, de descripción de la realidad, los colores

pueden ejecutar funciones subjetivas diversas como: poner de manifiesto los niveles de profundidad del dibujo, transmitir sensaciones y estados de ánimo e incluso provocar un sentimiento de identidad o de rechazo en el receptor. Un mismo color puede utilizarse para significar cosas diferentes. La interpretación de los colores está además sujeta a convenciones muy variables dependiendo del contexto sociocultural en el que se inscriben. El color blanco por ejemplo es un color de fiesta en Europa y de duelo en la India. El análisis del componente cromático en un tebeo no es siempre trabajo fácil debido a la ambivalencia en la significación que puede impregnar cada tonalidad. En *Le petit livre des couleurs*, Michel Pastoureau (2005, p. 68) habla del carácter caprichoso de los colores, pero confiesa que su elección no suele deberse a criterios arbitrarios: «elles ne se laissent pas facilement enfermer dans des catégories [mais] il n’y jamais du hasard dans les choix des couleurs». De manera general, parece haber un cierto consenso en considerar una gama de colores cálidos (rojo, naranja, amarillo) que acompañan escenarios ardientes, vivos, estimulantes, frente a una gama de colores fríos (azul, verde, morado) que imprimen una nota de quietud, serenidad y frialdad. A esta oposición se podrían añadir otras parejas como los colores claros frente a los colores oscuros o la luz del día y la oscuridad de la noche.

Sin duda, en el estudio de un tebeo conviene otorgar cierta importancia al nivel narrativo del código cromático teniendo en cuenta la función que desempeña. Nos interesa observar el nivel de narración que alcanzan los colores, así como el grado de verosimilitud con la realidad representada o el grado de libertad expresiva del dibujante. Masson (1990) hace referencia al problema de exactitud cromática al que debe enfrentarse el dibujante:

[...] le dessinateur ayant le choix entre trois grandes possibilités:

- donner aux formes représentées les couleurs qu’on leur attribue d’ordinaire, quelle que soit la situation [...]
- rechercher la “couleur locale”, c’est à dire, fondre objets et personnages représentés dans une même teinte, plus ou moins nuancée selon la nature et la proximité de ces objets [...]
- utiliser la couleur uniquement pour sa valeur esthétique ou symbolique, en négligeant ou même en subvertissant volontairement la vraisemblance. (pp. 42-43)

Los diferentes métodos de tratamiento cromático, determinando el grado de fidelidad a la realidad o de libertad expresiva del dibujante, tienen una gran fuerza retórica además de estética. Según Zunzunegui (2010, p. 125), en lo que respecta a la historieta, se tiende a relegar «los estudios sobre el color al lugar de un *exceso de significación*». Este autor (2010, p. 126) critica la supremacía de las formas sobre el color, el cual «desaparece absorbido y tratado como *fondo* sobre el que evolucionan las *figuras*». Y es que, efectivamente, tal y como opina Zunzunegui, el color aporta un valor decisivo en la construcción del sentido. Es trascendental que el lector y estudiante de una lengua extranjera presten atención a la elección llevada a cabo por el dibujante para que realicen una interpretación exacta del sentido de la obra. Como apunta Masson (1990), un colorido realista puede responder al deseo de que los personajes existan menos por ellos mismos para ser proyectados a sus referentes o modelos en la vida real. La primacía de la función simbólica o estética de los colores es una opción al servicio de la narración.

Así pues, en ocasiones los colores desempeñan una función deíctica ayudando a la imagen a decir lo que dice. En estos casos, el «componente cromático» rebasa las fronteras de la verosimilitud con la realidad representada y se convierte en un signo o indicio de lo que se está contando de manera verbal. Otras veces, desempeñan una función poética, es decir, el color dice aún más de lo que dice la imagen. Como añade Masson (1990):

À son niveau le plus faible, celui d'une simple dénotation du réel, elle [la couleur] contribue déjà à renforcer la puissance de d'illusion de l'image ; à un niveau supérieur, celui de la connotation, elle est message à part entière et rejoint la diégèse sur le plan paradigmatique, renforçant son épaisseur signifiante. Cette tendance n'est pas incompatible avec un univers réaliste. (p. 45)

En cualquier caso conviene reflexionar sobre las razones narrativas, estéticas o ideológicas que han movido al dibujante en su elección.

Más allá de las posibles interpretaciones subjetivas, la correcta descodificación del código cromático de un tebeo supone un ejercicio de reflexión intercultural muy aconsejado en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera.

2.5.2. BLANCO Y NEGRO

La fuerza expresiva del blanco y negro reside en su alto nivel de contraste, lo que contribuye a reforzar las situaciones en las que reina la dificultad, la lucha o el desacuerdo. Según Pierre Masson (1990, p. 46), «son caractère contrasté la rend particulièrement apte à traduire des situations conflictuelles, celles où les hommes entretiennent entre eux des rapports de sujet à objet, de dominant à dominé, telles que le drame policier ou l'histoire érotique».

Un ejemplo recurrente en el cine negro sería el de los suelos de baldosas blancas y negras, que a modo de tablero de ajedrez, nos recuerda lo voluble de la existencia. En la vida como en el juego, la suerte juega un papel preponderante: unas veces se gana, otras se pierde. La estética del cine negro se reitera en el cómic; en este y otros casos nos podemos olvidar el valor expresivo de la sombra. Una atención especial al valor del color y a la influencia del cine negro en la historieta la encontraremos en nuestro análisis de la obra *Estraperlo y Tranvía*.

El «blanco y negro», en oposición al «color» de la realidad, de la vida, aparece con frecuencia connotado negativamente: «Ressenti comme la non-couleur, le noir et blanc traduit également un malaise à l'égard d'une réalité qui se veut de plus en plus colorée, et débouche alors aussi bien sur sa contestation que sur une vision cauchemardesque» (Masson, 1990, p. 46). Independientemente de la gama de colores utilizada, el grado de iluminación siempre es significativo.

2.5.3. EL TRAZO

Uno de los elementos plásticos más significativos de la historieta es el trazo. Si observamos el caso del célebre estilo gráfico la «ligne claire» implantada desde la escuela belga por el creador de Tintín, y asociada a toda una generación de dibujantes, veremos que esta denominación introducida en 1977 por el dibujante holandés Joost Swarte (Gaumer, 2010, pp. 523-524), no es sólo un estilo gráfico sino que comprende una determinada manera de concebir el guión, de manera que los diferentes parámetros gráficos que entran en juego (encuadres, diálogos, rotulación...) favorecen la comprensión de la historia. Aunque a menudo se utiliza de manera generalizada y simplista para referirse a un estilo poco exuberante, la línea clara corresponde a elecciones gráficas muy precisas y rigurosas, entre las que destaca la preeminencia de

un contorno con una línea negra y depurada tanto en los personajes como en la ropa o el decorado y la ausencia de tonos intermedios, sin efectos de volumen, o de sombra o luz, incluso de noche. A éstas se unen otras características propias como la predilección por decorados preeminentemente realistas, lo que contrasta con la presencia de personajes a menudo caricaturescos, así como la inspiración clásica en el montaje de los planos con una apuesta estética basada en la abundancia de tiras regulares sin apenas cambios entre unas páginas y otras y con escasos desbordamiento de imágenes.

Frente a esta escuela, encontramos la línea oscura de la escuela de Marcinelle o escuela Charleroi para denominar el estilo asociado a otro clásico de la tradición franco-belga, la revista *Spirou* en la que predominan los dibujos caricaturescos, con cierta inclinación por las narices prominentes y los bocadillos redondeados. Estos ejemplos, con su reveladoras denominaciones, permiten evidenciar la relevancia del trazo en la identificación y la comprensión de la realidad de una historieta.

Sin querer extendernos mucho, citaremos un ejemplo muy representativo que se aleja diametralmente de los estilos más estandarizados de estas escuelas. El dibujante uruguayo Alberto Breccia (1919-1993) desarrolló un trazo creativo, que le permitió jugar con el colorido y la textura de la línea, revelando una técnica muy personal. La singularidad de su trazo ha aportado una nueva visión en el diseño y en la concepción de historietas, ejerciendo una gran influencia a nivel mundial. Si indagamos en las diferentes escuelas franco-belgas o estadounidenses, o en las aportaciones originales de dibujantes representativos, comprobaremos que, aspectos como el grosor, la nitidez de la línea que dibuja las imágenes o su nivel de variación serán determinantes no sólo a nivel gráfico sino desde el punto de vista narrativo, artístico e histórico.

En nuestro corpus, si tomamos como ejemplo los *aplats* o superficies de color uniforme en negro en el caso de la obra *Mery «Noticias»* constataremos una estética muy parecida a las páginas de Milton Caniff (1907-1988). En la misma línea de este dibujante, destacable por su maestría en el uso del blanco y negro, y que inspiró a autores como Hugo Pratt (1927-1955) o Will Eisner (1917-2005), Carmen Barbará realiza una apuesta gráfica determinante para comprender el alcance estético y el valor de la serie. La elección del trazo confiere volumen a la labor creativa del dibujante, reforzando la dimensión artística de la historieta. Para finalizar mencionaremos el trazo nada canónico de Laura que, como comprobaremos en nuestro análisis, escapa de los estilos más habituales de la historieta.

2.5.4. IDENTIDAD GRÁFICA

Ya lo hemos dicho, el tipo de trazo elegido por un dibujante en la elaboración de su obra es un elemento expresivo de gran importancia en la lectura de un tebeo: un trazo fino o grueso, un trazo neto o plumado, líneas violentas o suaves, líneas oscuras o claras, etc. Estas opciones gráficas producirán diferentes efectos retóricos de gran importancia.

Sin embargo, al lado de estos parámetros conviene observar las características del dibujo de cada dibujante, que suele ser único, un trazo personal, como si de una firma gráfica se tratara. Según las palabras de Marion (1990, p. 367) «avant de représenter, elle est automonstration dans la trace d'une identité graphique perçue dans la spécificité d'une empreinte».

En nuestro estudio conviene poner de relieve este tipo de instancia enunciativa del tebeo. El alumno de LE debe orientar su lectura teniendo en cuenta este concepto de *graficación* o mostración gráfica. El estilo propio de un dibujante, su huella de subjetividad, va a permitir al lector percibir ciertos matices necesarios para descodificar el sentido de la obra, como el valor artístico (grado de originalidad de su dibujo), o también la intención narrativa (lectura pausada, contemplativa, centrada en la emoción, frente a la lectura dinámica de acontecimientos sucesivos, centrada en la acción). Por ello, resulta fundamental aprender a leer tanto la escritura como el dibujo. Así, según Marion (1991):

Le dessin et l'écriture sont par nature des traces. Même les productions les plus transparentes de la ligne claire font preuve d'une sorte d'incapacité atavique d'atteindre une entière transparence. Le dessin n'est jamais un simple moyen de figuration, quelque chose en lui fait réticence, aspérité, opacité; il s'accroche obstinément à la subjectivité d'un style. (p. 61)

Conviene precisar sin embargo que este concepto de subjetividad gráfica no depende de la voluntad de libertad artística de cada dibujante, sino que se encuentra sometido a las exigencias particulares de la política editorial y del mercado del libro. El contexto de publicación va a condicionar el grado de originalidad de un tebeo, poniendo límites al proceso de creación artística y llegando a modificar sustancialmente el contenido de la obra. Las editoriales de vocación independiente han apostado por obras de autor dando

margen a la singularidad y al carácter experimental de las creaciones. Frente a estas, las editoriales más comerciales, grandes grupos editoriales en particular, se han inclinado por tebeos más estandarizados, menos arriesgados, para asegurarse la acogida del gran público. No obstante, es necesario precisar que esto fue así hasta que emprendieron una política de recuperación de obras experimentaciones para crear colecciones y estar presente en todos los sectores del mercado de la historieta.

Dichos parámetros, ligados al proceso de producción de un tebeo (obra original frente a obra comercial, imposiciones y controles editoriales, condiciones de producción de las series, etc.), deben ser tomados en consideración por parte del alumnado de LE. Esta toma de consciencia permitirá que los aprendientes efectúen un análisis más pertinente y lúcido del material de estudio, y que se acerquen a la realidad editorial y al panorama de creatividad artística en torno al tebeo, como exponentes de la identidad cultural de la comunidad lingüística por la que se interesan. El corpus de este estudio da cabida a obras representativas de ambos modelos editoriales con el fin de lanzar una reflexión acerca de la subjetividad del estilo de la que habla Marion (1991).

2.6. GRADOS DE ICONICIDAD

El plano icónico está constituido por una serie de elementos codificados destinados a representar una realidad con la que guardan cierta analogía. Esta analogía puede ser perceptiva, con cierto grado de semejanza visual entre objeto representado y el objeto real; o de tipo relacional, en función de otro tipo de relaciones (Eco, 1972). Rodríguez Diéguez (1988, p. 60) define la iconicidad como «la característica que pondría de manifiesto el grado de realismo de una imagen en su percepción visual comparada con el objeto que representa. La máxima iconicidad vendría dada por [la reproducción de] el propio objeto, y la mínima (que supondría la máxima abstracción), por la descripción normalizada o estereotipada del mismo objeto». Este autor distingue cinco niveles de iconicidad en la historieta:

- 1º nivel de iconicidad: la fotografía,
- 2º nivel de iconicidad: la ilustración realista,
- 3º nivel de iconicidad: la caricatura,
- 4º nivel de iconicidad: caricaturas de animales,
- 5º nivel de iconicidad: lo no figurativo.

En nuestro estudio nos interesa ahondar en los matices de la noción de iconicidad, pues el grado de analogía perceptiva o relacional con la realidad tendrá una relevancia decisiva en la correcta lectura de los tebeos por parte de los estudiantes. El primer nivel de iconicidad marca un alto grado de realismo en lo narrado y aunque es menos frecuente en la historieta, encontramos ejemplos reveladores como las obras de *Le Photographe* de Gilbert, Lemercier y Lefèvre (Dupuis, 2008). Si seguimos avanzando en la escala propuesta por Rodríguez Diéguez veremos que las fronteras entre el segundo y el tercer grado de iconicidad se solapan a menudo dando lugar a caricaturas muy reales o a ilustraciones realistas con tintes caricaturescos. Como observaremos en algunos de los personajes que componen nuestro corpus, existe una gran diferencia expresiva entre lo esquemático de la fisionomía de Carpanta o de los Ulises de Benejam y la riqueza de matices decorativos y expresivos en los personajes del cómic femenino o de los Ulises de López en *Estraperlo y Tranvía*.

El valor de los diferentes grados de iconicidad nos interesa porque producen efectos relevantes. Los dibujos marcadamente caricaturescos suelen suponer un distanciamiento con la realidad privilegiando el recurso a ciertas intenciones comunicativas tales como la ironía o el sarcasmo. Otras veces encontramos dibujos caricaturales mucho más realistas en los que el autor suele imprimir más autenticidad y veracidad al sentido de lo que se está representando. En estos casos, en los que se rozaría el segundo nivel de iconicidad, se privilegia un sentido más literal de la lengua al perseguir una intención seria y solemne.

En este punto conviene analizar el valor paradójico de la caricatura en nuestra sociedad. Lejos de un distanciamiento con la realidad, como puede parecer a simple vista, la caricatura implica la puesta en marcha de un proceso de abstracción que nos permite acercarnos el sujeto representado hasta tal punto que nos identificamos con él. Scott McCloud (2007) afirma que:

cuando abstraemos una imagen mediante la caricatura, lo que hacemos no es tanto suprimir detalles, sino más bien resaltar ciertos detalles. Al descomponer una imagen a su «significado» esencial, el dibujante puede amplificar dicho significado de una manera que no está al alcance del dibujo realista. (p. 30)

Este autor habla de universalidad en la representación caricatural y añade que «resulta obvio que cuanto más se caricaturiza una cara, a mayor número de gente representa» (2007, p. 31). Esto pone de manifiesto que el estudio del grado de iconicidad ayudará a

matizar el sentido de la lengua empleada en el cómic. Nuestro corpus da cabida a obras eminentemente figurativas frente a otras más abstractas, con la intención de reflexionar sobre los alcances narrativos de dos elecciones gráficas diferentes. Aquí sería interesante realizar un estudio sobre los estereotipos que indague en la oposición de éstos con los tipos sociales. Nuestros análisis nos darán respuestas en este sentido sobre todo en lo que respecta a los estereotipos de género en el estudio de *Mary* «Noticias».

La historieta alberga gran cantidad de estereotipos contruidos a partir de patrones icónicos invariables, por lo que resultan fácilmente descodificables, lo que los acerca los medios culturales más populares. Según Gasca y Gubern los estereotipos son herederos directos de los personajes de la *Commedia dell'arte*. En nuestro análisis estableceremos paralelismos evidentes entre personajes de nuestro corpus con algunos de los míticos personajes de este género de teatro popular.

Como afirman Gasca y Gubern, «la tenaz estabilidad de estas representaciones icónicas inequívocas a través del tiempo y más allá de las mutaciones sociales y de las peculiaridades nacionales, constituye toda una lección de antropología cultural en la era massmediática» (1994, p. 33). Efectivamente, el análisis de los estereotipos resulta muy interesante desde el punto de vista de la DLE, pues a través del estudio de modelos tipificados se podrá ahondar en el componente sociocultural.

3. LA VIÑETA COMO UNIDAD DE REFERENCIA

La viñeta es considerada la unidad más representativa de un tebeo, hasta tal punto que los dibujos de prensa constituidos por una única viñeta suelen ser considerados tebeos, lo que atenta con la esencia misma del medio. Groensteen (1999, p. 33) ha definido la viñeta como «une fenêtre ouverte sur l'histoire». Sin embargo, siempre hay que tener presente un elemento clave en la especificidad del tebeo, esto es, su carácter secuencial, como indica el título de la obra de Eisner, *El cómic y el arte secuencial* (2007).

Aclarado este punto, diremos que la viñeta constituye efectivamente una unidad mínima de significación dentro de la historieta, en la que de manera ilustrada se plasman unas coordenadas espaciotemporales concretas. Así lo constata Gubern (1972, p. 114) que define la viñeta como «la representación pictográfica del mismo espacio y/o tiempo significativo, que constituye la unidad del cómic». Rodríguez Diéguez (1988, p. 49) justifica el análisis de los componentes del tebeo a partir del análisis de una viñeta por

constituir ésta una «unidad espacio-temporal, unidad de significación y unidad de montaje; y al tiempo, unidad de percepción diferencial».

El hecho de que la viñeta esté limitada espacialmente permite abstraerla atendiendo a fines específicos, sin olvidar, claro está, el sistema secuencial en el que se encuentra inscrita. Groensteen (1999, p. 33) afirma que «encadrée, isolée par du blanc (redoublement du cadre), de dimension généralement petite, la vignette se laisse aisément circonscrire dans le *continuum* séquentiel». El autor belga resalta que con la viñeta el lector puede incluso entablar una implicación afectiva e incentivadora que le lleve a imbuirse de lleno en la lectura de la obra: «la vignette a ce pouvoir d'arraisonner le lecteur, contrariant un instant cette "fureur de lire" qui le pousse à traverser les images au galop pour aller toujours de l'avant». La viñeta es una imagen congelada que fija la atención. Asimismo, la viñeta como unidad se adapta a los cinco tipos de determinación de los signos visuales propuestos por el Grupo μ (1992, pp. 107-109) a diferencia de otras unidades de rango inferior, como el personaje por ejemplo.

Tomando como base esta fundamentación teórica, en nuestro estudio tomamos la viñeta como unidad básica de referencia. El estudio de sus componentes, su estructura y de las reglas que determinan su funcionamiento interno nos permitirá comprender el complejo sistema de cohesión en el que aparece integrada. Para facilitar las posteriores tareas de análisis, y según las necesidades específicas de la DLE, en este apartado desarrollaremos una taxonomía inspirada en la propuesta por Rodríguez Diéguez en *El cómic y su utilización didáctica. Los tebeos en la enseñanza* (Gustavo Gili, 1988).

Algunos de los elementos aquí citados, acaban de ser comentados en el apartado anterior en lo que respecta a su relación exterior a la viñeta. A continuación profundizamos en los parámetros más relevantes de la viñeta como entidad independiente, que resultarán más significativos en la clase de LE. Una viñeta se compone de elementos icónicos y a menudo de elementos verbales (además de los elementos plásticos si consideramos el color independiente de lo meramente icónico). Como establece Rodríguez Diéguez (1988, p. 57) «se trata de dos códigos diferentes cuya característica más relevante es la de producir un modo de redundancia socialmente aceptable». Las relaciones entre texto e imagen las desarrollaremos en el apartado siguiente, por ahora, nos limitamos a describir los principales constituyentes para comprender mejor la interrelación de ambos, favoreciendo así su posterior análisis.

3.1. EL MARCO

El marco forma parte del lenguaje no verbal del tebeo y sirve para capturar o encapsular, término acuñado por Eisner (2007, p. 40), los eventos del flujo narrativo. Puede desempeñar funciones narrativas, estructurales, incluso emocionales. El marco, también denominado silueta o recuadro, es un elemento retórico decisivo tanto en el contenido de la viñeta a la que rodea como en el proceso perceptivo y cognitivo del lector. Groensteen (1999, pp. 49-68) propone seis funciones del marco:

1. Función de cierre: el marco encierra un determinado fragmento espacio-temporal de la diégesis dándole cohesión y coherencia.
2. Función separadora: el marco desempeñaría la misma función que los signos de puntuación del lenguaje verbal.
3. Función rítmica: la sucesión de marcos confiere al tebeo un impulso de base que al igual que en la música, puede ser desarrollado, matizado y recubierto de efectos rítmicos más elaborados apoyándose en otros parámetros como la distribución de los bocadillos, la oposición de los colores o incluso el juego de las formas gráficas.
4. Función estructurante: el rectángulo es la forma canónica más natural para la estructuración de viñetas en un tebeo, por mimesis con la página, también rectangular; y por razones de orden y optimización del espacio, frente al círculo, rombo o trapecio, por ejemplo. El rectángulo o el cuadrado como forma estandarizada transmite una concepción del mundo ordenada, cartesiana.
5. Función expresiva: el nivel de elocuencia de una viñeta no depende de ella misma sino de la red que componen las viñetas solidarias, lo que remite al concepto de artrología general visto con anterioridad. Cuando la modalidad de dos viñetas consecutivas cambia, la modificación sirve en principio para llamar la atención sobre una ruptura en el nivel de enunciación o en el estado de lo representado.
6. Función lectural: el marco es el indicio de algo que hay que leer, el lector sabe que dentro del cuadro hay un contenido que descodificar. El discurso secuencial del que participa la viñeta hace que el marco implique una lectura, además de la mera contemplación.

Por su parte Eisner (2007, pp. 48-50) recapitula algunas de las convenciones narrativas propias del marco:

- Los bordes rectangulares expresarían acciones que se desarrollan en el presente.
- Los bordes festoneados, ondulados, algodonosos y las líneas discontinuas o de puntos implicarían cambios en el decurso temporal, analepsis o prolepsis, o pensamientos del personaje.
- Los contornos dentados implicarían una emoción explosiva.
- La viñeta alargada reforzaría la sensación de altura.
- Cuando los personajes rebasan los confines de la viñeta, la acción cobraría más violencia.
- Una ausencia de marco sugeriría un espacio ilimitado.
- En ocasiones, como es frecuente en la obra gráfica de Eisner, por ejemplo, el contorno de la viñeta deja de ser un elemento metalingüístico para desempeñar un papel protagonista en la expresividad icónica.

Como hemos apuntado, estas convenciones expresivas que ponen de manifiesto la gran elasticidad del marco de las viñetas, dependen en última instancia de la artrología general de la obra, es decir, de la regularidad o discontinuidad del conjunto. La forma regular de las viñetas puede implicar monotonía, mientras que la variedad en el contorno, un toque de dinamismo, o a veces, una llamada de atención. En cualquier caso, estos parámetros se revelan interesantes en nuestro contexto de estudio por su naturaleza descodificadora de sentido, por aportar efectos semánticos muy interesantes, y por ser marcadores de especificidad del medio.

3.2. GRAMÁTICA DEL ENCUADRE

En lo que a planos y encuadres se refiere, la historieta se sirve del léxico técnico del discurso cinematográfico para analizar sus propias imágenes, sin perder por ello su especificidad. En este sentido puede ser interesante servirse de los indicios que supondrían las convenciones narrativas preestablecidas en otros artes visuales (cine, fotografía, publicidad) para facilitar el camino hacia la adquisición de sentido por parte de los aprendientes de LE, siempre y cuando estas convenciones estén en mayor o menor grado integradas.

De manera general, se pueden definir una serie de valores expresivos generales según un tipo de encuadre o plano determinado, sin olvidar que estos valores son orientativos y dependerán en última instancia del contexto de la obra. Como apunta Quella-Guyot

(2001, p. 23): «les valeurs et les significations qui s'attachent à l'utilisation de tel ou tel plan ne sont qu'indicatives et relatives, une même technique de cadrage pouvant avoir des effets contraires en fonction du contexte». Así, la que hemos denominado «gramática del encuadre» no puede ser comprendida sino en base a la relación que cada viñeta establece con las viñetas que le son periféricas, en última instancia, en función a la artrología general de la obra. La viabilidad de los efectos de contraste y de homología, por ejemplo, tendrá lugar siempre y cuando se produzca una oposición, contraposición o diferencia notable entre los elementos (planos, encuadres, etc.) situados en el mismo plano (todas las viñetas de la obra).

En el proceso de enseñanza-aprendizaje de una LE se revela esencial definir de manera precisa la articulación que se establece entre viñetas, con el fin de favorecer un nivel óptimo de comprensión. Como veremos a continuación, la escala, la profundidad o los puntos de vista son dispositivos iconográficos que, además de resaltar el espacio diegético, permiten gestionar la relevancia de los elementos mostrados y matizar el sentido de la historia que se cuenta. Gasca y Gubern (2001, p.16) explican que «cada viñeta delimita una porción de espacio en el que se representa mediante un dibujo un espacio ficticio, en cuyo interior acontece una acción de ~acción variable. Como sea que la imagen es fija y la acción representada implica a veces un cierto paso de tiempo, el instante escenificado es, en realidad, un *instante durativo*.» A diferencia del espacio extraído de la realidad del cine o de la fotografía, el del tebeo es un espacio inventado.

3.2.1. ESCALA DE PLANOS

Tomando como referencia el cuerpo humano y siguiendo la nomenclatura utilizada en cine, en cómic comúnmente se distinguen los siguientes planos:

- Gran plano general o plano panorámico: abarca un espacio de dimensiones amplias en el que las personas o figuras aparecen en una talla muy reducida.
- Plano general: abarca un espacio de dimensiones amplias en el que las personas o figuras ocupan un tercio de la imagen.
- Plano de conjunto: abarca un espacio de dimensiones amplias en el que las personas o figuras se vuelven preponderantes con respecto al decorado.

Estos planos suelen tener un valor descriptivo situando la acción.

- Plano entero o plano figura: el cuerpo del personaje, en posición vertical u horizontal, ocupa la mayor parte del encuadre.
- Plano americano: el personaje aparece cortado a la altura del muslo.
- Plano italiano o plano tres cuartos: el personaje aparece cortado por la rodilla.
- Plano medio largo: corta la figura a la altura de la cintura.
- Plano medio corto: muestra la figura humana desde el pecho hasta la cabeza.

Estos tipos de planos suelen ejercer una función narrativa poniendo de relieve lo que dice o hace el sujeto. El plano medio corto pone más de relieve los rasgos del rostro.

- Primer plano: enfoca el rostro para captar expresiones y sentimientos. Se le otorga así un enfático protagonismo dramático.
- Primerísimo primer plano: enfoca de manera muy cercana un detalle del rostro.
- Plano detalle o inserto: se centra en un objeto de cerca.

El inserto o plano detalle es una imagen, que como su propio nombre indica, está insertada en otra más grande, pero como Quella-Guyot (2001) indica, inserto y primer plano no son sinónimos:

Incluse dans une vignette de taille “normale”, l’insert montre volontiers une action simultanée à celle de l’autre vignette. Il sert aussi à mettre un détail en évidence, un détail dont le rôle est imminent. Indiquons cependant que la grande vignette peut tout aussi bien montrer un plan rapproché sur un personnage et l’insert un vaste paysage. Leurs rapports sont inséparablement narratifs. (p. 23)

Una atención minuciosa prestada a la escala de planos será determinante en la comprensión de una viñeta. De manera general, podemos atribuir los siguientes valores a los distintos tipos de planos:

- Los planos cercanos o ajustados, reducen el decorado y ponen el acento sobre los diálogos, los sentimientos, subrayando la comunicación entre los personajes, la expresividad de un personaje o una composición. Estos planos suelen tener una función narrativa más que informativa.
- Los planos medios posibilitan el seguimiento de la actuación del personaje, sus ademanes; permiten además apreciar la relación entre el personaje y el decorado.
- Los planos más amplios poseen una función descriptiva o narrativa.

Gasca y Gubern (2001, p. 16) apuntan que «además de estas diferentes escalas, los encuadres pueden caracterizarse por su variable profundidad de campo (o nitidez del

espacio longitudinal representado) y por la incidencia angular del punto de vista, que da lugar a encuadres vistos».

3.2.2. PROFUNDIDAD DE CAMPO

La profundidad de campo, en base a la cual hablamos de primer o segundo plano y de plano trasero, consiente reunir varios elementos en el mismo campo, y además se utiliza a veces para oponer, contrastar. Este concepto que encontraría una prolongación en la percepción fondo-figura de la psicología de la Gestalt constituye un elemento generador de sentido.

El grado de profundidad suele variar de unas viñetas a otras, lo que convierte al lector en un espectador privilegiado, dándole la posibilidad de observar todo lo que acontece. Así lo expresa Quella-Guyot (2001, p. 25): «C'est en jouant de cette profondeur qu'on place le lecteur aux lieux clés, l'invitant à découvrir au premier plan quelque chose d'essentiel pour des personnages qui arrivent en arrière-plan. Le lecteur est souvent le témoin privilégié de tout ce qui se passe». De hecho, como añade este autor, los decorados se eliminan intencionalmente en ocasiones para resaltar una escena determinada. Este tipo de recursos se reviste de su fuerza narrativa en la articulación de unas viñetas con otras.

3.2.3. EFECTOS DE MOVIMIENTO

Aunque la imagen del tebeo es fija, su carácter secuencial hace posible cambios en el punto de vista que permiten obtener efectos de movimiento comparables con los del cine.

Una consecución de imágenes fijas puede permitir:

- Avanzar, disminuyendo el espacio encuadrado y aislando un personaje o un objeto para darle más importancia (travelling hacia delante).
- Retroceder, ampliando el campo para pasar de lo particular a lo general o para descubrir nuevos elementos (travelling hacia atrás).
- Desplazarse lateralmente o de lado, para asemejarse a la mirada de un paseante (travelling lateral).

El autor llevar a cabo una descomposición más o menos importante en la selección de imágenes. Se crean efectos de movimiento gracias al encadenamiento de viñetas y a los silencios creados por el blanco interviñetal que da la impresión de movimiento.

3.2.4. ANGULACIÓN

Desde un mismo plano la orientación puede variar produciendo efectos expresivos importantes. Como señalan Gasca y Gubern (2001, p. 16) esta «elección óptica puede adjetivar profundamente la representación». El tipo de angulación o ángulo de toma de vista puede ser muy variable y significativo:

- Ángulo frontal, normal o neutro: personajes y objetos se representan de frente y horizontalmente. No existe deformación de la escena representada. Hay una relación neutra, de igual a igual.
- Ángulo oblicuo: el personaje es visto de lado.
- Ángulo a ras del suelo, a vista de gusano: el personaje es visto a ras del suelo, lo cual puede tener significados variados como la visión de un animal al mundo de sus amos, o intensificar el placer de mirar o *voyeurismo*, o la sensación de impaciencia por ejemplo.
- Angulación en picado: Angulación oblicua superior, es decir, desde arriba, por encima de la altura de los ojos o la altura media del objeto y está orientada ligeramente hacia el suelo. Normalmente, el picado implica un cierta opresión o aplastamiento de lo mostrado; a veces se trata de un sometimiento, del miedo.. Este tipo de angulación suele representar a un personaje psíquicamente débil, o en un momento en el que es dominado o inferior. Este tipo de angulación encuentra un ejemplo altamente representativo en las imágenes de los niños internos dibujados por Carlos Giménez en *Paracuellos*. Hablamos de angulación vertical prono o angulación cenital cuando la vista se sitúa completamente por encima del personaje, en un ángulo perpendicular.
- Angulación en contrapicado: opuesto al picado. Angulación oblicua inferior, es decir, desde abajo, por debajo de la altura de los ojos o la altura media del objeto y está orientada ligeramente hacia el techo. De esta manera, el objeto resulta engrandecido o enfatizado respecto a su tamaño real. Suele representar un personaje psíquicamente fuerte, dominante o superior. Volviendo al ejemplo de *Paracuellos* de Giménez, vemos el contrapunto en el retrato de las cuidadoras y profesores del hogar. Estamos ante una

angulación vertical supino o angulación nadir cuando la vista se sitúa completamente por debajo del personaje, en un ángulo perpendicular al suelo. Éste es el *punto de vista de gusano* según Gasca (2001, p. 26).

- Contracampo o contraplano (Gasca, 2001, p. 19): inversión del punto de vista. Se trata de proponer el escenario desde un punto de vista diametralmente opuesto al que se estaba mostrando (180°). Desde este ángulo se nos muestra lo que el personaje está viendo, es decir, se toma por un momento la visión en primera persona del personaje. Es muy frecuente en los diálogos.

- Se habla de visión subjetiva para mostrar lo que correspondería a la mirada de un personaje. La visión semisubjetiva muestra parte del personaje, generalmente desde detrás de éste, además de lo que está viendo. La visión lateral muestra la imagen de lado, en un ángulo de 90°, el cual se utiliza a menudo como plano subjetivo.

- Fuera de campo: Los efectos del fuera de campo son dramáticos en el sentido de la acción de la narración. El fuera de campo transmite la sensación de suspense, de curiosidad, de sorpresa, de espera. En la historieta los fuera de campo pueden corresponder a las palabras. El valor de la voz en off implica efectos muy expresivos que serán interesantes en la DLE.

Las posibilidades que ofrecen la variedad de ángulos visuales o puntos de vista permiten jugar con las proporciones y privilegiar determinados elementos de la totalidad. Su carga expresiva es esencial en la correcta descodificación del sentido del segmento y de la obra. Como apunta Quella-Guyot (2001, p. 23) «la “visée” est un élément fondamental du cadrage puisque, à partir d’un seul ou même plan, on peut encore varier la représentation en fonction de valeurs à traduire.»

Una ventaja que presenta el tebeo con respecto al cine, y que cobra especial relevancia en la clase de LE, es su particular tratamiento de la temporalidad. Su calidad de imagen fija, hace posible visualizar todas las imágenes de un vistazo. Esto permitirá manipular el material de estudio con gran comodidad ofreciendo la posibilidad de mantener la vista puesta en varios encuadres al mismo tiempo, de volver atrás, o de saltar de una página a otra.

3.3. LOS PERSONAJES

Los gestos, las posiciones y las posturas que adoptan los personajes están cargadas de contenido comunicativo, de significado. En ocasiones ciertos gestos, por ejemplo, pueden llegar incluso a evocar las expresiones lingüísticas que ayudan a definirlos. En cualquier caso, sabemos que existe una correspondencia inequívoca entre la expresión corporal y el lenguaje artificial que se utiliza en cada caso. Según la define Giraud (1980), la *pathognomonie* es un lenguaje natural:

sur lequel se greffe un langage artificiel, utilisé volontairement à des fins de communication et qui participe de la nature du langage articulé, avec lequel il est d'ailleurs étroitement imbriqué, comme le montrent les gestes spontanés ou prémédités qui accompagnent la parole. (p. 29)

Los cuerpos hablan, efectivamente, y la lexicalización de los gestos, susceptible de ser trabajada a través de la historieta, constituye una fuente importante en la clase de LE. En este punto es interesante hacer una pequeña reflexión sobre la importancia del personaje en el tebeo. Se trata de una identidad gráfica que reenvía a un referente del lenguaje corporal del hombre en una cultura dada. Nos interesará acercarnos a la tipología caracterológica de la obra en la medida en que define a los personajes, permitiendo perfilar su condición de tipos o estereotipos. Según Eco (2009, p. 159) «en la mayor parte de los casos, dicha condición parece ser esencial a la construcción de un argumento de cómic».

Existen interesantes clasificaciones sobre la gestualidad en el tebeo, como la propuesta por Rodríguez Diéguez (1988). En este apartado nos interesa detenernos más bien en la sinergia texto-imagen propia a la historieta, que hace posible el estudio de las tres formas básicas de comunicación, «la estructura básica simple del discurso» (Poyatos, 1994, vol. 1, p. 129), es decir, el lenguaje verbal, el paralinguaje y la cinésica. En este apartado, podríamos incluir otras técnicas narrativas relacionados con el lenguaje corporal, que comparten la nomenclatura del cine, como la mirada a cámara. Este procedimiento de interpelación al público se revela muy significativo, como veremos por ejemplo al analizar la obra *Esther y su mundo*. El reconocimiento de este tipo de casos en los que la ilusión ficcional cesa por parte de los lectores-aprendientes cobra gran importancia en la descodificación del valor narrativo de los personajes. En referencia a la cinésica diremos también que los símbolos cinéticos o marcadores de

movimiento constituyen elementos esenciales en la semántica de la historieta. Expresan la ilusión del movimiento o de la trayectoria mediante formas muy variadas: líneas próximas y paralelas, más o menos densas, que indican la dirección de un cuerpo determinado. Los ideogramas representando nubecillas detrás de un coche o de alguien que corre, las líneas que marcan la solución a una acción violenta, los trazos cortos que rodean a un personaje que corre, se cae o se tambalea. La lectura de los símbolos cinéticos establecerá también interesantes relaciones entre texto e imagen.

En la historieta, las palabras van configurando la descripción del comportamiento de los personajes que las emiten, y por consiguiente, el estudio de los personajes permitirá ilustrar a su vez el sentido exacto de las palabras, objeto último de estudio del ELE. Los personajes constituyen un punto de encuentro entre los dos códigos propios a la historieta. El interés de la DLE hacia los personajes reposa, no sólo en una dimensión behaviorista, sino en una dimensión marcadamente intimista. En este sentido merecen especial atención las convenciones textuales propias a la historieta pues, como veremos en el siguiente apartado, ponen de relieve la subjetividad de los personajes. Los globos de pensamiento dan acceso directo al mundo interior de los personajes; los cartuchos pueden recrear en discurso indirecto los pensamientos o las producciones mentales de los personajes; las metáforas visuales, por su parte, permiten la traducción del pensamiento en imágenes. En definitiva, la atención a los personajes, no sólo a su movimiento, sino a su comportamiento y a su mundo interior, posibilitará el enriquecimiento del estudio de la lengua en un ámbito de enseñanza-aprendizaje, en una relación de retroalimentación entre el código visual y el textual. En este sentido, nuestro trabajo propone el estudio de una tipología de personajes variada que muestra la evolución de la historieta en los últimos tiempos. Tal y como reconoce Groensteen (2001, p. 142), «la bande dessinée moderne a fait de l'exploration de l'intériorité son sujet majeur», por ello, la teoría en torno al personaje y al mayor o menor grado de exploración de la conciencia cobra especial importancia en la clase de ELE.

El docente debe prestar atención a los mecanismos que evidencian la capacidad de mostración de la historieta, la cual hace posible ilustrar con el mismo realismo, lo real y lo imaginario, ya que dichos mecanismos serán determinantes en el estudio del contenido lingüístico. Todos los parámetros tratados hasta ahora forman parte del espacio figurativo de la historieta. En el próximo apartado, nos centraremos en el contenido verbal de la historieta, el cual introduciremos mencionando al procedimiento

de iconización que, por la especificidad del medio, experimenta el texto que se incluye en la historieta.

3.4. LOS ESPACIOS LINGÜÍSTICOS: CÓDIGOS DE ESCRITURA

En la historieta, el espacio lingüístico suele estar inserto dentro de los bocadillos o de los recitativos, aunque también puede aparecer flotando de manera independiente en el espacio figurativo, a menudo en forma de onomatopeyas. En cualquier caso, como acabamos de precisar, al estudiar el contenido lingüístico en la historieta siempre hay que considerar su naturaleza visual. Este elemento, determinante en la fuerza expresiva del texto, se revela esencial en la clase de LE. Un ejemplo evidente a este respecto sería la rotulación del texto de los bocadillos. Como asegura Eisner (2006, p. 125), «this is an aspect of “writing” especially adaptable to comics. The “control” of the *reader’s ear* is vital if the meaning and intent of the dialogue is to remain as the writer intended it». Frente a una escritura de caracteres uniformes y discretos, cualquier alteración o variedad tipográfica (mayúscula, negrita, cursiva, subrayado, tipo y tamaño de fuente...) imprime una carga expresiva importante, que en base a una particular sinestesia, llega a ser oída y entendida por el lector. Pasemos a profundizar en el estudio de los códigos de escritura de la historieta.

3.4.1. GLOBOS O BOCADILLOS

Según la DRAE, el globo de un tebeo es «el espacio, generalmente circundado por una línea curva que sale de la boca o cabeza de una figura, en el cual se representan palabras o pensamientos atribuidos a ella». Los globos o bocadillos surgen a finales del siglo XIX y empiezan a generalizarse a principios del siglo XX en los *comic-strip* estadounidenses, para luego extenderse por Europa. Sin duda constituye una de las representaciones icónicas más relevantes de la historieta, sin embargo el estudio de sus particularidades es esencial para poder comprender el relato tebeístico.

La dimensión espacial, primordial en la historieta, afecta, como hemos visto, no sólo a la disposición de las viñetas en la página, a la articulación de las viñetas entre ellas, o al lugar de las viñetas, sino también a los personajes y los bocadillos en el espacio de la viñeta, de la tira y de la página a su vez. Es decir, el bocadillo hace que el texto sea

considerado como una imagen, lo que implica, por tanto, un tratamiento espacial. Los bocadillos son decisivos en la gestión del espacio, su inserción dentro de la imagen responde a una intención de economía espacial. Se trata de que el texto y el bocadillo aporten sentido al ocupar un espacio estratégico en el mundo representado por la imagen, a la vez que presiden un espacio neutro desde el punto de vista semántico. Los bocadillos hacen que el texto deje de ser un elemento eminentemente literario, constituyen una apuesta visual, se convierten en imagen, posibilitando, entre otras cosas, dirigir la mirada del lector. A este respecto Gauthier afirma que (1978, p. 15) «le ballon est donc lui même message avant même qu'on ait déchiffré les lettres qu'il cerne, et aussi sa liaison à la source d'émission».

Como hemos visto, el nivel de expresividad podrá variar según las elecciones en la rotulación, el colorido o las formas. No podemos olvidar sin embargo que el contenido textual es un dato fundamental, que aporta un significado propio y participa plenamente en el trabajo gráfico de la viñeta y de la página. Este contenido verbal de hecho será el material de estudio primero en nuestro análisis, pero visto siempre desde su realidad iconográfica original. El hecho de que los bocadillos que incluyen los diálogos se encuentren insertos dentro de la viñeta lleva implícito la creación de un espacio ilusionista que da la impresión al lector de encontrarse en el mismo momento en el que el personaje profiere sus palabras, procurando la ilusión de ver a un actor actuando en un escenario o en una pantalla de cine.

Conviene resaltar algunos aspectos que suelen escapar al hacer una lectura rápida de una historieta. En muchos casos, los bocadillos ocupan un lugar estratégico en la viñeta, pero también con respecto a la organización de la página, indicando una dirección de lectura. Texto e imagen forman una unidad figurativa en la que las imágenes se encadenan en base a principios puramente visuales.

Gracias a los bocadillos las palabras se vuelven ligeras, adoptan una dimensión aérea. Las palabras se pasean por la imagen dibujando una línea en zigzag muy dinámica y unificadora que atenúa la impresión cuadrículada que imponen las viñetas. Las palabras participan en la descodificación del sentido, por ejemplo, cuando los personajes escalan, los bocadillos siguen una línea ascendente, cuando los personajes caen, los bocadillos imitan una línea descendente.

A pesar de todo, los bocadillos denotan cierto grado de artificialidad, pues se construyen a partir de un código completamente arbitrario. De origen cultural, se trata de una

expresión gráfica del sonido que no puede ser entendido. Tan intrínsecamente vinculada a la historieta, su presencia resulta de la búsqueda de un grafismo semiótico, con un alto grado de codificación, frente a lo que sería un grafismo mimético o representación fiel de un referente. Los bocadillos, de la misma manera que los recitativos, se han convertido en signos neutralizados y universalmente legibles.

Como podemos observar en cualquier clasificación (Gasca y Gubern, 1994, Rodríguez Diéguez, 1988) existen convenciones universales que coinciden en que la silueta de los bocadillos, aliada a una determinada rotulación y tipografía, contribuye a incrementar la expresividad y a definir un estilo. Los bocadillos participan al reequilibrio en favor de la imagen en la historieta, de manera que la imagen pueda decir, expresar, narrar, hacer visible todo lo que antes era dicho por el texto. La expresividad y la narratividad, que no tendrán que ser retomadas por el texto, harán la lectura más fluida con el objetivo de hacer la imagen y el texto elocuentes y evitar así la verborrea.

Además del contenido verbal, podemos distinguir otros dos elementos principales en la composición los bocadillos que facilitarán el análisis: una línea delimitadora, denominada silueta o perigrama, que rodea el espacio escritural ocupado por el texto lingüístico, y el apéndice direccional o delta, generalmente en forma de ángulo, que marca la dirección del mensaje.

a) La silueta o perigrama

La silueta de los bocadillos no está lejos de ser un ideograma en la medida en que representa una idea por una imagen convencional, teóricamente universal. Rodríguez Diéguez (1988) distingue varios tipos de siluetas según la función que desempeñe. La silueta convencional desempeña una función meramente estética o funcional; está compuesta por una línea oval o en forma de nube. La silueta convencional compuesta, reúne varios globos con un único delta. La silueta icónica, igual que la ausencia de silueta (silueta ausente), está cargada de significación adjetiva. La silueta icónica desempeña una función expresiva importante, «participa de las vicisitudes de la historieta y las refuerza. De la silueta se desprenden lágrimas si el personaje al que se atribuye el parlamento está llorando o cuelgan chupones de hielo si la temperatura en el ambiente presentado es muy fría» (Rodríguez Diéguez, 1988, p. 81). La silueta ausente, por su parte, suele fundarse en valores totalmente opuestos. Puede responder a un deseo de discreción, por lo que las letras o ideogramas sin bocadillo se integran con el espacio para pasar desapercibidas; o por el contrario, invaden el espacio figurativo.

Gasca y Gubern acuñan el término pensigrama (2001, p. 427) para hacer referencia a los globos de pensamiento, que suelen presentar una silueta ondulada. Según el dibujo de su línea obtendremos efectos expresivos diferentes. De manera general podríamos decir, según recogen estos autores que :

- el cuchicheo se representa con perigramas punteados y contornos débiles,
- el desprecio se simboliza con perigramas que expresan la frialdad de las locuciones, generalmente evocando el hielo de las estalactitas,
- la tristeza se suele presentar con perigramas lacrimosos que parecen fundirse de pena,
- el parloteo excesivo se muestra con la presencia de globos simultáneos o repletos de texto lingüístico. Esta hipertrofia textual supone una disminución de la representación iconográfica y una saturación del espacio dialogal.

Estos autores (2001) presentan todo un catálogo de siluetas icónicas clasificadas según una función expresiva específica. En cualquier caso, como afirma Gauthier (1978, p. 16) «la bande dessinée est bien un ensemble homogène de signifiants graphiques solidaires malgré la diversité de leurs signifiés respectifs».

b) El delta o apéndice direccional

Según explica Rodríguez Diéguez (1988) el delta puede presentar diferentes formas según el contenido expresado:

- El delta lineal simple está constituido por un ángulo generalmente agudo que acerca el globo a quien lo emite. Presenta una amplia gama de posibilidades, que van desde una forma corta y achatada hasta formas curvas y delicadas.
- El delta en sierra presenta dos líneas quebradas que convergen, y suele utilizarse para expresar situaciones de emisión de clara diferencia cualitativa con relación a las normales, que hacen uso del delta lineal simple. Gritos, voces que surgen del teléfono o aparatos de radio, etcétera.
- El delta en burbujas supone la sustitución del delta convencional por una serie de pequeños círculos. Normalmente expresa un pensamiento de un personaje que no se produce en voz alta.

- Por último, el delta múltiple se utiliza para atribuir un mensaje verbal a un amplio conjunto de emisores. Canciones, frases coreadas, oraciones en común, etcétera, suelen servirse de este recurso. (p. 81)

Todos estos elementos gráficos favorecen la descodificación del sentido del tebeo y son esenciales en la correcta interpretación del código lingüístico al que ilustran y matizan.

3.4.2. CARTUCHOS O DIDASCALIA

Los cartuchos o didascalia son espacios de texto dentro de las viñetas a modo de inciso que suelen tener diversas funciones: una función aclaratoria del contenido de la imagen; una función narrativa introduciendo la voz del narrador; o una función de enlace de viñetas marcando las coordenadas espacio-temporales. Suelen presentarse en un espacio rectangular inserto en una viñeta o entre dos viñetas consecutivas.

Mientras que los bocadillos vehiculan el diálogo, los cartuchos se suelen encargar de la narración, en la modalidad más clásica de la historieta. En este caso, a diferencia del bocadillo, sí que podemos hablar de expresión literaria en el seno de la historieta. Tradicionalmente, el cartucho sirve para eliminar la ambigüedad de la imagen polisémica, aportar un complemento, anticipar la narración, facilitar los saltos de la acción de un episodio a otro. Permite también tender un puente, «une glue langagière» según la terminología de Harry Morgan (2003, p. 75), para completar un hiato visual. No obstante, existen textos de apoyo que pueden ser redundantes, ambiguos y opacos, incluso pueden contener diálogos para desdibujar las fronteras entre globos y cartuchos. Así, ponen de relieve la total libertad de los relatos no canónicos, a veces experimentales, para transgredir los códigos y las convenciones de la historieta y crear nuevas redes de significado.

A diferencia de los bocadillos, los cartuchos se relacionan históricamente con el tebeo de aventuras. Aunque en los dos casos se consolidan como texto inserto en la imagen de las historias en imágenes. Además de funciones eminentemente verbales, estos textos de apoyo desempeñan un papel estético que revela una marca de estilo. Los papeles narrativos que pueden desempeñar son diversos. A veces el texto se encarga de aportar la información que está ausente en el dibujo, y en particular, las indicaciones espacio-temporales. En otros casos, el texto de los cartuchos constituye el único nexo para vincular dos imágenes completamente distantes desde el plano visual. El texto responde

entonces a un principio de economía. En ocasiones puede también resultar redundante con respecto a la imagen. En general, los cartuchos aportan una identidad visual, la de la línea clara. De la misma manera, el espacio de los cartuchos es importante por sí mismo, como elemento del grafismo, de la superficie cromática.

Como nos muestran algunos ejemplos de *El discurso del cómic* de Gasca y Gubern (1998), cuando no aparecen delimitados por la silueta habitual suelen dar una información desde el punto de vista de la acción, que afecta a la dimensión narrativa. La posición en la viñeta también puede ser significativa. En posición lateral vertical por ejemplo pueden convertirse en una viñeta autónoma dentro de la tira o de la página, dando relieve al suspense de la historia con la técnica del «continuará».

La descripción que acabamos de efectuar es somera y está descontextualizada. Por tanto, conviene señalar, igual que ocurre con los bocadillos, que el significado aportado por el diseño de un cartucho no cobra valor si no es puesto en relación con el resto de elementos de la obra, en función de factores de repetición, sorpresa, etc. En cualquier caso, entre el texto de los cartuchos y la imagen se establecen diferentes tipos de relaciones cuyo análisis abre un interesante campo de estudio en la clase de LE.

3.4.3. ONOMATOPEYAS

Junto al bocadillo, otro de los elementos más representativos de la historieta es la onomatopeya, que es definida por la RAE como la «imitación o recreación del sonido de algo en el vocablo que se forma para significarlo». Esta figura permite expresar visualmente el rico universo acústico de la historieta mediante un tratamiento gráfico privilegiado, especialmente llamativo. Con el objetivo de aumentar su expresividad, las onomatopeyas recurren a un tratamiento gráfico particular muy vistoso. La dimensión espectacular de la onomatopeya hace que su inserción en el espacio de la viñeta deba ser cuidadosamente dosificado según el tipo de relato. En los cómic americanos de súper héroes, la onomatopeya cobre un protagonismo absoluto, mientras que en los trabajos de Jacobs, por ejemplo, se destaca la sobriedad y la depuración.

El uso de onomatopeyas se desarrolla durante la edad de oro de la historieta europea y americana (el cómic de aventuras y luego el cómic de superhéroes). Debido a la hegemonía de los cómics estadounidenses en el mercado internacional, numerosas onomatopeyas de origen anglosajón han configurado el lenguaje universal de estos

signos, además de por ser el inglés una lengua rica en prestaciones fonosimbólicas (*to ring, to bang, to knock, to slam, to click, to crack, to crash, to boom...*). La onomatopeya es uno de los elementos que mejor permite evidenciar el carácter iconizado del contenido textual de la historieta. De hecho, en muchos casos las onomatopeyas parecen formar parte del universo de los personajes, de su identidad gráfica, envolviéndolos y condicionando incluso sus reacciones.

Podríamos decir que las onomatopeyas pueden llegar a desempeñar una función dramática, pudiendo además convertirse en decorado. A veces adoptan formas particulares que traducen la intensidad de la recepción de los personajes, lo que refuerza la intensidad dramática de las escenas. Con frecuencia incluso, las onomatopeyas participan en la creación de singulares efectos sinestésicos, permitiendo evocar el universo de los sonidos y los olores, por ejemplo, o pudiendo comunicar un paisaje mental mediante procedimientos específicos obviamente diferentes de los utilizados en la novela o la música. Es precisamente la proximidad y el diálogo entre texto e imagen lo que produce la sinestesia, una acción simultánea en todos los sentidos responsable de la ilusión en historieta (ilusión de sonido, de movimiento, de continuidad narrativa).

Todos los elementos estudiados en este capítulo, que son propios del lenguaje icónico del tebeo, son fundamentales para la comprensión y lectura de la obra, constituyendo lo que Eisner ha denominado «la gramática del Arte Secuencial». Sin embargo, como ya hemos subrayado al hablar de la supuesta universalidad de las convenciones más habituales en la historieta, volvemos a matizar la cualidad orientativa de los valores indicados, la cual, en última instancia dependerá de las elecciones propias del autor, que sólo podrán ser interpretadas con fiabilidad a partir de una lectura global de la obra. De hecho, hay autores que niegan la existencia de un código predefinido en base reglas universales, como es el caso de Harry Morgan (2003) quien afirma que:

même à l'intérieur d'un domaine, la BD franco-belge, le *newspaper strip* américain, les fameux "codes" s'effacent en quelque sorte devant les caractéristiques stylistiques des bandes. La forme générale de la bulle, rectangulaire ou elliptique, régulière ou en escalier, tracée à la règle ou non, dépend des choix de l'artiste, ou des écoles, beaucoup plus que d'un code. (p. 78)

Si bien compartimos con Morgan la idea de movilidad y flexibilidad del código, y sobre todo el hecho de que al final todo dependerá de la estrategia estilística del autor, lo que

sí es cierto es que existe un código universal aceptado, el cual, con cierto margen de variación, constituye un valioso punto de referencia en el ámbito de la DLE, que abarca todas las convenciones historietísticas que hemos señalado.

La presencia del tebeo en la clase de LE debe implicar por tanto la asimilación de las reglas de funcionamiento de este dispositivo iconográfico. Los alumnos deben conocer el funcionamiento de la gramática del Arte Secuencial para saber leer una historieta en lengua extranjera, para comprender y aprender las muestras de lengua que en ella aparecen, dada la simbiosis de los códigos icónico y verbal, y para saber apreciar todos los matices de la obra.

4. LA SINERGIA TEXTO-IMAGEN

Como ya hemos apuntado, la estrecha relación que en la historieta se establece entre el texto y la imagen se sitúa en el centro de interés de nuestro trabajo de investigación. Como reconoce Fozza et al. (2003, p. 118), «la rencontre la plus féconde entre iconique et verbal se fait sans doute dans la bande dessinée. Le message verbal s'icône et le dessin rend visuellement dynamique la valeur sémantique de la langue». Esta cita evidencia la inevitable y productiva interacción entre ambos códigos.

La integración de un doble código iconotextual no constituye un rasgo *sine qua non* del tebeo. Algunos estudiosos del tebeo rechazan la interdependencia texto-imagen como una cualidad específica del tebeo. Morgan (2003, p. 87), por ejemplo, asegura que «force est de conclure que les rapports texte-image ne sont pas, contrairement à ce qu'à prétendu une génération de théoriciens, constitutifs de la bande dessinée». Efectivamente, las historietas mudas existen, sin embargo este hecho no las desvincula de lo textual.

No cabe duda de que la integración del texto y la imagen constituye un rasgo recurrente en este medio. La naturaleza de nuestra investigación nos aleja de los debates sobre la especificidad o no de lo iconotextual en la historieta, y nos lleva en cambio a centrar toda nuestra atención precisamente en los niveles de interdependencia de ambos códigos.

Como punto de partida para fundamentar nuestro interés por la simbiosis del código iconotextual del tebeo citaremos a Pierre Masson (1990):

Texte et image forment un tout aussi peu dissociable que le signifiant et le signifié d'un unique signe, et l'analyse, qui est bien forcé de distinguer l'un et l'autre, ne peut qu'imparfaitement rendre compte de la sensation du lecteur qui opère au niveau inconscient une lecture synthétique. Cette osmose est donc chose difficile à décrire, et elle constitue pourtant un aspect capital de la création en matière de bande dessinée, posant le problème des rapports entre scénario et dessin, entre scénariste et dessinateur. (p. 92)

Masson lanza así una problemática en la que cuestiona la posibilidad de descomponer y analizar los diferentes elementos de una historieta sin renunciar a una lectura holística en lealtad con la propia naturaleza del medio. Nosotros partimos de la hipótesis de que es precisamente el análisis pormenorizado de texto e imagen, y el estudio de sus relaciones de interdependencia lo que conduce a la obtención del sentido completo de la obra, particularmente en el ámbito de la DLE. Sería una forma de asociación a través de la disociación. A este respecto Rodríguez Diéguez (1988) afirma que:

Se trata de dos códigos diferentes cuya característica más relevante es la de producir un modo de redundancia socialmente aceptable. Así como la excesiva redundancia expresada de modo verbal puede llegar a entorpecer el desarrollo del mensaje y su interpretación, la asociación del código verbal y del icónico supone un mutuo reforzamiento. El texto verbal redundante es aburrido. La reiteración de información complementaria por la vía de la coexistencia de los dos códigos no recibe –normalmente– esta acusación. (p. 57)

Y en el ámbito de la DLE la reiteración entre texto e imagen no sólo no recibe acusaciones sino que constituye, como veremos, un recurso de gran relevancia. A continuación pasamos a desarrollar las principales relaciones que se suelen dar entre la instancia textual y la instancia icónica en el tebeo.

4.1. LAS RELACIONES TEXTO-IMAGEN SEGÚN LOS TEÓRICOS DE LA HISTORIETA

Las principales entre el relaciones entre el texto y la imagen podrían resumirse de esta manera:

1. Redundancia entre texto e imagen
2. Separación entre texto e imagen, incluso contradicción

3. Ejercicio de narración conjunta

La tercera opción sería la más habitual, mientras que las dos primeras producen efectos estilísticos.

Las relaciones texto-imagen se realizan en función de la economía general del relato. En suma se trata del resultado de diferentes proyectos narrativos que hacen que la función del texto y de la imagen y sus relaciones sean sensiblemente diferentes de un relato a otro. Las elecciones narrativas condicionan el reparto de relato en textos y en imágenes. Este reparto tiene una incidencia en el ritmo narrativo (aceleraciones, pausas, etc.). Texto e imagen pueden imponer dos ritmos de lectura: una rápida a través de la imagen, por ejemplo, y otra más lenta y reposada a través del texto.

A menudo, la imagen «habla» mucho. En estos casos, se utiliza los cartuchos para resumir («mientras tanto...», «al día siguiente»). Esta fórmula permite ahorrar espacio. El montaje narrativo se basa entonces en un arte de la elipsis. La complementariedad entre texto e imagen suele ser convencionalmente sistemática. El texto, inserto en los bocadillos o en los cartuchos, asegura a menudo el vínculo entre las imágenes. Informa al lector de la acción que está teniendo lugar. Texto y dibujo se suelen complementar, ocupándose cada uno de una parte de la narración.

En la historieta, con mucha frecuencia, texto e imagen interactúan para crear sentido. En estos casos, es siempre preferible concentrarse en la relación entre texto e imagen antes que en analizar la presencia y el intercambio de tareas entre los dos códigos. Texto e imagen crean una sinergia: la combinación de texto e imagen constituye un todo superior a la suma de sus partes. Si quitamos el texto, no sólo estamos perdiendo información, sino sentido, y lo que es peor, perdemos posibilidades de crear sentido por parte del lector. Según Benoît Peeters, además del mensaje de la imagen y del mensaje del texto, existe un texto implícito que resultaría de la unión de ambos. Haciendo referencia a ejemplos concretos, este autor (1998, p. 154) explica que esta cualidad de la historieta consiste en «faire émerger un récit implicite qui ne se trouve ni dans le texte ni dans l'image, mais bien dans l'entre deux qu'ils décrivent». Se trata de una estructura abstracta que resulta de la interacción entre texto e imagen, una red de sentido, un trenzado de sentido.

En su célebre artículo *Réthorique de l'image* (1982, pp. 25-42) Barthes establece dos posibles funciones del mensaje lingüístico con respecto al mensaje icónico: la función

de anclaje (*ancrage*) y la función de relevo (*relais*). Este autor afirma que todas las imágenes son polisémicas, y que en función a esa cualidad, poseen una «cadena flotante» de significados, que el lector elige o ignora. Esta polisemia, como explica Barthes, plantea la desconcertante cuestión de cómo acercarnos al sentido correcto. De entre las técnicas encaminadas a fijar la cadena flotante de significados, y con la intención de evitar los signos poco reveladores o fiables, aparece el mensaje lingüístico con un poder de elocuencia y de precisión considerable.

Según este autor (1982), en esta primera función de anclaje, el mensaje lingüístico apoya la imagen de manera denominativa. El texto contribuye al *anclaje* de los posibles sentidos denotados por la imagen, aportando una identificación apropiada de los objetos, es decir, el texto nos ayuda a elegir el nivel de percepción adecuado.

La fonction dénomminative correspondre bien à un *ancrage* de tous les possibles sens (dénotés) de l'objet, par le recours d'une nomenclature [...]. [La légende] m'aide à choisir *le bon niveau de perception*; elle me permet d'accommoder non seulement mon regard, mais encore mon intellection. Au niveau du message «symbolique», le message linguistique guide non plus l'identification, mais l'interprétation; il constitue une sorte d'étau qui empêche les sens connotés de proliférer soit vers des régions trop individuelles (c'est à dire qu'il limite le pouvoir projectif de l'image), soit vers des valeurs dysphoriques. (p. 31)

Efectivamente según el nivel de lectura, la función de anclaje puede presentar matices significativos. En un plano literal, el texto sirve para identificar. En un plano simbólico, el texto sirve para interpretar. El anclaje puede asimismo ser ideológico. Según Barthes (1982) ésta es su función principal, pues el texto dirige al lector, lo *teleguía* hacia un sentido previamente elegido. En cualquier caso, el anclaje desempeña una función de elucidación, que implica un proceso de selección basado en la preferencia de un significado con respecto a otros, pues, tal y como precisa el autor:

Dans tous ces cas d'ancrage, le langage a évidemment une fonction d'élucidation, mais cette élucidation est sélective; il s'agit d'un méta-langage appliqué non à la totalité du message iconique, mais seulement à certains de ses signes ; le texte est vraiment le droit de regard du créateur (et donc de la société) sur l'image : l'ancrage est un contrôle, il détient une responsabilité, face à la puissance projective des figures, sur l'usage du message ; par rapport à la liberté des signifiés de l'image, le texte a une valeur *répressive*. (p. 32)

La función de relevo por su parte, muy significativa de la historieta, implica una interrelación entre texto e imagen. El mensaje lingüístico no se encarga de otorgar sentido a la imagen sino que completa el sentido de ésta, convirtiéndose en un elemento más del sintagma icónico y viceversa. Así lo explica Barthes (1982):

La fonction de relais est plus rare (du moins en ce qui concerne l'image fixe) ; on la trouve surtout dans les dessins humoristiques et les bandes dessinées. Ici la parole (le plus souvent dans un morceau de dialogue) et l'image sont dans un rapport complémentaire ; les paroles sont alors des fragments d'un syntagme plus général, au même titre que les images, et l'unité du message se fait à un niveau supérieur : celui de l'histoire, de l'anecdote, de la diégèse (ce qui confirme bien que la diégèse doit être traité comme un système autonome). (pp. 32-33)

La palabra-relevo es muy importante porque propicia el progreso de la acción con aportes informativos que no se incluyen en la imagen. Desde la DLE, nos interesa observar ambos tipos de relaciones porque serán determinantes en la comprensión de la obra. En la función de relevo, la carga informativa recae principalmente en el texto, mientras que en la función de anclaje, la carga informativa recae principalmente en la imagen. Las dos funciones desarrolladas por Barthes han servido de base para que otros autores reflexionen sobre la interrelación de lo icónico y lo verbal en la historieta. Tal es el caso de Peeters (2003, p. 128) que añadió una tercera función exclusiva del tebeo, la función de sutura, la cual permite que el texto una dos imágenes separadas: «la *suture*, dispositif spécifique à la bande dessinée par lequel le texte vise à établir un pont entre deux images séparées». Aunque esta función suele estar reservada al texto de los cartuchos, también puede darse en los diálogos.

Groensteen hace su particular aportación presentando cuatro funciones más del texto con respecto a la imagen. Sólo una de ellas completa las tres vistas hasta ahora (anclaje, relevo y sutura) las cuales, por su carácter informativo, consienten que los enunciados lingüísticos añadan información a la cadena de enunciados icónicos. Así, esta cuarta función denominada de régimen (*régie*) se refiere a la gestión del tiempo narrativo (saltos en el tiempo, analepsis y prolepsis, así como elipsis considerables), y concierne generalmente al texto de los cartuchos. Según Groensteen (1999, p. 156), «pour indiquer au lecteur les grandes scansion temporelles du récit, le moyen le plus commode dont dispose le narrateur est en effet de recourir aux énoncés verbaux

(*pendant ce temps, une heure plus tard, cette nuit-là, le lendemain...*)». Como aclara el autor belga, en la mayoría de los casos, este tipo de función viene determinada por la imagen, sin necesidad de apoyo lingüístico alguno, tal y como queda puesto de manifiesto en los tebeos mudos. Las otras tres funciones aportadas por Groensteen no se centran en el carácter informativo de lo verbal, sino en la producción de la ilusión referencial, en la representación del relato. La función rítmica (*rythmique*) del texto determina el ritmo de lectura que viene marcado por el contenido verbal. Según Groensteen (1999):

la présence ou l'absence d'un texte, le morcellement éventuel d'un énoncé verbal en plusieurs bulles, la distribution des bulles dans un nombre équivalent ou moindre des vignettes (selon qu'elles sont ou non réunies à plusieurs dans un même cadre), l'alternance des dialogues et des récitatifs : autant d'éléments qui contribuent à imprimer à la séquence narrative un rythme –et une durée. (p. 157)

Esta función de lo verbal es determinativa en la descodificación de la intención comunicativa del autor. El hecho de que el autor ralentice o acelere una acción determinada supone una contribución significativa del ritmo interno de la obra que es crucial tener en cuenta. Las dos últimas funciones propuestas por Barthes serían la función de dramatización (*dramatisation*) en la que el contenido verbal se encarga de aportar dramatismo o intensidad a la escena, «les propos échangés ajoutent du pathétique de la situation» (Groensteen, 1999, p. 150); y la función de realidad (*réaliste*), que, por su parte, se caracteriza porque lo verbal añade autenticidad a las imágenes por la sencilla razón de que las personas en la vida real, hablan.

Dentro de las relaciones texto-imagen debemos mencionar la particular visión del investigador Harry Morgan. En su obra *Principes de littératures dessinées* (2003) este autor distingue dos grados de inseparabilidad entre texto e imagen, cuya diferenciación no siempre resulta evidente. Por un lado, destaca las relaciones de intrincación, en las que texto e imagen se complementan, y por otro, las relaciones de interdependencia, en las que texto e imagen interactúan para crear sentido. La peculiar visión de Morgan, que aporta algunas variaciones en el punto de vista, está sobre todo centrada en delimitar la especificidad de la historieta y de otros tipos de literaturas dibujadas como la ilustración romanesca. De todas las cabilaciones llevadas a cabo por Morgan (2003, pp. 104-105), nos interesa particularmente estudiar de concepto de texto subterráneo (*texte souterrain*), mediante el cual «el poder del texto» se afianza en una relación de

interdependencia con la imagen. Este concepto, que coincide con el *récit implicite* de Peeters, puede dar lugar a efectos cómicos, como el de tomar al pie de la letra el significado de las expresiones lingüísticas, u otro tipo de relaciones como la que explica que la cama de la serie *Little Nemo* empieza a correr porque tiene *pies*.

Otro autor que se interesa en las relaciones texto-imagen es Pierre Masson (1990, p. 85) quien asume cierta hegemonía del texto al asegurar que «dans l'image même, le texte règne, tant que l'histoire est d'abord pensée en mots et que le dessin est la mise en images d'un message qui a été conçu selon les catégories du langage». Como decíamos al principio de este apartado, incluso en las historietas mudas, la presencia implícita del texto tiene un peso importante.

Estas reflexiones alimentan el debate sobre la preeminencia del texto o de la imagen en la historieta. A nosotros, sin querer entrar en discusiones ontológicas que se distanciarían del objeto de estudio de este trabajo, sí que nos parece necesario matizar algunos aspectos. Consideramos oportuno, por ejemplo, ahondar en la noción de texto subterráneo aportado por Morgan con el fin de obtener el mayor número de posibilidades de interpretación desde el punto de vista de la DLE. En lo que respecta a las categorizaciones propuestas por Barthes, Peeters y Groensteen diremos que, sin duda, aportan nociones determinantes en las relaciones texto-imagen para nuestro estudio, sin embargo, son restrictivas en la medida en que, sobrentendiendo una preeminencia de la imagen, se fundamentan en la subordinación o el carácter auxiliar del texto. En la función de anclaje el texto guía la comprensión de la imagen; en la función de relevo el texto completa la función de la imagen; en la de sutura el texto sirve de puente entre dos o más imágenes, y así sucesivamente.

Esta constatación nos lleva a plantearnos la posibilidad de observar el fenómeno desde el otro lado, tratando de definir las funciones auxiliares de la imagen con respecto al texto. Nos llama la atención que esta perspectiva ha sido obviada o considerada de pasada por los teóricos más relevantes, lo que parece decantar la balanza por una preeminencia de la imagen frente al texto aunque a veces parece querer mitigarse.

Desde nuestra área de conocimiento, centrada en el estudio de la lengua, nos parece razonable replantearnos la perspectiva a la hora de estudiar las relaciones texto-imagen y proceder de este modo a una inversión desde un punto de vista, que permita, además de observar las tareas que cumple el texto con respecto a la imagen, tener en cuenta las funciones que desempeña la imagen con respecto al texto. De esta manera, además de

enriquecer el análisis, ampliando los puntos de vista, contribuiremos a una verdadera consolidación de la sinergia texto-imagen, evitando desequilibrios. El consistente vínculo entre el doble código de la historieta va a ejercer una influencia determinante en el relato de los acontecimientos, así como en los procedimientos estéticos empleados. En ambos casos, un estudio exhaustivo del vínculo entre texto-imagen se revela crucial, particularmente en la DLE. El estudio didáctico de nuestro corpus debe llevarnos a una teorización de las relaciones texto-imagen en la enseñanza-aprendizaje del ELE que complete las lagunas actuales. En el capítulo siguiente estudiaremos la retórica visual aplicada a la enseñanza de lenguas en estrecha relación con la sinergia del código textual y visual.

4.2. RETÓRICA A PARTIR DE LAS RELACIONES TEXTO-IMAGEN

En la base de las relaciones texto-imagen encontramos lo que Barthes denominó la *Rétorique de l'image*. La investigadora en Educación Artística, María Acaso (2010, p. 88) define la retórica visual como la sintaxis del discurso comunicativo; según sus palabras se trata de una «herramienta de organización que se utiliza para interconectar los distintos significados de los componentes del producto visual». Nosotros insistiremos en la explotación lingüística de la imagen, pues los diferentes significados del producto visual están estrechamente relacionados con la lengua y con los diversos mecanismos de ésta para crear significado.

La historieta produce su propia retórica visual, aunque muchas de las figuras que destacaremos las encontramos en otras artes visuales, como la publicidad. El estudio de los recursos retóricos visuales conlleva una serie de consideraciones. En primer lugar diremos que no es siempre fácil reconocerlas y clasificarlas, pues las figuras retóricas son originarias del lenguaje textual. Por otro lado, el lenguaje visual suele concentrar varias figuras retóricas a la vez, la mayoría de ellas basadas en la metáfora. A continuación presentamos una clasificación somera que pretende aportar una visión ilustrativa de las figuras retóricas visuales más habituales en la historieta, las cuales, en la mayoría de los casos, ponen de manifiesto la interdependencia texto-imagen.

La metáfora que podríamos definir como la sustitución de un elemento por otro con el que guarda una relación de semejanza, de carácter arbitrario, es decir, según la impresión personal del autor, es el recurso más frecuente en la historieta, el cual cumple

una doble función de sustitución y de comparación. Según desarrolla Gasca y Gubern (2001):

en no pocos casos se trata de una traducción icónica de expresiones verbales comunes, tales como *ver las estrellas* (a causa de un golpe), *tener una idea luminosa* (expresada por una bombilla), o *dormir como un tronco* (plasmado con un tronco y un serrucho, que indica el ritmo de los ronquidos)» (p. 312)

Una vez más nos llama la atención cómo se considera que el texto es el que determina la imagen y no al revés. En nuestro caso, el interés por elevar a un primer plano el estudio de la lengua nos llevará a observar las metáforas visuales, no sólo en la medida en que representan expresiones verbales comunes, sino también por su capacidad para evocar diferentes expresiones de tipo textual.

Los ideogramas o imágenes convencionales que representan un ser o una idea son, como hemos visto, un rasgo distintivo de la historieta. Este recurso, que adopta valores retóricos muy significativos, destaca la interrelación entre texto e imagen. Como afirma Guy Gauthier (1978, p. 16) con respecto a los ideogramas «leur fonctionnement est complexe, tantôt ils utilisent des objets à valeur symbolique (une ampoule pour une idée), tantôt graphiquement une pulsion ou un sentiment: dans un cas comme dans l'autre, ils font appel à toutes les ressources de la métaphore et de la métonymie».

De aquí deriva un fenómeno que hemos denominado «Evocación Lingüística de Base Icónica» mediante el cual la imagen suscita expresiones verbales. En la base de la metáfora, es decir de la relación de semejanza que se establece entre dos elementos, uno verbal y otro visual, uno presente y otro ausente, este procedimiento que permite conectar la imagen (*in praesentia*) con el texto (*in absentia*) se revela de gran interés en el proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE.

La prosopopeya o personificación es otro recurso muy recurrente que empezó a popularizarse en los años treinta con la difusión de los dibujos animados de Walt Disney. Las series de cortometrajes animados Silly Symphonies, producidas entre 1929 y 1939 protagonizadas en su mayoría por animales humanizados, constituyen un claro ejemplo de personificación muy frecuente en la historieta. Junto a este procedimiento encontramos la animalización que, de manera contraria y muy común en la historieta, consiste en atribuir rasgos animalizados a las personas, lo cual dependiendo del grado de iconización de la obra puede responder a intenciones comunicativas muy diversas.

Las onomatopeyas, como ya hemos visto, son otra herramienta retórica y signo distintivo de la historieta. En este intento de reproducción textual de un sonido de la realidad se pone de manifiesto con especial intensidad la iconización del texto.

A nivel visual se pueden encontrar interesantes ejemplos retóricos basados en la comparación. Esto es posible gracias a la disposición secuencial de imágenes propia a la historieta, la cual permite poner en relación dos o más elementos visuales o textuales a partir de la sucesión de viñetas. El paralelismo sería un buen ejemplo. A nivel visual o textual la secuencia de imágenes fija permite centrar la atención en la semejanza de dos componentes en la misma representación. La paradoja por su parte puede oponer dos componentes antagónicos o contradictorios en la misma representación con el fin de atraer la atención del lector. Esta oposición puede darse entre elementos visuales o textuales, pero también entre un elemento visual y otro textual, lo cual produce efectos expresivos y estilísticos interesantes para el análisis. Dentro de las figuras retóricas de comparación, conviene señalar la gradación, es decir, la modalidad de paralelismo en la que se introduce el concepto de escala. El carácter secuencial de la historieta hace de esta figura un recurso especialmente idóneo y eficaz a nivel narrativo. Otra herramienta interesante es la rima. El procedimiento poético destinado a hacer rimar dos o más palabras encuentra una aplicación a nivel visual, gracias a la disposición secuencial de las imágenes en la historieta. La paronomasia es una figura frecuente en las historietas cómicas como base de los resortes humorísticos. Esta figura consiste en colocar próximos en la frase dos vocablos semejantes en el sonido pero diferentes en el significado, como *puerta* y *puerto*; *secreto de dos* y *secreto de Dios*. En el caso de la historieta, la relación paronomásica se puede establecer también entre texto e imagen.

Otra categoría destacable sería la sinestesia. Aunque en la historieta el único canal de comunicación es la vista, la riqueza de las convenciones visuales y lingüísticas consiguen hacer entrar en juego otros sentidos. Es decir, la asociación de imágenes que pertenecen a mundos sensoriales distintos es posible, a pesar de que en la historieta todo pasa por la imagen o el contenido lingüístico.

Entre las figuras de adjunción destaca la epanadiplosis. Frecuente en las novelas gráficas, aunque también en las composiciones en una página o historias cortas, la epanadiplosis, que consiste en la repetición de un elemento al principio y al final de un segmento, da cohesión al fragmento o a la obra.

Una de las figuras de supresión más características de la historieta es la elipsis de imágenes que viene marcada por la economía del relato y que será compensada con el texto contenido en los cartuchos. Otras figuras retóricas basadas en la supresión pueden encontrar una realización visual con el tratamiento del blanco interviñetal por ejemplo. Si establecemos un paralelismo entre el lenguaje verbal y el lenguaje iconotextual de la historieta, ejercicio ciertamente artificial, pero en algunos casos revelador, podríamos equiparar el blanco interviñetal a las conjunciones como elementos de enlace. Ante una ausencia de blanco interviñetal tendríamos un asíndeton con la consecuente aceleración del ritmo de la narración; mientras que el polisíndeton podría darse en la historieta ante blancos interviñetales más amplios de lo normal, lo que ralentizaría el ritmo de la narración. En la lectura didáctica de nuestro análisis ilustraremos estas figuras de la retórica visual con ejemplos concretos.

CAPÍTULO V

TEORÍAS DE LA LENGUA Y SU

DIDÁCTICA

Desde una perspectiva de solidaridad y consenso entre las diferentes teorías de didáctica de las lenguas, nos interesa centrar nuestra atención en aquéllas que comulgan con un enfoque comunicativo de la enseñanza de las lenguas.

La importancia de una enseñanza de lenguas que no se limite a lo estrictamente lingüístico es una labor fundamental para conseguir que el alumno de LE vaya adquiriendo un nivel creciente de competencia comunicativa. Este principio de apariencia evidente no encuentra, sin embargo, una aplicación sistemática. La lingüística, ciencia tradicionalmente destinada a estudiar la lengua concebida como un sistema convencional compuesto por significados y significantes que se relacionan, resulta insuficiente para explicar muchos de los fenómenos que tienen lugar cuando comunicamos. Según afirma Escandell (1993):

Hay una parte del significado que logramos comunicar que no es reductible al modelo de un código que empareja convencionalmente significantes y significados; y que para caracterizar adecuadamente dicho significado hay que tomar en consideración los factores que configuran la situación en que las frases son emitidas. (p. 27)

En el caso de la historieta, son los elementos visuales los que «configuran la situación en que las frases son emitidas», por lo que pragmática e historieta en la enseñanza de lenguas van de la mano. Otra gran deficiencia de la ciencia lingüística es su interés por estudiar la lengua como sistema, independientemente de los usuarios y de las comunidades de habla que éstos conforman. Como afirma López Morales (1989):

La realidad lingüística es mucho más compleja de lo que suele reflejar la descripción de un sistema [de lo que suele reflejar la ciencia lingüística], no sólo porque su establecimiento se logra a través del análisis de unos materiales que constituyen una parcela muy limitada del abanico de sociolectos y registros que existe en las grandes zonas urbanas, sino porque consideran que las variaciones lingüísticas que diferencian unas hablas de otras son absolutamente irrelevantes. (p. 35)

Este apartado se denomina «Teorías de la Lengua», y no «Teorías Lingüísticas», para incidir en las disciplinas que no son meramente lingüísticas y que además presentan un marcado interés desde el punto de vista de la didáctica. Como herramienta de

comunicación social, una lengua extranjera no puede estudiarse independientemente de su uso, sino de acuerdo con las manifestaciones que sus usuarios hacen de ella en las diferentes situaciones.

Desde la DLE y partiendo de la historieta como medio de expresión iconotextual que da cuenta de la lengua, como una entidad comunicativa viva que se reviste de sentido inscrita en un contexto determinado, nos proponemos examinar las disciplinas lingüísticas que centren su atención en el uso de la lengua. El teórico de DLE, Vez (2000) apunta que:

hemos de admitir que precisamos de la convergencia de una orientación antropológica, sociológica lingüística y psicosocial que, de forma sistemática, sea capaz de relacionar el lenguaje, la sociedad y la cultura. En un sentido amplio, esta convergencia se produce hoy en el conjunto de la actividad que abarcan la pragmática y el análisis del discurso: un ámbito obligado para lingüistas, lingüistas aplicados y, también creo yo, para quienes se desarrollan profesionalmente en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras. (p. 151)

La cita de Vez subraya la importancia de abordar el estudio de la lengua a partir de disciplinas que integren la identidad lingüística desde la pluralidad y multiculturalidad. Con el fin de adaptar nuestra exploración epistemológica al medio de expresión que analizamos, en este apartado expondremos dos teorías fundamentales en la enseñanza de una LE que dan cuenta de la lengua en uso: la pragmática y el análisis del discurso. Asimismo, nos adentraremos en el estudio de la lectura y de la conversación escrita como tipología textual. En cada caso integraremos las indicaciones propuestas por el MCERL en torno a los conceptos analizados, tratando de nutrir un marco teórico en torno a la DLE.

El código gráfico de la historieta, entrelazado con el lenguaje verbal del texto de los globos y los cartuchos, juega un papel fundamental en la transmisión de la competencia pragmática de los enunciados verbales. Al integrar un lenguaje complejo compuesto de texto e imagen, las situaciones comunicativas deben siempre ser estudiadas en base a este doble código. En este sentido, las teorías pragmáticas desarrolladas permiten multiplicar las posibilidades de análisis y el potencial didáctico del medio historietístico.

1. TEORÍAS PRAGMÁTICAS

El término *pragmática* deriva del griego *πράξις* que quiere decir «práctica, en oposición a teoría o teórica» (DRAE). En el ámbito de la lengua, la pragmática es la disciplina que se encarga de estudiar el lenguaje tal y como se manifiesta en una situación comunicativa concreta. Según Escandell (1996) el objetivo central de la teoría pragmática es:

el estudio de los principios que regulan el uso del lenguaje en la comunicación, es decir, las condiciones que determinan tanto el empleo de un enunciado concreto emitido por parte de un hablante concreto en una situación comunicativa concreta, como su interpretación por parte del destinatario. (pp. 13-14)

El estudio de esta disciplina constituye por tanto un elemento indispensable en ELE entendiendo la lengua como un sistema de comunicación que se define y actualiza cuando sus usuarios lo ponen en práctica dentro de situaciones determinadas. En este sentido, nuestro estudio pretende averiguar en qué medida la historieta puede contribuir al desarrollo de la competencia pragmática, y en qué medida la pragmática puede contribuir al desarrollo de la historieta, en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una LE. Es decir, en qué medida pragmática e historieta se retroalimentan para favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje de una LE. Para ello, exponemos aquí algunas de las teorías pragmáticas más relevantes que, a nuestro juicio, resultan esclarecedoras en un estudio centrado en la historieta desde la perspectiva de la DLE. Por su carácter sintético y divulgativo tomaremos como referencia las teorías desarrolladas en la *Introducción a la pragmática* de M. Victoria Escandell Vidal (1996).

1.1. LA FILOSOFÍA DEL LENGUAJE CORRIENTE

Aún sin llamarse *pragmática*, el fundamento de esta disciplina tal y como la conocemos hoy, lo encontramos en la obra del británico John Langshaw Austin, el primer filósofo que reconoce que además de para describir el mundo, el lenguaje sirve para hacer cosas, como demuestra en su obra *Cómo hacer cosas con palabras* publicado en Cambridge en 1962. La contribución de Austin supone un punto de inflexión en la filosofía del lenguaje. Este autor otorga una especial importancia al lenguaje corriente, el de cada día, el cual supone una herramienta que el paso del tiempo ha ido puliendo, hasta hacer

de ella un útil perfectamente adaptado a los fines que sirve. Tradicionalmente, según Austin, los filósofos del lenguaje sólo se interesan por las emisiones que registran hechos o que describen situaciones con verdad o con falsedad. El teórico británico (1979) critica la limitación de alcance de esta tendencia añadiendo:

We say, for example, that a certain statement is exaggerated or vague or bald, a description somewhat rouge or misleading or not very good, an account rather general or too concise. In cases like these it is pointless to insist on deciding in simple terms whether the statement is «true or false». (p. 129)

Junto a la existencia de los enunciados asertivos o constatativos (*constative utterance*), los cuales describen situaciones y admiten asignaciones de verdad o falsedad, Austin defiende la importancia de valorar el grado de adecuación de un enunciado a las circunstancias en las que se emite, lo que revela además que el lenguaje no es exclusivamente descriptivo o declarativo.

Frente a este tipo de enunciados, Austin propone los enunciados performativos (*performative utterances*), en los que «hablar» es igual que «hacer» (EJ.: *le pido disculpas*), y por ello sólo admiten condiciones de «felicidad» o «infelicidad». Podemos distinguir, por tanto, una gran relación entre lo que las palabras *dicen* y lo que las palabras *hacen*, según unas pautas de conducta convencionalmente establecidas por la comunidad de hablantes.

En la teoría de Austin comprobamos una evolución, provocada por el carácter de acción con el que, ciertamente, cuentan todos los enunciados, incluso los que no son propiamente performativos. Esta teoría nos conduce hasta la famosa tricotomía que Austin recogió en su conferencia VIII (1979):

1. El acto locutivo (*locutionary act*) es el que realizamos cuando decimos algo.
2. El acto ilocutivo (*illocutionary act*) es el que realizamos al decir algo, es decir, la intención o finalidad del hablante, por ejemplo «felicitar», «agradecer».
3. El acto perlocutivo (*perlocutionary act*) es el que realizamos por haber dicho algo, es decir, los efectos o consecuencias de los actos ilocutivos.

A la hora de enseñar una lengua extranjera, se revela indispensable mostrar a los alumnos estos tres tipos de actos que constituyen los cimientos de la pragmática.

Además del significado literal de las expresiones de lengua que están estudiando (*acto locutivo*), la intención de éstos (*acto ilocutivo*), y los efectos que probablemente van a producir en el interlocutor (*acto perlocutivo*), según las características propias de una determinada comunidad de hablantes, por ejemplo.

En los intercambios comunicativos incluidos en los bocadillos de una historieta, los tres actos comunicativos destacados por Austin son fácilmente identificables en base al complejo código iconotextual que permite contextualizar cada situación de comunicación y aportar información suplementaria en torno al carácter de acción de los enunciados lingüísticos.

1.2. TEORÍA DE LOS ACTOS DE HABLA

El sucesor de Austin, el filósofo John Rogers Searle, definió los actos de habla como unidades de comunicación lingüística que, cumpliendo ciertas condiciones de inteligibilidad y sinceridad, se organizan mediante reglas constitutivas que crean o definen una forma de comportamiento. Según Searle (1970, p. 22): «The hypothesis then of this work is that speaking a language is engaging in a rule-governed form of behaviour. To put it more briskly, talking is performing acts according to rules».

En sus primeros trabajos, acercando la pragmática y la semántica, Searle afirma que la fuerza ilocutiva de la que hablaba Austin (EJ.: mandato) está estrechamente relacionada con la forma lingüística de las palabras (EJ.: imperativo). Sin embargo, como él mismo reconoce «in hints, insinuations, irony, and metaphor –to mention a few examples- the speaker’s utterance meaning and the sentence meaning come apart in various ways» (Searle, 1975, p. 59). Esto le lleva a incluir en su teoría los actos de habla indirectos que corresponden a los casos en los que un acto ilocutivo se realiza indirectamente mediante la realización de otro, es decir cuando el discurso tiene dos fuerzas ilocutivas.

Frente al significado literal de una oración, que viene determinado en exclusiva por el significado de las palabras que la componen y por las reglas sintácticas según las cuales se combinan estos elementos, en muchas situaciones de comunicación es necesario recurrir al contexto para interpretar de manera adecuada el acto no literal. La importancia del contexto cobra un papel primordial en un estudio holístico de la historieta en clase de LE. Aunque parece obvio, conviene insistir en que para comprender el texto de una historieta es esencial entender su imagen y viceversa. Este

posicionamiento de clara aspiración didáctica debe por tanto alejarse de la tradición más o menos generalizada de estudiar el texto de los tebeos disgregado de su imagen o viceversa.

El concepto de actos de habla indirectos se revela entonces fundamental para explicar los enunciados en los que el hablante comunica al oyente más de lo que dice, gracias a conocimientos preestablecidos de tipo lingüístico y no lingüístico, así como a la capacidad del oyente de razonar y de inferir. En palabras de Searle (1975):

the speaker communicates to the hearer more than he actually says by way of relying on their mutually shared background information, both linguistic and nonlinguistic, together with the general powers of rationality and inference on the part of the hearer. (pp. 60-61)

Como vemos, una vez más la naturaleza de la historieta le lleva a desempeñar un papel importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una LE. Su naturaleza visual ilustra el contexto comunicativo de manera que facilita el proceso del lector/alumno por cernir el sentido de las palabras y calibrar el nivel de claridad (acto directo) o de opacidad (acto indirecto) de los enunciados.

1.3. EL PRINCIPIO DE COOPERACIÓN

Comunicarse es, en definitiva, lograr que el interlocutor reconozca, además del significado literal, la intención de nuestras palabras, es decir, el significado intencional. El trabajo de H. Paul Grice se centra precisamente en el estudio de los principios que regulan la interpretación de los enunciados, tratando, como afirma Escandell (1996, p. 77) «de identificar y de caracterizar cuáles son los mecanismos que regulan el intercambio comunicativo y son los responsables de ese “significado añadido”». Según Grice (1975), la comunicación es un acto de fe mediante el cual, cualquier desconocido, en circunstancias normales, va a prestar atención, contestar y tratar de entender; y todo ello de acuerdo a un Principio Cooperativo.

Our talk exchanges do not normally consist of a succession of disconnected remarks, and would not be rational if they did. They are characteristically, to some degree at least, cooperative efforts; [...] We might then formulate a rough general principle which participants will be expected (ceteris paribus) to observe, namely: Make your conversational contribution such as is required, at

the stage at which it occurs, by the accepted purpose or direction of the talk exchange in which you are engaged. (p. 45)

Se trata de un acuerdo previo tácito de colaboración entre hablantes, organizado en torno a cuatro categorías que rigen el comportamiento y que, haciéndose eco de Kant, Grice (1991) denomina:

1. La categoría conversacional de *cantidad* tiene que ver con la cantidad de información a proporcionar, y a ella pertenecen las máximas:

1.1. «Haga usted que su contribución sea tan informativa como sea necesario» (teniendo en cuenta los objetivos de la conversación), y puede que también,

1.2. «No haga usted que su contribución resulte más informativa de lo necesario»

2. A la categoría conversacional de *calidad* pertenece una supermáxima: «Trate usted de que su contribución sea verdadera», y dos máximas más específicas:

2.1. «No diga usted lo que crea que es falso»

2.2. «No diga usted aquello que de lo cual carezca de pruebas adecuadas»

3. Dentro de la categoría conversacional de *relación* situó una sola máxima «Vaya usted al grano».

4. A la categoría conversacional de *modo*, la cual concibo de manera que no tiene que ver (como sucede en las categorías precedentes) con lo que se dice, sino con cómo se dice lo que se dice, pertenece la supermáxima: «Sea usted perspicuo», así como:

4.1. «Evite usted ser oscuro al expresarse»

4.2. «Evite usted ser ambiguo al expresarse»

4.3. «Sea usted escueto (y evite ser innecesariamente prolijo)»

4.4. «Proceda usted con orden» (pp. 516-517)

Otro aspecto importante en la teoría de Grice es la diferenciación entre lo que se dice y lo que se comunica. Entre estos dos tipos de significados, hay una parte de contenido que queda implícito, y que corresponde a lo que este autor denomina implicaturas. De su detallada clasificación, nosotros nos interesaremos por las implicaturas no convencionales, es decir, las que no se deducen del significado de las palabras sino de otros principios: los que regulan la conversación (implicaturas conversacionales) y los de tipo estético, social o moral (implicaturas no conversacionales).

Si de acuerdo al principio formulado por Grice, todos los intercambios comunicativos deben realizarse de manera cooperativa, cualquier interferencia en el curso de la colaboración comunicativa entre hablantes responderá a un fin expresivo concreto el cual no puede ser ignorado. Es decir, venido el caso, conviene preguntarse, ¿por qué razón un hablante diría algo que cree falso?, o ¿por qué razón un hablante sería deliberadamente ambiguo al expresarse? La DLE pone su atención en este tipo de estrategias discursivas esenciales en el estudio de la lengua.

En el apartado de la competencia pragmática discursiva el MCERL se hace una referencia explícita al Principio de Cooperación de Grice, poniendo de manifiesto la importancia de estudiar las modalidades de estructuración y de control del discurso. El estudio del Principio de Cooperación de Grice en la historieta implica la consideración del código iconotextual, el cual puede informar de las adecuaciones y sobre todo esclarecer eventuales violaciones del Principio de Cooperación. El refuerzo de la imagen favorecería la orientación en la comprensión de los contenidos verbales y de las estrategias de cooperación lingüística. Una relación de redundancia entre texto e imagen denuncia una violación de la máxima de cantidad, con una intervención más informativa de lo necesario. Una falta de correspondencia o contradicción entre texto e imagen por su parte evidenciaría una violación de la máxima de calidad, poniendo de relieve la falta de veracidad del mensaje lingüístico.

1.4. LA TEORÍA DE LA ARGUMENTACIÓN

Como hemos visto hasta ahora, el trabajo de los teóricos de la tradición pragmática anglosajona se centra en el carácter de acción que subyace a toda comunicación lingüística y en los principios que determinan la adecuación de los enunciados a la situación externa en que se emiten. A continuación nos detendremos en el trabajo de los franceses Jean Claude Anscombe y Oswald Ducrot, y particularmente en su teoría de la argumentación, que se interesa por los principios que determinan la adecuación de los enunciados con respecto al contexto lingüístico. En este sentido, la teoría de la argumentación considera que el lenguaje posee una cualidad de persuasión preeminente.

Según Anscombe y Ducrot (1983), los principios que rigen los encadenamientos argumentativos no sólo dependen de su contenido sino de la propia estructura lingüística de los enunciados.

Para que un enunciado E^1 pueda darse como un argumento a favor de E^2 [conclusión] no basta con que efectivamente E^1 dé razones para aceptar E^2 . La estructura lingüística de E^1 debe, además, satisfacer ciertas condiciones que la hagan apta para constituir, en un discurso, un argumento para E^2 . (p. 8)

Según la teoría de la argumentación, todos los enunciados tienen fuerza argumentativa, es decir, por su significado implican una serie de conclusiones y dificultan otras. Los enunciados lingüísticos serían por tanto argumentos que vienen a apoyar una determinada conclusión. Observemos la siguiente lista de enunciados:

E1. *Es estudiante.*

E2. *Se pasa el día delante de los libros.*

E3. *No se pasa el día delante de los libros.*

Los enunciados 1 y 2 están *coorientados* argumentativamente. E1 implica pragmáticamente una conclusión del tipo E2, que mantiene la *orientación* argumentativa del primero. E2 es una conclusión inferible del argumento de E1. En cambio, E1 y E3 están *antiorientados* argumentativamente. La relación argumento-conclusión está asegurada por un *tópico* que a menudo aparece implícito. En nuestro ejemplo la coherencia de E1 y E2 se apoya en el tópico: «En general, los estudiantes se pasan el día delante de los libros».

En la línea de la concepción clásica de la retórica aristotélica, el razonamiento argumentativo utiliza tópicos aceptados por una sociedad y que establecen vínculos pragmáticos entre enunciados. La DRAE define tópico como «lugar común que la retórica antigua convirtió en fórmulas o clichés fijos y admitidos en esquemas formales o conceptuales de que se sirvieron los escritores con frecuencia», es decir, un tópico sería lo que determina la adecuación de los enunciados con respecto al contexto lingüístico en que aparecen. El estudio de la dimensión argumentativa del lenguaje es esencial para acceder al significado discursivo. En un proceso de aprendizaje de una LE, el estudio del valor específico de las estructuras lingüísticas facilitará la tarea de interpretación, y en definitiva, de comprensión el texto.

En la DLE, la perspectiva argumentativa permite observar los mecanismos inferenciales que se activan para construir el sentido de los textos. En este sentido, los marcadores y conectores del discurso se encargan de esclarecer el valor argumentativo de los enunciados lingüísticos. Anscombe y Ducrot distinguen entre operadores

argumentativos, que afectan a un único enunciado, y conectores argumentativos, y que enlazan dos o más enunciados.

Si tenemos en cuenta que los enunciados lingüísticos se encuentran inscritos en un soporte que, además de texto integra un código iconográfico, la dimensión argumentativa tendrá que ser estudiada a partir de la integración de ambos códigos. En ocasiones la imagen vendrá a corroborar, en ocasiones a contradecir, los lugares comunes que implican los enunciados lingüísticos produciendo efectos comunicativos diversos. El grado de *coorientación* o *antiorientación* argumentativa entre ambos códigos supone un elemento de estudio esencial en la descodificación del sentido del material de estudio o soporte de aprendizaje de una LE. La reflexión sobre los lugares comunes permitirá cuestionar diferentes intenciones comunicativas (contrasentidos, extrañamiento...) esenciales en la comprensión del documento. Además de en los marcadores discursivos, la sintaxis y el léxico son indicadores que nos permiten determinar la orientación argumentativa de los enunciados.

En cuanto a la sintaxis del código figurativo de la historieta conviene recordar por ejemplo que los enunciados situados al final de una página humorística autoconclusiva llevan implícito un valor de humor. Al abordar en la clase de ELE la lectura de una historieta de la que no se ha comprendido el contenido humorístico, el docente deberá dotar a los aprendientes las estrategias necesarias para la descodificación del humor o informarles sobre la intención comunicativa concreta en cada caso.

Del mismo modo, el contenido iconotextual de las viñetas que ocupan el final de una página, u otros sitios estratégicos en la economía de la obra, gozan de preeminencia en la trama narrativa, como ya hemos visto al hablar de las coordenadas espaciotópicas. En este sentido, una reflexión sobre la sintaxis del tebeo en base a la teoría de la argumentación resulta de gran interés didáctico. En cuanto al léxico diremos que las metáforas por ejemplo, tanto lingüísticas como visuales, presentan los fenómenos desde un punto de vista particular, lo que contribuye a completar los mecanismos argumentativos esenciales en la comprensión del sentido de una historieta.

1.5. LA TEORÍA DE LA RELEVANCIA

La teoría de la relevancia, desarrollada por los lingüistas Dan Sperber y Deirdre Wilson, parte de la constatación de que no existe una correspondencia exacta entre las

interpretaciones concretas de los enunciados y las representaciones semánticas abstractas de las oraciones. A partir de ahí trata de ofrecer un mecanismo deductivo explícito que permita regular los procesos y estrategias que conducen de lo que las palabras dicen literalmente a lo que las palabras pueden querer decir de manera pragmática.

Como nos recuerda Escandell (1996):

son precisamente el entorno y el contexto los que aportan los elementos necesarios para enriquecer las representaciones abstractas y acercarlas a los pensamientos. Lo que llamamos *representación semántica* de una oración no es otra cosa que la invariante de sentido que subyace a todos los enunciados concretos que pueden realizarse utilizando esa oración. (p. 110)

En un proceso de enseñanza-aprendizaje de una LE que dé importancia a la autonomía del estudiante interesa proporcionar medios que permitan hacerle acceder al entorno y al contexto. De la teoría de la relevancia nos incumbe particularmente el concepto de explicatura, y su valor en el proceso de comunicación verbal. La explicatura sería el contenido que se comunica explícitamente por medio del significado. Para comprender las explicaturas de un enunciado es necesario por un lado descodificar el código lingüístico, para lo que se requiere un conocimiento completo del código de la lengua, pero además es indispensable poner en marcha diferentes mecanismos de inferencia. Como sintetiza Escandell (1996, p. 123), el proceso inferencial consta de tres partes:

1. Fase de desambiguación.
2. Fase de asignación de referentes.
3. Fase de enriquecimiento, o especificación de referencia de las expresiones vagas.

A continuación definimos estos conceptos en relación con la relevancia que adquieren en nuestro estudio. La fase de desambiguación consiste en averiguar cuál de las posibles interpretaciones de un enunciado es la correcta. En ella se utiliza la información que ofrece la situación. Por ejemplo, en el enunciado oral *¿Dónde está mi bota?* podremos deducir el sentido exacto según donde se encuentre el emisor, dispuesto a beber vino o a terminar de vestirse. En el ámbito de la historieta, las tareas de desambiguación de las palabras homónimas o polisémicas se llevan a menudo a cabo mediante la función de anclaje de la imagen. En esta línea conviene hacer referencia a la *desambiguación*

incorrecta, que suele constituir una fuente de humor y es frecuente en cierto tipo de historietas, como veremos al analizar la serie humorística *Carpanta*. Veamos el ejemplo que propone Escandell (1996, p. 123):

- *Pues al niño le hemos puesto gafas*
- *¡Qué nombre más feo!*

En este ejemplo vemos que la doble acepción del verbo *poner* y la falta de contexto permite crear un efecto cómico. En un proceso de enseñanza-aprendizaje de una LE es interesante reflexionar sobre las herramientas que pueden ser movilizadas en las tareas de desambiguación, ya sea ésta correcta o incorrecta, las cuales irán determinadas en función del soporte. Al igual que en la fase anterior, durante la fase de asignación de referentes, la información situacional se encargará de decidir cuáles de las posibles acepciones es la correcta, y en esto, la imagen desempeñará un papel contextualizador primordial, aunque no siempre sea para asignar el referente apropiado. A menudo, el contexto parece adjudicar a primera vista un referente equivocado para producir efectos expresivos.

La anfibología, del griego *ἀμφίβολος*, ambiguo, equívoco, es una «figura que consiste en emplear adrede voces o cláusulas de doble sentido» (DRAE). Muy común entre los escritores satíricos este recurso produce efectos expresivos, como ilustran estos versos de Quevedo: *Salió de la cárcel con tanta honra / que le acompañaron doscientos cardenales, / salvo que a ninguno llamaban eminencia.*

Esta ambigüedad intencionada constituye un recurso expresivo importante a tener en cuenta. La fase de enriquecimiento o de especificación de referencia de las expresiones vagas consiste en completar la información que no está demasiado detallada, la cual exige un conocimiento preliminar. Las posibilidades de lectura plurivectorial de la historieta permitirán activar, de manera accesible los conocimientos previos necesarios para que la fase de enriquecimiento sea superada de manera autónoma y satisfactoria por los alumnos de una LE en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

1.6. EL ESTUDIO DE LA CORTESÍA

Las teorías pragmáticas estudiadas hasta ahora se centran en una perspectiva individual. Sin embargo, no podemos olvidar la vertiente social de la comunicación, y su relación con las muestras manifiestas de atención que se establecen entre interlocutores. El

estudio de la cortesía es abordado por la pragmática desde una doble vertiente: como conjunto de normas sociales preestablecidas, que favorecen y prohíben ciertas normas de conducta y como estrategia conversacional.

En este sentido nos interesa detenernos en la teoría de la cortesía desarrollada por Penelope Brown y Stephen Levinson (1987) y más concretamente en su concepto de «imagen pública». Según estos autores, la imagen pública determina las estrategias de cortesía empleadas en los intercambios comunicativos. Partimos de la base de que todo el mundo trata de cuidar su propia imagen pública y la de los demás mediante las relaciones sociales. Sin embargo, los conflictos de intereses pueden hacer peligrar la imagen pública mediante AAIP (*acciones que amenazan la imagen pública*, en inglés, *face-threatening acts*). Ante ellas, y para suavizar el grado de amenaza, el emisor se sirve de las estrategias de cortesía. Brown y Levinson distinguen cinco niveles que Escandell (1996, pp. 150-153) ilustra con ejemplos clarificadores:

1. Estrategia abierta y directa. El emisor se expresa literalmente, sin ningún deseo de ocultar su intención o aminorar el AAIP. Un ejemplo sería:

¡Baja la basura! (el uso del imperativo y de los signos de exclamación subrayan la claridad y concisión del enunciado)

2. Estrategia abierta e indirecta, con cortesía positiva. El emisor no trata de ocultar su intención pero sí se preocupa por reparar el AAIP, tratando de manifestar cierto grado de empatía y familiaridad con el interlocutor. Unos ejemplos serían:

Tenemos que bajar la basura (se crea un terreno común, identificando los deseos de emisor y destinatario)

¿Bajarás la basura? (se da por sentado que la agresión es mínima y que se cuenta de antemano con la cooperación del destinatario)

Hoy bajas tú la basura y mañana la bajo yo (al ofrecerse la compensación explícita, la reciprocidad disminuye el riesgo)

Además de éstas existen otras muchas formas de cortesía positiva¹⁴.

¹⁴ «Otras estrategias de energía positiva consisten, por ejemplo, en usar las marcas de identidad social o de grupo características del destinatario (una jerga o dialecto...), usar diminutivos cariñosos, chistes y bromas que refuercen los conocimientos compartidos..., etc. Incluso cuando los cumplidos resultan exagerados, lo importante es que el emisor está mostrando abiertamente su deseo de halagar la imagen pública del destinatario para compensar la posible amenaza.» (Escandell, 1996, p. 151)

3. Estrategia abierta e indirecta, con cortesía negativa. El emisor no trata de ocultar su intención pero sí se preocupa por reparar el AAIP, tratando de manifestar respeto y cortesía en los casos en los que no hay familiaridad. Un ejemplo generalizado serían las fórmulas indirectas, las cuales, a pesar de no expresar el objetivo directamente lo dan a entender sin lugar a dudas:

Convendría que se bajara la basura (el uso del condicional junto a la forma impersonal desliga al emisor de la acción, atribuyendo su autoría a orden superior indefinido).

Como recuerda Escandell (1996, p. 152): «las estrategias se orientan, sobre todo, en tres direcciones: no limitar la libertad de acción del destinatario; pedir excusas u ofrecer compensaciones por la posible limitación; y distanciarse de la responsabilidad de haber efectuado la petición.»

4. Estrategia encubierta. En este caso el emisor sí trata de ocultar su intención para eludir cualquier la responsabilidad del AAIP.

La basura está empezando a oler mal (en este caso se da un giro que viola la máxima de modo de Grice: a partir de la descripción de una situación se puede enmascarar un reproche).

5. Evitar la AAIP.

Evitar las acciones que amenazan la imagen pública implicaría directamente la omisión de cualquier enunciado que de manera más o menos directa, supusiera un riesgo de dañar la apariencia del emisor o del destinatario.

El estudio de estos cinco tipos de estrategias así como del funcionamiento de la cortesía en la cultura española es esencial en el ámbito de la DLE. De hecho, junto con la pragmática y la lingüística, la sociolingüística constituye uno de los tres tipos de competencias comunicativas requeridas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras propuestas por el MCERL. Los marcadores lingüísticos de relaciones sociales, las normas de cortesía, las expresiones de sabiduría popular, las diferencias de registro, y el dialecto y el acento completan la lista de categorías del documento europeo encaminadas a abordar el estudio del componente social y cultural a partir de los enunciados lingüísticos.

En el terreno de la sociolingüística y de la cortesía, además del lenguaje verbal, el lenguaje corporal y otros tipos de parámetros visuales constituyen indicios de las normas sociales y de las estrategias conversacionales de una determinada comunidad. El soporte visual de la historieta pone en escena diferentes formas de comunicación encaminadas a mostrar los códigos socioculturales y de comportamiento.

Nuestro corpus en torno a obras de historieta situadas en un contexto espacio-temporal común nos permitirá acercarnos al estudio de la cortesía verbal y visual a partir de una doble dimensión sincrónica (en un periodo determinado desde ese periodo) y diacrónica (en un periodo determinado desde otro periodo posterior), con el fin de profundizar en la interrelación entre cortesía y formas lingüísticas inscritas en un contexto determinado. Como una prolongación del componente social iniciado con el estudio de la cortesía, en el siguiente apartado analizaremos teorías centradas en la interacción en el lenguaje de determinados factores sociales como el sexo, la autoridad y la jerarquía.

2. EL ANÁLISIS DEL DISCURSO

El Análisis del Discurso describe el lenguaje estableciendo como precepto básico el estudio de la lengua en su uso. A partir de aquí, hay que hacer una distinción entre *texto* como producto lingüístico y *discurso* como producto lingüístico contextualizado. En el ámbito de la historieta, y siguiendo la nomenclatura propuesta por esta disciplina, hablaríamos de *texto* para referirnos al contenido lingüístico de los bocadillos y recitativos, y emplearíamos *discurso*, para referirnos al valor que este *texto lingüístico* adquiere en relación con el *texto gráfico*, que de manera indisoluble, lo acompaña. El *discurso* de la historieta es la unión de texto y de imagen en el soporte escrito en el que se inscriben, es decir, el producto iconotextual contextualizado.

En este apartado nos centraremos en los enfoques encaminados a estudiar las muestras de lengua inscritas en el contexto de producción original. Según apuntan Brown y Yule (1983) a este respecto:

El analista del discurso trata sus datos como la representación auténtica (texto) de un proceso dinámico en el que un hablante/escritor usa la lengua como un instrumento de comunicación en un contexto para expresar significados y conseguir sus intenciones (discurso). Trabajando con estos datos, el analista trata

de describir las regularidades de las realizaciones lingüísticas que usa la gente para comunicar esos significados y esas intenciones. (p. 36)

Como vemos, el Análisis del Discurso parte de lo concreto para inducir reglas generales. Las muestras de lengua de las historietas que comportan nuestro estudio van a ser tratadas en base a los parámetros de análisis del Análisis del Discurso, con el fin de extraer una reflexión a partir de la cual, de manera inductiva, se podrán deducir reglas de validez general. Según afirma Lomas (1993) a este respecto sobre los analistas del discurso:

parten de datos naturales procedentes del lenguaje ordinario con el objetivo de descubrir *regularidades* y describirlas. Se considera el discurso como el resultado de un proceso activo (el comportamiento lingüístico comunicativo) que para su análisis exigirá, por lo tanto, que se tomen en consideración las restricciones de la producción y de la recepción textual. (p. 46)

Nuestro estudio se interesa por el Análisis del Discurso con el fin de comprobar en qué medida esta disciplina permite aplicar los fundamentos teóricos de la historieta en un contexto de enseñanza-aprendizaje de una LE. Queremos verificar si, a partir de la observación y el análisis del lenguaje iconotextual de la historieta, se puede favorecer de manera considerable el desarrollo de competencias lingüísticas, además de culturales y mediagénicas, lo que otorgaría garantía y legitimidad didáctica a la historieta.

En la DLE, el estudio de las regularidades lingüísticas a partir del análisis textual constituye un método de trabajo que implica la observación, descripción e integración de muestras de lengua (de tipo verbal o iconográfica) recurrentes y que resultan significativas para favorecer la autonomía del alumno en su proceso de enseñanza-aprendizaje.

El Análisis del Discurso concibe la comunicación como un proceso bidireccional en el que existe un continuo vaivén entre lengua y contexto, y entre contexto y lengua. Por ello, el estudio del teórico James Paul Gee en su obra *An Introduction to Discourse Analysis: Theory and Method* (2005) nos interesa de manera particular. Según este investigador, el lenguaje posee una cualidad mágica que hace posible que, cuando hablamos o escribimos, estamos diseñando y construyendo lo que tenemos que decir en una situación determinada. Es decir, nosotros propiciamos una situación, pero la situación también influye en nuestra manera de hablar. J. Paul Gee (2005, p. 24) recoge

siete áreas de realidad de la lengua que pergeñamos cuando hablamos o escribimos a las que denomina tareas de construcción (*building tasks*). Los cuestionamientos que se desprenden de la observación de estos siete parámetros resuelven incógnitas en cuanto a las muestras de lengua analizadas:

1. *Significance*: How is this piece of language being used to make certain things significant or not and in what ways?
2. *Activities*: What activity or activities is this piece of language being used to enact (i.e., get others to recognize as going on)?
3. *Identities*: What identity or identities is this piece of language being used to enact (i.e., get others to recognize as operative)?
4. *Relationships*: What sort of relationship or relationships is this piece of language seeking to enact with others (present or not)?
5. *Politics. The distribution of social goods*: What perspective on social goods is this piece of language communicating (i.e., what is being communicated as to what is taken to be “normal”, “right”, “good”, “correct”, “proper”, “appropriate”, “valuable”, “the ways things are”, “the way things ought to be”, “high status or low status”, “like me or not like me”, and so forth)?
6. *Connections*: How does this piece of language connect or disconnect things; how does it make one thing relevant or irrelevant to another?
7. *Sign systems and knowledge*: How does this piece of language privilege or disprivilege specific sign system (e.g., Spanish vs. English, technical language vs. Everyday language, words vs. Images, words vs. Equations) or different ways of knowing and believing or claims to knowledge and belief)?

La tareas de construcción número siete, por ejemplo, otorga la relevancia que merece la articulación de un doble código a la hora de abordar el análisis de un discurso. En la historieta, si lo que se pretende es penetrar en el sentido de la obra, texto e imagen deben estudiarse de manera equilibrada, sin relegar ninguno de los dos. Los aspectos inherentes del sistema de signos son cruciales en el análisis de la lengua. La tarea de construcción número cinco por su parte ubica el contenido de la historieta en un contexto determinado definido por una serie de lugares comunes aceptados por toda una comunidad, lo cual, en un entorno de enseñanza-aprendizaje, permitirá fundamentar el

sentido de las muestras de lengua así como los eventuales matices encaminados a afinar el análisis. Como veremos al analizar nuestro corpus, el valor de un enunciado en un contexto de producción bajo el régimen franquista no puede ser analizado sin tener en cuenta el poder censor que se ejercía en esta época sobre las publicaciones destinadas a la juventud, entre otras.

Como estos ejemplos, la mayoría de cuestiones sugeridas en las tareas de construcción de Gee orientan nuestro estudio, dando lugar a entradas en el diseño de nuestras fichas de recogidas de datos. Nos interesan por su capacidad de materializar el análisis de un discurso determinado a partir de parámetros o unidades de análisis significativas en una aproximación didáctica al discurso de la historieta.

Para completar la función de las tareas de construcción, Gee añade una serie de herramientas de indagación (*tools of inquiry*) que vienen a afinar su modelo de análisis, tomando en consideración diversos factores de la lengua en uso que envuelven el discurso: lenguas sociales (*social languages*), discursos (*discourses*), intertextualidad (*intertextuality*), conversaciones (*conversations*), significado situado (*situated meaning*) y modelo de discurso (*discourse model*).

Estas herramientas serán pertinentes en nuestro estudio en la medida en que posibilitan la identificación de aspectos de la lengua de la historieta particularmente relevantes desde el punto de vista de la DLE. La lengua es analizada en base a su naturaleza social, y a una situación particular bien determinada. El concepto de lenguas sociales por ejemplo hace referencia a las variedades de una misma lengua usadas en diferentes escenarios entre ciertos grupos. El lenguaje social de la historieta, compuesto por lenguaje verbal y lenguaje iconográfico, nos dará ejemplos del tipo de lengua propia empleada por de un grupo social en una época determinada.

El significado situado por su parte resulta de la interacción entre la lengua y el contexto. Frente a una simple relación entre estructura-significado, de la que se deduce un significado potencial, la historieta constituye un entorno comunicativo completo que permite situar y aclarar el significado potencial, haciéndolo real. El concepto de modelo de discurso se asienta en las situaciones prototípicas que vienen a la cabeza ante una situación comunicativa concreta. El estudio del modelo de discurso de manera concreta a partir de su observación en las historietas ayudará a los alumnos a comprender por qué las palabras tienen los significados contextualizados que tienen. La intertextualidad, por

ejemplo, es un concepto que adquiere gran importancia en nuestro estudio por el valor cultural y por el ejercicio de puesta en perspectiva que implica.

En definitiva, las herramientas de indagación de Gee, al igual que las tareas de construcción, suponen un ejercicio de abstracción en el análisis de la lengua, que aportan un método de análisis encaminado a facilitar la comprensión y el aprendizaje de la lengua en general, y de la lengua de la historieta. El estudio del Análisis del Discurso pone de manifiesto su interés por una reflexión sobre las normas que regulan el uso de la lengua con el fin de observar, de manera consciente, su funcionamiento. Se trata de que el usuario de la lengua sea capaz de distanciarse del empleo natural de la lengua y que lo contemple desde una perspectiva reflexiva y académica, desgranando las normas y generalidades que regulan el correcto uso de la lengua.

2.1. EL CONTEXTO DISCURSIVO DE LA HISTORIETA

Cuando los analistas del discurso se proponen efectuar el estudio de una muestra de lengua oral, suele recurrir a transcripciones, más o menos fiables, en las que se deben incluir de manera artificial datos o anotaciones que, al ser de carácter eminentemente audiovisual (gestos, entonación, lenguaje corporal...), escapan a las muestras escritas.

La naturaleza verboicónica de la historieta confiere a este medio de expresión un panorama contextual independiente, dotándolo de indicios de índole variada (verbales, gráficos, tipográficos) que facilitan el análisis pormenorizado y completo de la lengua en uso, al enmarcar y situar los datos lingüísticos del discurso sin necesidad de recurrir a un mecanismo exterior. La fiabilidad de una transcripción no radica en la cantidad de detalles que ésta puede aportar, sino en los detalles del discurso que se consideran relevantes para una situación de comunicación concreta, o que son trascendentes para los argumentos que se pretenden analizar. La supremacía de lo cualitativo se hace aquí evidente. Como afirma Gee (2005, p. 106) «the validity of an analysis [...] is a matter of how the transcript work together with all the elements of the analysis to create a “trustworthy” analysis».

Según las afirmaciones de este autor, un discurso siempre posee detalles más objetivos y reales de los que una grabación o una transcripción podrían aportar para analizar la lengua en uso. De la misma manera, la lengua de la historieta forma una realidad en sí misma. Al no haber «intermediarios» (cámara, grabadoras de voz, transcripciones...) su

análisis se podrá realizar pertinentemente obteniendo un índice elevado de fiabilidad de resultados.

El lenguaje del tebeo puede considerarse de naturaleza transcriptiva, en el sentido en que presenta de forma analítica y esquemática, es decir, fácilmente analizable (imagen fija, código de convenciones discursivas preestablecido...), elementos del discurso a diferentes niveles (intertextual, cognitivo, etc.) con el fin de favorecer su estudio pormenorizado.

El hecho de que la lengua del cómic posea, retomando los términos de Gee (2005, p. 107), «notational devices to name features of speech», la convierte en un material de estudio muy interesante desde el punto de vista del proceso de enseñanza-aprendizaje de una LE. Un problema ante el que se pueden enfrentar los analistas del discurso, al trabajar con transcripciones, es que dejen datos importantes de lado o que otorguen más relevancia de la que tienen a otros datos, pues como reconoce Gee «of course it is always open to a critic to claim that details are left out are relevant» (Gee, 2005, p. 110). En la historieta como «conversación transcrita» no hay detalles pasados por alto. Pues es el autor, el propio creador, el que incluye u omite los detalles del discurso según convenga para vehicular el sentido, y por extensión, el alumno posee ante su vista todos los datos necesarios para proceder y completar el análisis del discurso.

2.2. LA DIMENSIÓN SOCIAL DE LA HISTORIETA

El Análisis del Discurso hace además hincapié en una dimensión social que nos permite relacionar el discurso con las nociones de cultura y sociedad. El discurso como acción social ocurre en un marco de comprensión, comunicación e interacción que a su vez forma parte de estructuras y procesos socioculturales más amplios. De esta manera, por ejemplo, las destrezas narrativas pueden ser inherentes a una cultura colectiva, el discurso educacional puede definir la educación como proceso social, etc. Sobre este pilar, se puede plantear la idea, como ya hicieron autores como Teun A. van Dijk o Ruth Wodak, de que ciertas estructuras lingüísticas pueden propiciar, a la hora de hablar de los inmigrantes, la manifestación de una forma de prácticas racistas. Por otro lado, y como comprobaremos al analizar nuestro corpus, la desigualdad de géneros puede también surgir y confirmarse por el discurso machista, desafiado a su vez por otro feminista. En síntesis, lo que en principio puede revelarse como un mero discurso

local, en muchos casos, puede llegar a instituirse como proceso y estructura compleja a un nivel más global de la sociedad.

La línea conductora de nuestro estudio, que recordemos se centra en el tebeo y la memoria iconotextual del franquismo, nos conducirá también a la observación del Análisis Crítico del Discurso. Según uno de sus fundadores, el lingüista Norman Fairclough (1989), este enfoque interdisciplinar al estudio del discurso considera «el lenguaje como una forma de práctica social» (p. 20) y analiza como la dominación se reproduce y se resiste con los discursos. Nos interesa acercarnos a la manera en que el discurso se usa y «abusa» para establecer, legitimar y ejercer el poder y la dominación, o por el contrario, para resistirlo.

La noción de lenguaje como forma de práctica social encuentra su sitio en nuestra investigación centrada en historietas que comparten un determinado eje social y que abarcan dos épocas de la historia contemporánea de España contiguas pero bien diferenciadas desde el punto de vista político. Una lectura didáctica de la historieta puede aportar datos sobre cómo la dominación se reproduce y resiste con los discursos. En este sentido nos parece relevante mencionar el enfoque discursivo-histórico desarrollado por el investigador holandés van Dijk (2008, 2011), que trata sobre el peso determinante de los discursos del poder y la fijación cognitiva de las creencias. La lengua conecta con lo social por ser el dominio primario de la ideología y el instrumento con el que tienen lugar las luchas de poder. De su estudio se desprenderán por tanto constataciones importantes que, más allá de lo lingüístico, revelarán aspectos antropológicos, sociológicos o psico-cognitivos. Este autor (2011, pp. 175-185), que insiste en la importancia de una teoría integrada del contexto y de sus relaciones con el discurso, distingue entre un nivel microtextual (contexto de situación) y otro nivel macrotextual (contexto de cultura).

También nos interesan los trabajos de Ruth Wodak (2008) sobre el análisis crítico del discurso y la noción de género. En su artículo «Controversial Issues in Feminist Critical Discourse Analysis» (2008), la investigadora austriaca revela cómo las formas y los significados del discurso pueden llegar a ilustrar la complejidad del sentimiento de identidad de las mujeres inmigrantes de origen árabe en Europa. El estudio de Wodak constata que los problemas de aceptación y de exclusión quedan reformulados en el discurso lo que demuestra que la categorización y diferenciación de «lo propio» y «lo ajeno» dejan una huella en las identificaciones individuales y colectivas.

Nuestro estudio, cuyo corpus consagra un apartado al estudio del cómic femenino, se preocupa por este tipo de trabajos en la medida en que exhiben el impacto de la noción de género en el estudio de la lengua, así como de la importancia de contextualizar el estudio de la lengua para comprender los diferentes roles o los estereotipos del género. Además de lo expuesto en este apartado, nuestro deseo de profundizar en el Análisis del Discurso nos llevará a interesarnos en lo sucesivo por los Estudios Culturales y por el papel que desempeña la historieta como forma de producción y de creación de significados en la sociedad española. Sin embargo, antes de abordar la complejidad de la dimensión cultural, profundizaremos en otras facetas relevantes en nuestro análisis, tal y como procedemos en los tres próximos apartados, centrados en los parámetros de análisis narratológico encaminados a un estudio más exhaustivo de la lengua, en las diferentes maneras de abordar la lectura de los tebeos desde una perspectiva didáctica, y en la propia esencia de la lengua de la historieta.

3. LA TEORÍA DE LA NARRATOLOGÍA

En nuestra investigación nos acercaremos a la narratología por el interés que esta disciplina semiótica añade al estudio estructural de los relatos, a su comunicación y a su recepción. En este apartado, nos preocuparemos por tanto por los componentes de la estructura narrativa como el narrador, el actante, el tiempo, el espacio, así como por la distinción entre historia y relato; también nos acercaremos a las relaciones transtextuales. Nuestra inclinación por estos conceptos parte de un cuestionamiento por el potencial didáctico, que nos permitirá valorar el grado de incidencia de estos parámetros en la clase de LE, a partir de un trabajo con historietas.

Partimos de la base de que en la DLE los elementos de análisis propios a la narratología van a favorecer las labores de descodificación por parte de los aprendientes, ayudándoles a acceder a la lengua y a la cultura extranjeras mediante el esclarecimiento de una realidad espaciotemporal que no les es propia. Estos facilitadores o trasmisores de sentido intrínsecos al análisis narratológico ejercen labores de mediación entre un individuo, en nuestro caso, el estudiante extranjero y una cultura, la de la lengua que se enseña y que se aprende. Las referencias con la cultura extranjera estudiada o con otras culturas mediante alusiones a obras existentes puede, de igual manera, facilitar el acceso al conocimiento de la cultura o sociedad que se observa.

Como hemos visto, la historieta es un medio en el que prevalece la función narrativa, a partir del conjunto de signos verbales e icónicos que la configuran, por ello es necesario realizar un examen que consienta destacar todos los parámetros de la historieta que son susceptibles de viabilizar el proceso de enseñanza-aprendizaje de una LE.

3.1. CATEGORÍAS DE ANÁLISIS

En nuestro enfoque distinguiremos tres categorías de análisis del discurso narrativo: el tiempo, el modo y la voz, en base a la clasificación propuesta por el teórico literario Gérard Genette en su libro *Figures III* publicado en 1972. Como hemos visto al indagar en la semiótica del tebeo, el análisis de cada una de estas categorías adopta características propias en la historieta y será determinante en la adquisición de sentido, y, por consiguiente, en la enseñanza de la lengua.

3.1.1. EL TIEMPO DE LA HISTORIA Y EL TIEMPO DE LA NARRACIÓN

Al hablar de tiempo debemos considerar tres planos de comunicación narrativa: la historia, el relato y la narración. Es esencial que a la hora de emprender la lectura, el alumno de LE tome consciencia de esta triple dimensión, para evitar contrasentidos e inadecuaciones espaciotemporales. El docente, por su parte, debe aportar las pistas necesarias para que el alumno sea capaz de identificar éste y los demás parámetros narratológicos que entran en juego.

Nuestro corpus ha sido concebido en torno a un eje temporal que será determinante en el proceso de lectura. En él se incluyen obras con historias coetáneas al tiempo de narración (periodo de dictadura franquista) aunque producidas en la actualidad, y obras con historias anteriores al tiempo de narración y de producción. No obstante, incluso las obras en las que el tiempo de la historia y de la narración coincide, al tratarse de reediciones producidas en la actualidad, incluyen marcas temporales que las anclan en una época contemporánea. Estas marcas aportan datos de gran valor, que resultan esenciales en la comprensión lectora.

La obra de nuestro corpus *Esther y su mundo* (2007) puede resultar iluminadora a este respecto. Como veremos, el contenido y el acto narrativo nos sitúan en los años 70,

momento en el que la protagonista cuenta en primera persona sus aventuras. El texto narrativo, por su parte, que revela la dimensión más material de la obra, contiene indicios paratextuales exclusivos de la reedición que nos sitúan en la actualidad.

Es fundamental que la lectura del libro se aborde tomando la distancia necesaria para perder de vista este desfase temporal. Con estos datos, el alumno activa mecanismos de discriminación que lo llevan a no confundirse con el narratario de los años 70, ni con el de los años 2000. Aunque parezca evidente, el alumno debe saber que el autor no ha escrito o dibujado la obra para un estudiante de ELE.

En esta diferenciación entre el tiempo de la historia y el tiempo del relato será oportuno tener en cuenta el orden temporal de la sucesión de los acontecimientos en la diégesis y el orden pseudotemporal de su disposición en el relato, así como las relaciones de sincronía y anacronía, y dentro de esta última, los posibles casos de analepsis y prolepsis. De este modo, resulta particularmente significativo el análisis de los mecanismos discursivos de la historieta de un corpus, en torno a la memoria cultural, para representar los eventuales pasajes retrospectivos que romperían la secuencia cronológica, ya que son claves en el estudio narrativo de los recuerdos que se hacen de un hecho pasado.

Dentro de los parámetros temporales, no podemos olvidar la relación entre la duración variable de los acontecimientos y la pseudoduración de los mismos acontecimientos en el relato. En este sentido, la historieta presenta, como hemos visto, procedimientos iconográficos convencionales para que el autor sea capaz de distinguir los diferentes tipos de relaciones según la duración. Distinguiremos cuatro tipos de variaciones que existen para alterar el ritmo de la narración: la escena, el sumario, la pausa y la elipsis.

La escena, que hace coincidir la narración y la historia, sería la fórmula más recurrente en la historieta. Los bocadillos representarían monólogos o conversaciones entre dos o más personas que alternativamente manifiestan sus ideas o afectos, de manera que el lector puede seguir la sucesión de acontecimientos en tiempo real. Una escena de diálogo (suponiéndola libre de toda intervención del narrador y sin ninguna elipsis) nos da una especie de igualdad convencional entre el segmento narrativo y el segmento ficticio. En los otros tipos de relaciones como el sumario, donde la narración condensa la historia; la pausa, donde la narración detiene la historia; y la elipsis, donde se suprimen elementos del discurso, la historieta ofrece muchas posibilidades. Los recitativos, la propia imagen o el blanco intericónico jugarán en este sentido un papel

muy importante.

Los recitativos de la historieta adquieren un significado especial al hablar de narratología pues constituyen la marca textual por excelencia que explicita el acto de narrar, aunque un estudio detallado debe contemplar a su vez aquellas marcas textuales del acto de narrar que aparecen implícitas, como los tiempos verbales por ejemplo. Es importante observar también cómo el grado de convencionalidad de una historieta viene determinado por el uso de las marcas narrativas más habituales. Paralelamente existen historietas experimentales que introducen códigos innovadores que en un primer momento, pueden dificultar la lectura, pero salvando excepciones, la historieta se sirve de un lenguaje previamente cifrado que es fácilmente descodificable.

Si tenemos en cuenta los tipos de narración, tal y como hemos estudiado con anterioridad, la silueta de bocadillos y de las viñetas se presentan como elementos reveladores, ya sea para marcar la narración ulterior o para ofrecer una visión retrospectiva. En un caso de narración intercalada, un tebeo podría recurrir al componente cromático, por ejemplo, con el objetivo de diferenciar dos o más instancias en una misma narración e historia. Conviene, en cualquier caso, poner de manifiesto la variedad de procedimientos que pueden entrar en juego.

Lo que a nosotros nos interesa realzar es que, el carácter neutro y universalmente legible de las convenciones iconográficas del tebeo va a permitir que los aprendientes procedan a la lectura de las obras con una consciencia narrativa tal que mejorará su comprensión y que será crucial en su proceso de aprendizaje de una LE.

3.1.2. LA VOZ NARRATIVA

La voz narrativa se centra en por la relación del narrador con respecto a lo que cuenta. Como ocurre en el caso del análisis literario, es importante poder distinguir entre personaje, narrador y autor. En la mayoría de los casos, la naturaleza visual de los tebeos nos permite saber quién habla, aunque no siempre sabremos quién cuenta la historia. Es pertinente en ambos casos hacer reflexionar a los alumnos sobre la figura del narrador y su posición con respecto a la historia.

En este punto resulta conveniente tener en cuenta conceptos esenciales al estudiar la instancia narradora, tales como el relato heterodiegético (narrador ausente de la

historia), y el relato homodiegético (el narrador es un personaje; si es protagonista hablamos de relato autodiegético). Y en cuanto a su relación con el relato, hablaremos de narrador extradiegético (narrador fuera del relato) o intradiegético (narrador dentro del relato). De manera general diremos que en el nivel extradiegético, el emisor es el narrador y el receptor es el narratario. En el nivel intradiegético, el emisor y el receptor son personajes. En el nivel metadiegético, existe una narración dentro de la narración.

Es importante reflexionar sobre la importancia en la elección de uno u otro tipo de narrador por parte del autor pues este dato nos permitirá valorar el grado de objetividad y de subjetividad de la voz narrativa. Además, obtendremos información sobre el nivel de implicación emocional, ideológica o testimonial de dicha voz. El narrador intradiegético, por ejemplo, al formar parte de la historia, propone su punto de vista, lo que confiere un carácter subjetivo incuestionable que no debe ser obviado por parte de los alumnos. Su posición narrativa le impide interpretar de forma absoluta e imparcial los pensamientos y acciones de los personajes. El narrador omnisciente, por su parte, al tener el don de la ubicuidad, domina la totalidad de la narración y parece saberlo todo respecto a la historia, otorgando un mayor grado de objetividad a lo que cuenta.

Además de las marcas textuales más habituales (personas gramaticales) conviene que el alumno descubra qué otros elementos propios del código historietístico (tipos de planos, encuadre, angulación...) pueden aportarnos datos sobre el mayor o menor grado de objetividad u subjetividad del narrador, y en definitiva, sobre la relación del narrador con respecto a lo que cuenta. La conciencia histórica que conlleva el aprendizaje de lenguas no puede desatender estos aspectos. Además de observar que el peso de la narración recaiga en el sujeto o en el objeto, el estudio de la voz narrativa que se interesa por el tiempo del relato (ulterior, posterior, simultáneo o intercalado), aportará información muy valiosa desde el punto de vista didáctico. En la novela gráfica *Macandé* (2000) la complejidad del dispositivo narrativo (diferentes voces narrativas, saltos en el tiempo...) desempeña una función comunicativa muy importante que permite penetrar en el estado de enajenación mental del protagonista y comprender mejor el sentido de la obra. En este caso, los indicadores de alteraciones narrativas son muy sutiles por lo que el lector se ve confrontado a una tarea de deducción que acompañada de la orientación del docente, puede resultar muy enriquecedora y productiva desde una perspectiva analítica, literaria y lingüística.

3.1.3. EL MODO NARRATIVO

De la misma manera, la focalización o perspectiva narrativa cobra especial importancia en nuestro estudio, pues hablar de memoria cultural implica saber quién percibe y desde qué ángulo espacial y temporal se nos presenta la historia. El estudio del modo narrativo o punto de vista nos conducirá en primer lugar, a preocuparnos por los tipos de focalización, para ahondar posteriormente en el grado de conocimientos del narrador. Además de la clásica focalización cero del narrador omnisciente, observaremos la focalización interna y externa. En la primera, el narrador se adentra en los pensamientos del personaje, sabe lo mismo que él, lo que nos llevará a casos de monólogo interior, por ejemplo. En cambio, en la focalización externa, el narrador sabe menos que el personaje, lo que producirá un efecto de objetividad.

En el relato de los acontecimientos, en la historieta suele predominar la mimesis, entendida como imitación o representación en la que el narrador cede la palabra a los personajes, creando así una ilusión de cercanía. El tipo de discurso mayoritario es, por tanto, el discurso directo. El bocadillo es el marcador de enunciación por excelencia, siendo equivalente a los marcadores del lenguaje verbal tradicional (dos puntos, sangría, guión, comillas, verbos *dicendi*). En este tipo de discurso el personaje queda puesto en primer plano, mientras que el narrador desaparece, en ocasiones momentáneamente. La subjetividad se eleva al primer plano.

Una modificación sustancial en este tipo de discurso de la historieta puede atender a razones diversas: de expresividad, de originalidad, etc. Aunque fuera del ámbito hispánico, es digna de mención, a este respecto, la novela gráfica *Gemma Boverly* de Posy Simonds (1999) por la manera en que articula diálogo y narración. Esta obra, que narra la vida de una joven británica de los años 90, Gemma Boverly, desde una visión basada en la desconcertante semejanza de esta joven con el mito del personaje de Madame Bovary, alterna el clásico esquema de bocadillos intraviñetales con fragmentos de texto al pie de las viñetas. La ruptura del código convencional de narración de la historieta, al conjugar el código habitual del relato historietístico moderno a la tradición de la literatura dibujada de la segunda mitad del siglo XIX, aporta a la obra un aire de ilustración victoriana que propicia la ambigüedad del hilo narrativo y alimenta el diálogo entre dos épocas. Este ejemplo concreto de discurso narrativizado nos permite poner de relieve que, a pesar de su carácter pre-codificado, la historieta puede desplegar variedad de recursos discursivos de una gran riqueza expresiva. El análisis de estos

parámetros permitirá extraer información sobre la fuerza comunicativa de una determinada elección narrativa, como en este ejemplo, el modo de transcribir los discursos referidos.

Como ya hemos dicho, en la mayoría de historietas la narración está vehiculada por los diálogos, quedando la figura del narrador en un segundo plano, o a veces, ausente. En esta dirección, la instrucción de la gramática del arte secuencial que comprenderían las técnicas narrativas de la historieta deben poner al alumno en condiciones de preguntarse si la aparición explícita de la voz del narrador puede verse relacionada con el deseo de sacar a la luz la realidad histórica, o si, por el contrario, los diálogos subrayan el carácter más teatral o superficial de las obras, limitándose a reflejar las palabras de los actores y dejando la verdad o los temas más comprometidos entre bastidores. Esta reflexión no supone más que una hipótesis, pero nos ha llamado la atención la preeminencia de narradores extradiegéticos en las obras con una voluntad de recuperar la memoria cultural, frente al uso casi exclusivo de diálogos o de narradores intradieгéticos en las obras en las que el componente histórico aparece relegado.

En cualquier caso, se trata de que el análisis narratológico suscite interrogantes en el alumno sobre los efectos comunicativos de una determinada elección por parte del autor, del tipo ¿se trata de conseguir distancia crítica?, ¿ironía?, ¿complicidad del narrador?, ¿estos indicios intervienen en el grado de compromiso histórico de la obra? Todas estas reflexiones se revisten de gran trascendencia en clase de LE.

3.2. RELACIONES TRANSTEXTUALES

La transtextualidad, según la explica Gérard Genette (1982), es la trascendencia textual del texto, es decir, todo aquello que relaciona un determinado texto con otros textos anteriores. En este sentido, el estudio de la historieta en el ámbito de la DLE revela la importante la observación de ciertos parámetros transtextuales que, como ya hemos dicho, servirán de herramientas para acceder al significado. Las categorías propuestas por Genette son indispensables en la comprensión del fenómeno, pero no contemplan las referencias iconográficas ni los soportes visuales. En este sentido, entenderemos texto desde una doble perspectiva: por un lado texto como texto verbal tal como lo considera Genette, y por otro lado, texto como texto iconográfico en la medida en que

las imágenes constituyen un enunciado o un conjunto de enunciados coherentes de tipo visual.

De los cinco tipos de relaciones transtextuales recogidas por Genette nos interesaremos por tres de ellos: el paratexto, la hipertextualidad y la intertextualidad. Nuestra elección reposa en las implicaciones didácticas que suponen estas categorías, además de en su carácter recurrente en la historieta, lo que aporta un material de análisis representativo.

3.2.1. PARATEXTUALIDAD

Entendemos paratexto como el entorno del texto o los elementos periféricos a la obra pero que permiten incrementar la acción sobre el lector, como por ejemplo, el título, el subtítulo, los prefacios, los epígrafes... En el caso de las literaturas gráficas, el paratexto se refiere a todo texto o imagen que acompaña a la obra pero que escapa de la diégesis. Es pertinente matizar que los elementos paratextuales no siempre salen de la mano del autor, sino que a menudo reposan en una estrategia puramente editorial.

En cualquier caso, el estudio del paratexto va a propiciar que los alumnos de LE tomen conciencia de la materialidad física de la obra, lo cual se coloca en la base de todo aprendizaje en lengua extranjera. De la misma manera, estos elementos limítrofes van a suponer indicios de gran ayuda para guiar a los alumnos en su proceso de comprensión.

El subtítulo de *Estraperlo y Tranvía*, «Una historia larga de la familia Ulises de Benejam», nos permite comprobar la naturaleza de la obra de Alfonso López y deducir algunas de sus características, un ejercicio muy útil en la fase de pre-lectura. Lo mismo en *Esther y su mundo* con la banda inferior extradiegética (ver Anexos nº 3ª, 3b, 3c) que en cada página presenta a la protagonista de la historia tumbada leyendo tebeos y mirando sonriente al lector. En este caso, la referencia paratextual de tipo visual, además de contribuir al halo nostálgico que implica la serie, al igual que el resto de elementos paratextuales, como los comentarios sobre la obra original y la reedición o la guía de personajes al final del libro, supone un elemento narrativo muy importante desde una perspectiva didáctica. Esta tira de Esther, que coloreada de amarillo emula el tono sepia de las fotografías marcadas por el paso del tiempo, imprime el aire de otra época. Este dato permite que el aprendiente se dé cuenta, y en el caso de que no sea evidente, servirá para apoyar la orientación del profesor, de que la lectura de las páginas de la reedición no se puede tomar al pie de la letra y que se hace necesaria una puesta en

perspectiva. En este caso, la imagen del paratexto contribuye a delimitar la identidad narrativa.

3.2.2. INTERTEXTUALIDAD

La intertextualidad implica la presencia de un texto en otro mediante una relación de co-presencia, la cual se efectúa mediante mecanismos de cita, plagio o alusión. Según la definición de Genette (1982, p. 8) se trata de: «une relation de coprésence entre deux ou plusieurs textes, c'est-à-dire, eidétiquement et le plus souvent, par la présence effective d'un texte dans l'autre». Del mismo modo, y cuando no se trata del código lingüístico sino visual, hablamos de intericonicidad, variedad que encuentra una gran acogida en un medio de expresión de naturaleza visual, como es el caso de la historieta.

En nuestro corpus, la dimensión intertextual prevalece en la obra que habla del medio tebeístico. *Estraperlo y Tranvía* incluye en la diégesis citas literales visuales (la popular revista TBO o de periódicos de la época), lo que les permite acentuar la veracidad en la ambientación escénica y favorecer el grado de autenticidad histórica que pretende alcanzar este tipo de obras en las que el trasfondo histórico juega un papel fundamental.

3.2.3. HIPERTEXTUALIDAD

Genette define la hipertextualidad como una relación de derivación entre dos textos en la cual tiene lugar una transformación consistente en una reformulación de las fuentes textuales (1982):

J'entends par là toute relation unissant un texte B (que j'appellerai *hypertexte*) à un texte antérieur A (que j'appellerai, bien sûr, *hypotexte*) sur lequel il se greffe d'une manière qui n'est pas celle du commentaire [...] B ne parle nullement de A, mais ne pourrait cependant exister tel que sans A, dont il résulte d'une opération que je qualifierai, provisoirement encore, de *transformation*, et qu'en conséquence il évoque plus ou moins manifestement, sans nécessairement parler de lui et le citer. (p. 13)

En nuestro estudio, el tebeo constituiría el hipertexto de cualquier otro hipotexto anterior al que se haría referencia. Y de la misma manera que con la intertextualidad, cuando se trata de imagen hablamos de hipericonicidad. Para ilustrar esta noción

destacaremos la representación hipericónica de la novela de Jules Verne, Michel Strogoff, que los autores de *Macandé* (2000) recrean para ilustrar el estado de enajenación mental del personaje, las duras pruebas vitales a las que debe enfrentarse y hacen aflorar sentimientos profundos de frustración del amor materno entre otros.

En este caso, la dimensión hipericónica implica conocimientos culturales previos y un ejercicio de abstracción importante. Los mecanismos de evocación y la falta de concisión en el tratamiento de la reformulación aportan un carácter poético e intelectual que contribuye a dibujar la identidad de una novela gráfica de autor y que demanda un grado elevado de descodificación y de implicación por parte de los alumnos. Esta dimensión hipericónica, que en ciertos casos exigirá una importante labor de orientación por parte del docente, no deja sin embargo de enriquecer la dimensión artística en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una LE, sobre todo en la medida en que, activando o aumentando el bagaje cultural del alumnado, incorpora recursos narrativos originales que vienen a engrosar la calidad de la instrucción en la lengua y cultura españolas.

Sintetizando diremos que las relaciones paratextuales así como las de intertextualidad/intericonicidad e hipertextualidad/hipericonicidad proporcionan ciertas garantías didácticas. Es decir, por un lado, constituyen una estrategia discursiva para acceder a la comprensión de determinados aspectos de la cultura y sociedad de la lengua que se estudia o de otras relacionadas, enriqueciendo con referentes culturales la lectura de un tebeo. De la misma manera, puede suponer un reclamo cultural para los alumnos. Si la referencia es fácilmente identificable permitirá afianzar contenidos conocidos. Si, en caso contrario, la referencia no se conoce, un acompañamiento adecuado por parte del docente favorecerá las tareas de deducción. En definitiva, la satisfacción de incrementar los conocimientos culturales mediante técnicas de relación permite ir creando redes de conocimiento gracias al descubrimiento de referencias que llevan a otras y así sucesivamente, es lo que llamaríamos un proceso de educación de lenguas abierto. Siguiendo la línea de la obra abierta, según la entiende Umberto Eco (1962), en la que se da por sentado que la obra consta de una polisemia y una polifonía propias del lenguaje, la lectura de una historieta se reinventa continuamente desde la mirada de los aprendientes de LE. Lejos de aceptar un orden único, el lector-aprendiente de LE recrea el sentido desde una lectura activa.

4. LA COMPETENCIA LECTORA

Antes de ahondar en la teoría de la lectura, conviene hacerse algunas preguntas: ¿el alumno que lee un tebeo en LE se enfrenta a un simple problema de lengua o a un problema de lectura del medio?, ¿el problema de lectura de este alumno desaparecería si el tebeo estuviera escrito en su lengua materna? Para tratar de esclarecer estos interrogantes, en este apartado lanzamos una reflexión sobre la competencia lectora y sobre los parámetros a tener en cuenta en la lectura didáctica de una historieta.

La naturaleza iconotextual de la historieta requiere para su lectura un proceso de descodificación que exige el conocimiento de ciertos códigos básicos. En la lectura de historietas en LE, además de la barrera de la lengua hay que tener muy presente esta dificultad propia de la especificidad del medio. En su artículo *Reading Comics*, la investigadora Carol L. Tilley (2008) constata que la lectura de cómics no es tan fácil como pudiera parecer a simple vista, pues requiere la consideración de muchos parámetros. Además de la descodificación de lo lingüístico, entran en juego convenciones culturales, lingüísticas y sociales que deben ser tenidas en cuenta si se persigue una acción lectora con sentido. A esto hay que añadir la dificultad de obras elaboradas con un marcado componente literario y una complejidad narrativa considerable. Afrontar la lectura de historietas en la clase de LE implica por tanto una previsión de las dificultades potenciales que van más allá de lo meramente lingüístico y que alcanza un complejo entramado de convenciones de tipo iconotextual. A continuación proponemos un acercamiento a las principales teorías de lectura interactiva por su capacidad para suscitar una reflexión didáctica sobre la lectura de historietas.

4.1. TEORÍA DE LA LECTURA INTERACTIVA

De todas las corrientes desarrolladas en torno al proceso lector en LE nos interesa centrarnos en aquellas investigaciones que hacen hincapié en los aspectos formales de la lengua y en su relación con la lectura. Consideramos que el lector interactúa con el texto, debiendo descodificar e interpretar un mensaje para comprender la intención del autor, y todo ello, gracias a una serie de destrezas lectoras. Así, según se realice el procesamiento de la información encontramos dos enfoques fundamentales: en sentido descendente (*top-down*) y ascendente (*bottom-up*).

El modelo de lectura de arriba abajo sostiene que la comprensión lectora empieza por niveles supratextuales, de tipo cognitivo, los conocimientos previos del alumno, etc., para seguir por niveles más concretos de tipo textual. En términos de unos de los inventores de este modelo, Goodman (1967), la lectura sería un «psycholinguistic guessing game». El modelo de lectura de abajo a arriba por su parte da prioridad al *input* pues considera que la comprensión se lleva a cabo de manera lineal a partir del texto y de los niveles más básicos de comprensión (las palabras o las frases).

En García Sánchez, Salaberri y Villoria (2005) encontramos el siguiente resumen de ambos procesos:

Bottom-up:

- These approaches view reading as a series of stages that proceed in a fixed order from sensory input to comprehension.
- Processing is linear and data-driven.
- Linguistic information is processed beginning with the smallest units of meaning and ending with larger units.

Top-down:

- These approaches view reading as a continuous process of interpretation with changing hypotheses about the incoming information.
- Processing is non-linear and comprehension involves the reader's contribution of background knowledge.
- The incoming information is processed as the basis of the reader's expectations, previous knowledge and what has already been processed. (p. 354)

Rumelhart (1977) propone un modelo menos exclusivo, más abierto. Se trata pues del enfoque interactivo, según el cual, en la actividad lectora intervienen procesos perceptivos y cognitivos. Los modelos *top-down* y *botton-up* descritos arriba se producirían por tanto de manera simultánea. De esta manera los modelos interactivos conciben la lectura, tanto en segundas lenguas como en lengua materna, como un proceso en el que entran en juego de manera interactiva conocimientos lingüísticos, conocimientos del mundo, y todos los que de diferente índole facilitan la comprensión del texto. En función de este modelo, Grabe (1988, p. 59) propone un esquema

simplificado para ilustrar los parámetros que intervendrían en un proceso paralelo de interacción (FIG. 3).

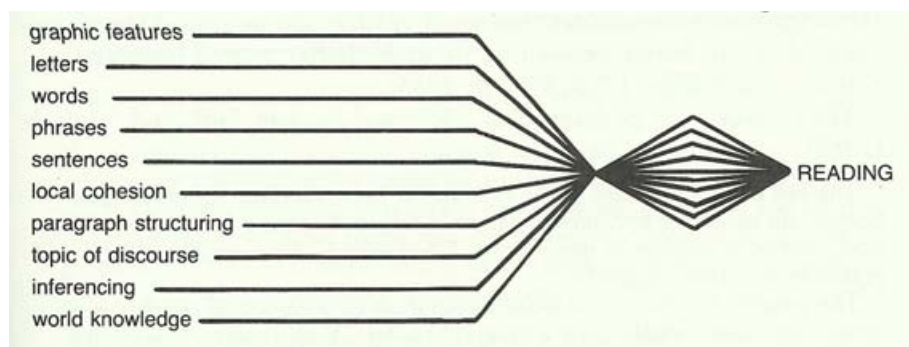


Fig. 3: *A simplified Interactive Parallel Processing sketch*, Grabe, 1988, p. 59

Esta lista de parámetros de procesamiento textual que intervienen de manera simultánea en el proceso lector se ve engrosada cuando el soporte no se restringe a lenguaje verbal. En el caso de la historieta, los parámetros de procesamiento textual se convierten en parámetros de procesamiento icónico-textual, pues incluyen los códigos visuales además de los meramente textuales. En el primer capítulo de esta segunda parte, dedicado a las teorías semióticas de la historieta, nos hemos acercado a la complejidad de las dimensiones a tener en cuenta en el proceso de lectura de este medio de expresión. Este procedimiento aporta una serie de ventajas didácticas entre las que destacan las enumeradas por Grabe (1988) al hacer referencia a un modelo de lectura interactiva en la clase de LE:

1. First, there have been a number of studies in the ESL literature that note linguistic deficiencies as inhibiting factors in reading.
2. Second, researchers have noted the need for extensive vocabulary for reading.
3. Third, there is a need to account for poor readers who do guess extensively.
4. Fourth, evidence from first language research indicates that good readers are not good simply because they are better predictors, or make better use of context. (pp. 63-64)

Según las ventajas enumeradas por Grabe diremos que efectivamente la historieta podría constituir un soporte adecuado para un modelo de lectura interactiva en clase de lengua, pues por su propia naturaleza, no sólo no restringe la lengua a un único código de naturaleza lingüística, sino que, además, por su carácter visual, proporciona muchas posibilidades en la deducción de significados. Adoptar un modelo de lectura interactiva

aplicada al estudio de la historieta en el ámbito de la DLE se revela interesante y a ello dedicamos el siguiente apartado.

4.2. LECTURA DE LA HISTORIETA Y LECTURA INTERACTIVA

Antes de nada, consagraremos unas líneas a la reflexión sobre la manera de abordar el proceso de lectura en la historieta, la cual se lleva a cabo de manera global, a partir de la articulación de imagen y texto. Si lo relacionamos con otros medios de expresión, diremos que la historieta se acerca a las formas librescas más que a las audiovisuales. La lectura de tebeos supone una toma de conciencia en la que el lector administra su tiempo según le parece, a diferencia de la lectura de las artes audiovisuales en las que el tiempo viene impuesto (Morgan, 2003, p. 59). La práctica de hojear es muy habitual y cobra especial relevancia en la historieta. De hecho, distinguiéndose del relato exclusivamente textual, la lectura visual es muy activa y representativa. A diferencia de una novela, una historieta se puede comprender de manera global hojeándola a partir de la lectura inmediata y global de algunas páginas o secuencias de viñetas, como si de un cuadro se tratara. La retrolectura y la relectura, algo que no es posible en el cine o en los dibujos animados, pueden llevarse a cabo en la historieta en cualquier momento, y de manera más accesible que en la novela, lo que constituye un elemento interesante en el ámbito de la DLE.

Para tratar de comprender el proceso de lectura de la historieta conviene acercarse a los conceptos de autografía y alografía desarrollados por Genette (1994). La autografía, en la que la inmanencia de la obra («el significado») y su manifestación concreta («el significante») coinciden, como ocurre con la pintura o la escultura, las obras alográficas, sin embargo y como ocurre en literatura, permiten distinguir dos modos de existencia: la inmanencia y la manifestación física (las diferentes ediciones de un libro). La historieta marca una tendencia híbrida: al ser un arte que conjuga texto e imagen la historieta se alimenta de la tensión constante entre idealidad y materialidad física irreducible. Esta tensión se debe a la presencia conjunta (co-presencia) de una dimensión textual y pictórica, la cual nos ayudará a comprender algunos de los mecanismos que intervienen en la competencia lectora.

Es precisamente la esencia misma de la historieta, su naturaleza iconotextual, la que reclama un modelo de lectura interactiva. Los elementos icónicos pueden favorecer la

comprensión del texto, del mismo modo que los elementos verbales pueden favorecer la comprensión la imagen. Este modelo de lectura interactiva conecta con la sinergia texto-imagen estudiada en el capítulo anterior. En ambos casos entrarán en juego desde los niveles más bajos de comprensión hasta los más altos y viceversa. Los elementos que componen los códigos icónicos y verbales pueden constituir, según las necesidades del estudiante, indicios para avanzar en la comprensión lectora. Es precisamente el estudio en paralelo de todos los niveles de comprensión de un tebeo lo que favorecerá el proceso lector del estudiante de LE, pues le permitirá recurrir a elementos de diversa índole, textual o visual, para completar el proceso de lectura.

El código dual de la historieta hace de éste un medio adecuado para llevar a la práctica un modelo de lectura interactiva en clase. Tomemos como ejemplo el modelo de enseñanza-aprendizaje de la lectura propuesto por Cicurel (1991, p. 43):

1. Orienter/activer les connaissances
2. Observation-prise d'indices
3. Lire avec un objectif
4. Réagir/relier les connaissances

En la etapa número dos se trata de «faire prélever des indices prégnants (correspondant aux indices de lisibilité [...]) afin de familiariser le lecteur avec le texte et le faire anticiper sur le sens et la fonction du texte». Cicurel propone como ejemplo ilustrativo un artículo periodístico donde una serie de elementos sirven de «agarre» para que el alumno consiga comprender el texto. Algunos de estos elementos son: el título y el subtítulo, concretando el tema del artículo; el encabezamiento que ofrece un resumen; las cifras, que muestran en un lenguaje universal precios, fechas; la cursiva, que indica el estilo directo; los nombres propios como el de la firma, que indica el emisor... Todos estos signos visuales sirven de anclaje al texto central, «c'est en l'absence de ce répertoire des signaux visuels que l'on s'aperçoit combien ils sont importants pour la compréhension du texte» (Cicurel, 1991, p. 42). Las variables visuales consienten una lectura interactiva permitiendo que el lector anticipe el contenido del texto, deduciendo informaciones relevantes o conociendo la estructura. En definitiva, hacen que interactúen todos los elementos que facilitan la comprensión lectora.

La cantidad de signos visuales capaces de orientar la comprensión de un texto verbal se ve multiplicada en el caso de la historieta, pues además de las variaciones tipográficas, el contenido visual constituye un elemento central. El código verbal e icónico de la

historieta faculta la multiplicación de los denominados índices de legibilidad. La capacidad de retroalimentación señalada al hablar de las relaciones entre texto e imagen va a facultar, por ejemplo, que, en ciertos casos una imagen elocuente favorezca el acceso al texto, activando los conocimientos.

Esta constatación, unida a las teorías de la lengua y a su didáctica que hemos desarrollado en este apartado, nos llevan a hacer una de las constataciones más importantes de nuestro marco teórico y es la importancia de despertar en el alumno una conciencia de lectura iconoverbal que le ayude a detectar y a descifrar la mayor cantidad de indicios visuales o «agarres» posibles, consiguiendo así fomentar la autonomía en su proceso lector.

El docente debe favorecer la toma de conciencia de que la lectura de historietas requiere la descodificación de códigos de diversa índole, el del texto y el de la imagen, y por ello, deberá activar destrezas verbales y visuales. Como afirma Eisner (2007), la lectura de un tebeo combina la percepción estética y la actividad intelectual:

El *comic book* consiste en un montaje de palabra e imagen, y por tanto exige del lector el ejercicio de sus facultades visuales y verbales. En realidad, las particularidades del dibujo (perspectiva, simetría, pincelada) y las particularidades de la literatura (gramática, argumento, sintaxis) se superponen unas a otras. La lectura del *comic book* es un acto de doble vertiente: percepción estética y recreación intelectual. (p. 8)

Los elementos de ambos códigos suelen ser recurrentes, lo que, con un entrenamiento de lectura dirigido, permitirá al alumno de LE reconocer el valor de las convenciones iconográficas y verbales habituales en los tebeos. Según Eisner (2007):

En su definición más básica, 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. Y es esta aplicación disciplinada la que crea «la gramática» del arte secuencial. (p. 10)

En el estudio de la historieta, la gramática de la LE queda inserta en un concepto más amplio que sería la gramática del Arte Secuencial. El dominio de las normas de esta gramática, que engloba lo meramente lingüístico así como lo visual, tal y como se organiza en el medio historietístico, será esencial para que el proceso de lectura de un

tebeo se realice de manera satisfactoria. La articulación entre las normas textuales y visuales propias de la historieta completan los niveles de procesamiento iconoverbal requeridos en un modelo de lectura interactiva.

En el proceso lector de la historieta intervienen, por tanto, una serie de parámetros que desde la DLE cobran una importancia central. Estos parámetros han sido desarrollados en el capítulo anterior, pero retomamos a continuación los que ejercen un peso determinante en el proceso lector de la historieta:

1. La pareja formada por texto e imagen, independientemente del grado de autonomía o dependencia entre ellos, constituye el núcleo del dispositivo tebeístico y permite comprender la especificidad y la singularidad de este medio de expresión, así como completar un proceso de lectura integral.

2. La tensión texto-imagen se ve reforzada por la tensión entre linearidad y tabularidad. La linearidad hace referencia a la lectura lineal, bien del texto, de la imagen, o bien de ambos, la cual se adecua al sentido occidental de lectura de derecha a izquierda, y de arriba a abajo. La tabularidad, por su parte, se refiere a la viñeta, la tira, la página y la doble página, entendidos en su conjunto como una sola imagen. Estos conceptos que remiten al tratamiento del tiempo y del espacio en la historieta son esenciales en el desarrollo de la competencia lectora. La tira y la página pueden ser observadas como pequeños cuadros relacionados por la narratividad que forman las viñetas entre ellas. Será interesante observar los diálogos que se establecen entre estos elementos en un sentido plurivectorial, rompiendo, en este caso, el sentido convencional de lectura occidental y dando lugar a diferentes posibilidades en los recorridos de lectura.

3. En ocasiones se revelan asimetrías entre texto e imagen. La primacía de la imagen parece consustancial, pues existen historietas sin texto (historietas mudas) pero no historietas sin imagen. De este hecho, se desprende una constatación importante en la competencia lectora y en la DLE, y es que, incluso en estos casos en los que la imagen de la historieta no aparece acompañada de ningún texto, lo lingüístico queda de manifiesto *in absentia*.

4. El lenguaje de la historieta se nutre de los códigos y lenguajes de otras artes visuales, como el cine y la fotografía, aparecidos en el mismo momento, a finales del siglo XIX. La lectura de la historieta implica por lo tanto dominar los mecanismos de

descodificación de nociones tales como los encuadres, la angulación, la focalización, la descomposición de la acción, etc.

Teniendo en cuenta estos parámetros, la lectura de la historieta podría ser propuesta desde la DLE como un juego, según el enfoque que Michel Picard propone en *La lectura comme jeu* (1986), con la literatura en general. La lectura de la historieta por su parte, tal y como se desprende de este apartado, posee similitudes con el juego, lo que abre un abanico de opciones muy interesantes desde el punto de vista de la DLE. La primera característica sería el matiz lúdico que aporta la imagen. En el proceso de lectura, como hemos visto, se requiere una actitud activa y diligente por parte del lector para construir el sentido del texto. El lector de una historieta debe concentrarse y por un momento aislarse del mundo, lo que le llevará, como en el juego, a alimentar la curiosidad, la intriga y la incertidumbre. El lector juega y toma riesgos a la hora de descodificar el sentido, sobre todo si la lectura se aborda en una lengua extranjera. Tanto en el juego como en la lectura de la historieta se respetan unas reglas (en nuestro caso, la gramática del arte secuencial) pero con un grado de libertad suficiente para dejar vagar la imaginación. La creatividad es otro ingrediente esencial pues permitirá al jugador-lector construir significado y otorgar un sentido concreto a lo intuido, a lo inferido, a lo evocado, a lo disperso. Para lograr una lectura de historietas plena sería necesario realizar una instrucción previa para enseñar a jugar, lo cual no impediría que el aprendizaje también se hiciera jugando.

Ya sabemos, como recuerda Daniel Pennac al inicio de su ensayo *Comme un roman* (1992), que el verbo *leer* al igual que el verbo *amar* no acepta la forma en imperativo. De hecho, en la actualidad nadie duda, como han demostrado los trabajos de estudiosos como Gianni Rodari (1973), Kieran Egan (2005) o Jerome Bruner (1984), que estudiar en un ambiente positivo en el que la imaginación, el afecto y el humor tengan un peso importante optimiza el rendimiento intelectual. Profundizar en la perspectiva lúdica de un trabajo con historietas constituye un reto interesante desde el punto de vista de la DLE.

La naturaleza lúdica y la función de entretenimiento inherente a la historieta va a permitir satisfacer uno de los objetivos primordiales de la tarea docente, la motivación. Tal y como nos recuerda Madrid (2005, p. 99), el profesorado debe aspirar a «conocer y saber aplicar técnicas que motiven y generen actitudes positivas hacia el aprendizaje de la lengua que se enseña». En este sentido, la historieta constituye un medio cultural de

gran interés didáctico, pues además de responder fácilmente al propósito de motivar a los aprendientes, puede favorecer el acceso a otras dimensiones educativas. Así lo demuestran algunos estudios.

El artículo de revelador título *How Comics Made Me Love Reading* resume, en clave autobiográfica, el relato en el que la directora de Archie Comics y antigua profesora de artes Nancy Silberkleit (2014) cuenta cómo la lectura de cómics le abrió las puertas para descubrir el maravilloso mundo de la lectura. Este trabajo supone una representativa muestra de que efectivamente, la historieta, sin atentar contra su especificidad e identidad, puede influir positivamente sobre otros ámbitos académicos y culturales.

En la actualidad se han publicado obras de referencia que relacionan lectura e historieta. Llama nuestra atención el libro *Using Comic Art to Improve Speaking, Reading and Writing* (Routledge, 2011), que muestra como el interés de los jóvenes por los dibujos y los tebeos puede ser utilizado para desarrollar las destrezas de recepción y producción escrita y oral en la clase de lengua. Este trabajo pone de manifiesto que la lectura de historietas lleva a los niños a comprometerse con formas narrativas complejas y codificadas, las cuales, aunque no sean entendidas en un primer momento, favorecerán la alfabetización visual y el desarrollo de las destrezas metacognitivas de los alumnos.

Otro ejemplo representativo sería el artículo de Bill Boerman-Cornell, *More than Comic Books* (2013), en el que se reflexiona sobre los resultados didácticos de la integración de imagen y texto en un mismo código. Además del desarrollo de la imaginación por parte de los aprendientes, mediante la recreación mental del texto a partir de imágenes y de imágenes a partir del texto (inferencias a partir de las elipsis del blanco intericónico o de los recitativos, por ejemplo), el autor destaca la construcción de las mismas destrezas que se necesitan para la lectura de medios de expresión muy actuales y de gran interés para los jóvenes, como lo son por ejemplo, las páginas web o las revistas. Parece, pues, que no es imposible leer historietas y enseñar la lengua de las historietas jugando. Sin embargo, para ello habrá que tener muy claro el tipo de lengua que se enseña.

5. LA LENGUA DE LA HISTORIETA

A pesar de que el término «lengua» suele relacionarse con el sistema de comunicación verbal propio de los humanos, en el apartado anterior, al interesarnos por la lectura de la historieta, se ha evidenciado que la «lengua» de la historieta comprende un código

compuesto de texto y de imagen, cuya naturaleza dual es indisoluble. Por extensión semántica, «lengua» puede referirse pues a un sistema de comunicación de naturaleza no verbal, como ocurre en el tebeo. Nuestro estudio, inscrito en el área de la Didáctica de las Lenguas, intenta esclarecer la sustancia del código meramente verbal. Si bien es cierto que no debe estudiarse aislado porque denigraríamos su esencia, resulta oportuno comenzar examinando de manera detallada su carácter meramente lingüístico, para que la posterior articulación con el código visual se lleve a cabo de manera sensata y fundamentada.

Al preguntarnos por la índole de la lengua de la historieta, entendida ésta como lengua verbal, surgen varios interrogantes: ¿es un tipo de lengua escrita?, ¿los bocadillos la colocan en el terreno de la lengua oral? De una manera más específica, acercando estos interrogantes a nuestra materia de estudio nos preguntamos: ¿qué lengua se enseña y aprende con la historieta?, ¿la lengua que se incluye en la historieta es un reflejo de la realidad lingüística de la época de producción de la obra?, y en definitiva, ¿cómo se abordará la utilización didáctica de lengua de la historieta?

Para tratar de dar respuesta a estas cuestiones, en este apartado nos proponemos definir con precisión la lengua verbal de la historieta desde su complejidad y a partir de una perspectiva didáctica con el fin de delimitar el contenido de estudio en la clase de LE.

5.1. LA CONVERSACIÓN ESCRITA

«Ni lengua escrita, ni lengua oral», «demasiado espontánea, descuidada y vulgar para ser escrita, pero en soporte escrito», «lengua vulgar, pobre, soez», muchas han sido las críticas vertidas hacia el contenido textual de los tebeos, siendo éstas una de las principales causas de exclusión de los tebeos de los medios educativos y académicos. Podríamos afirmar que la lengua de la historieta es demasiado oral para ser considerada como «lengua escrita», y, a la vez, es demasiado escrita para ser considerada «lengua oral». Sin embargo no debemos caer en el error de evaluarla en función de las características de lo escrito o de lo oral. La historieta comparte ciertamente rasgos con lo escrito y con lo oral, pero es un medio de expresión aparte, con unas características de «oralidad» y «escribibilidad» bien definidas. No podemos cometer el error de interpretar su concisión, por ejemplo, como laconismo o pobreza expresiva. A este respecto, Quella-Guyot (1990) afirma:

On confond, en fait, pauvreté et concision. Cette dernière tient à l'usage des dialogues et à la place disponible. La brièveté s'impose car l'abondance de texte tue l'image et étouffe la vie des personnages [...]. Pauvreté et vulgarité : ces mots font sourire quand on sait l'extraordinaire exigence des auteurs de la BD franco-belge des années soixante envers leurs créations et la bonne tenue langagière de la production actuelle. (pp. 80-81)

Desde la fecha de esta cita de Quella-Guyot hasta la actualidad hemos asistido a una creciente legitimación de la historieta gracias a la proliferación de los tebeos de autor y de la novela gráfica, que persiguen relatos menos estandarizados y con una lengua muy cuidada. Las limitaciones de espacio a las que se encuentra sujeta la historieta implican que el contenido textual del tebeo se sirva de un lenguaje de una gran eficacia comunicativa, lo que deja patente el ingenio y talento de los autores. El estudio de un lenguaje conciso y siempre eficaz en función del contexto comunicativo constituye una característica definitoria de la lengua de la historieta. En cualquier caso, no se puede definir la lengua de los tebeos de una manera hermética y universal pues ésta variará en función de los autores, de los temas, de los personajes, etc. Haciendo referencia a las funciones de lo verbal, Groensteen (1999) explica que:

Certains scénaristes jouent la carte de l'oralité, multipliant les effets de "parler naturel" (élisions, phrases incomplètes ou incorrectes, expressions familières ou triviales, transcription phonétique des accents prêtés aux personnages, etc.) [...] À l'inverse, un Jean-Claude Forest introduit volontiers dans ses phylactères quantité de parenthèses, des tirets, d'incidentes, qui appartiennent au registre de l'écrit. (p. 153)

La dicotomía lengua oral/lengua escrita suele aparecer bien diferenciada en la didáctica de las lenguas. Podemos citar la consideración por separado que las distintas actividades de lengua reciben en el MCERL o la distinción en los currículos de LE en España y Francia observados en la primera parte de este trabajo de investigación. No obstante, a pesar de que el lenguaje escrito y el lenguaje oral presentan características propias, estos discursos se solapan con frecuencia. El creciente desarrollo de las nuevas tecnologías ha permitido, por un lado, que el discurso oral no esté sujeto a limitaciones de tiempo y de espacio, posibilitando que los discursos grabados puedan escucharse varias veces. Del mismo modo, el discurso escrito puede verse sujeto a una vida muy efímera, como

ocurre con los chats, los correos electrónicos, etc. Al igual que estos actuales ejemplos de interacción, el tebeo se sitúa a caballo entre lo oral y lo escrito.

Este solapamiento entre lo escrito y lo oral constituye un caso de *continuum* entre dos tipos de discurso que, en el ámbito de la didáctica de una LE, implica la necesidad de evitar centrar la atención exclusivamente en lo estrictamente oral o escrito, en la conversación informal o la narrativa culta, por ejemplo. Como se apunta en García Sánchez, Salaberri y Villoria (2005, p. 351), «this lead us to think that nowadays we can think in terms of a *continuum* [*sic*] between both types of discourse so that we do not focus on the extremes of this continuum, informal conversation and written narrative». En su obra *Lectures interactives en langue étrangère*, Cicurel (1991) clasifica el discurso del cómic como un género textual escrito con características del discurso oral. Esta particularidad de la lengua del tebeo, que confluye con la del teatro, las entrevistas o los diálogos literarios es denominada por el autor, la conversación escrita.

La «conversation écrite» inclut, comme le message épistolaire, un *Je* et un *Tu* mais de manière différente. Dans la lettre seul le *Je* parle, le lecteur a accès à un seul «tour de parole» alors que la lecture de conversations met en texte l’alternance de prises de parole du *Je* et du *Tu*. On assiste ainsi à l’interaction d’une parole qui s’échange entre deux ou plusieurs participants. Cette conversation est constituée de prises de parole en alternance, reliées entre elles par des règles de cohérence. On peut distinguer des échanges d’ouverture, un développement et une clôture, tout comme dans une conversation orale. (p. 89)

El estudio de este tipo de conversaciones escritas es muy interesante desde el ángulo de la DLE pues favorece el análisis pormenorizado de la lengua y del proceso comunicativo. El estudiante puede plantearse cuestiones y dar respuesta a aspectos pragmáticos relativos a las intenciones comunicativas de la conversación. Como apunta Cicurel (1991, p. 90), «l’étude des conversations écrites permet de rechercher des intentions cachées, de révéler les détours que peut prendre la Communication qui se fait rarement en “droite ligne”». La naturaleza icónico-textual de la historieta, como hemos visto, compensa las carencias semánticas y expresivas que presentaría una conversación meramente escrita. La apariencia y disposición de personajes y decorados, el lenguaje corporal, los estados de ánimo, el movimiento... La descodificación de toda esta información paraverbal procura al lector una comprensión profunda de la conversación

escrita. Cicurel propone una serie de pistas de lectura para seguir un itinerario en la comprensión de un tebeo como texto conversacional (1991, pp. 108-109):

1. Approche situationnelle
2. Le para-conversationnel
3. Les indices typographiques
4. Le pacte de lecture
5. Structure conversationnelle
6. Thème
7. Les marques de l'oral
8. Les stratégies de lecture

Estos parámetros de análisis de las conversaciones escritas se insertan en la línea de la teoría de la lectura interactiva desarrollada en este mismo capítulo, con la salvedad de que los parámetros de procesamiento textual (Grabe, 1988, p. 59) son concebidos en función de la especificidad del tebeo. La relevancia de la lista elaborada por Cicurel nos hace integrar estos parámetros en las fichas de recogida de datos de este trabajo, con el fin de crear un itinerario de lectura de historietas adaptado a la enseñanza de la lengua. Este itinerario de lectura debe asegurar que un alumno de LE que afronta la lectura de una historieta no se muestre indiferente hacia los elementos de naturaleza gráfica esenciales al medio como, por ejemplo, la tipografía en la atribución y matización del sentido a las palabras.

Llegados a este punto, retomamos algunos de los interrogantes de partida: ¿qué lengua enseñamos y aprendemos con la historieta?, ¿la lengua de los tebeos puede ser estudiada como lengua de comunicación?, ¿tiene valor aislada de su contexto? Evidentemente, no. La lengua verbal de la historieta no puede comprenderse sino puesta en contexto, por ello no podemos afirmar que las historietas se componen de muestras la lengua oral, pues, efectivamente, fuera de las viñetas, la lengua pierde su autenticidad. Sin embargo, estas muestras de lengua sí que tiene un valor didáctico como lengua de comunicación integrada en su marco contextual. En el siguiente apartado profundizaremos en esta reflexión.

5.2. NIVELES DE REALIDAD O AUTENTICIDAD COMUNICATIVA

Cuestionándonos sobre su autenticidad, hemos visto que la lengua del tebeo es auténtica en la medida en que forma parte de un documento original, de una creación artística legítima. Es real como lengua de tebeo, de acuerdo con su esencia mediagénica. Otra cuestión sería en qué medida aporta muestras auténticas de comunicación estando éstas aisladas de su contexto propio. A este respecto Eco (2009) asegura que:

desde el momento que están encerrados en un *balloon*, los términos asumen unos significados que con frecuencia tienen validez sólo en la esfera del código del cómic. En este sentido, pues, el *balloon*, más que elemento convencional perteneciente a un repertorio de signos, sería un *elemento de metalenguaje*, o mejor dicho, una especie de señal preliminar que impone la referencia a un determinado código, para el descifre de los signos contenidos en su interior. (p. 156)

A estas observaciones sobre el hermetismo del lenguaje del tebeo se añaden otras que insisten en la idea de artificialidad de un lenguaje extraído de su emplazamiento de origen. Así se refleja en esta cita de McKean recogida por Groensteen (1999):

J'ai observé la façon dont parlent les gens avec tous ces silences, et puis vous commencez à dire une chose, vous bifurquez dans une autre direction, et ce que vous dites est différent de ce que vous aviez l'intention d'exprimer. Je n'ai jamais vu cela représenté dans les bandes dessinées. Il y a des gens qui écrivent de bons dialogues, mais ils tendent à être des dialogues littéraires. Les personnages prononcent des phrases parfaites, et vont jusqu'au bout. Je ne connais personne qui parle comme eux. (p. 153)

Según estas afirmaciones, las muestras de lengua de los tebeos extraídas de su emplazamiento de origen perderían su valor comunicativo. No obstante, desde la DLE se hace necesaria una posición menos extrema y radical. Es cierto que el contenido verbal del tebeo reúne una serie de características que le otorgan un estatus lingüístico muy particular: estilo lacónico, conciso y altamente expresivo; límites borrosos en su calidad de lengua oral o lengua escrita; emplazamiento en unidades icónicas situadas en cuadros, viñetas, que forman una estructura tabulada y la gestión del significado junto a un código de naturaleza iconográfica. Todo esto hace de la instancia lingüística del tebeo una lengua con características propias a la que denominaremos medialecto por

agrupar los rasgos lingüísticos distintivos de un medio de expresión cultural concreto. Sin embargo, no podemos por ello condenar su validez comunicativa en un contexto independiente al de origen. Imaginemos que extraemos el texto de los bocadillos de un tebeo para transcribirlo en forma de diálogo. Sin duda nos encontraremos con elipsis producidas por la ausencia del código iconográfico, y en consecuencia con lagunas semánticas que entorpecen la comunicación. Sin embargo, las muestras de lenguas descontextualizadas seguirán siendo valiosas como lengua de comunicación siempre y cuando estas lagunas, siempre desde un contexto académico, sean cubiertas con los elementos del otro código, el verbal en este caso.

Las muestras de lengua inscritas en el sistema iconográfico de la historieta no pueden ser extirpadas de éste, texto e imagen constituyen un todo indisoluble. Ahora bien, la posibilidad de separar ambos códigos supone una estrategia de tratamiento de datos que desde la DLE puede constituir una valiosa herramienta de trabajo. Pongamos un ejemplo. La eliminación intencionada de la imagen de una historieta podría ser utilizada para que los alumnos compensen esta laguna contextual con texto. Comprobamos que las posibilidades didácticas se multiplican haciendo entrar en juego mecanismos de deducción e implicación, lo que además favorecería la imaginación de los alumnos que como hemos visto favorecería una atmósfera positiva que optimiza el rendimiento.

De manera semejante a las técnicas llevadas a cabo en el Análisis del Discurso por ejemplo, se trata en nuestro caso de incorporar un procedimiento artificial de análisis de la lengua, pero no por ello denigrante para el medio de expresión. Este procedimiento, fundado precisamente en la complejidad en las relaciones texto-imagen, permitirá reflexionar sobre la imbricación del código verbal e icónico, lo que, en definitiva, significa estudiar la especificidad del tebeo.

Sintetizando, diremos que en el análisis de la historieta en clase de LE se impone la consideración de una doble dimensión, crucial en el ejercicio de autenticidad comunicativa. Por un lado, se debe mostrar la complejidad del sistema icónico y verbal en su esencia mediagénica (texto lingüístico, iconografía, símbolos cinéticos, etc.). A partir de aquí, un segundo nivel de estudio se impone que permite abstraer y manipular las manifestaciones lingüísticas para proceder a su estudio como muestra de actuación verbal sin olvidar nunca el contexto iconográfico y tipográfico en el que se encuentran inscritas.

Las investigaciones y teorías más tradicionales de la didáctica se han revelado insuficientes en el estudio de la lengua de la historieta al atender en la mayoría de los casos con su esencia mediagénica. En este sentido, nos interesa detenernos en las reflexiones de Philippe Marion sobre la actitud de recepción narrativa del estudiante de lengua. Según este autor, se trata de aceptar las reglas del sistema y de someterse a ellas. Marion (1997) afirma que:

pour que l'interaction narrative s'épanouisse, il faut que le consommateur de récit entre dans un jeu herméneutique: où veut-on me mener, que veut-on me faire imaginer ou reconstruire du monde, quelle position dois-je prendre pour entrer dans cette *partie* narrative? [...] Pour mieux être *dedans*, il faut qu'une parcelle de nous reste *dehors*. (p. 65)

En este juego hermenéutico del que habla Marion intervienen dos tipos de relato: el factual y el ficcional. El alumno debe embarcarse en los dos con una complicidad interpretativa específica para poder desgranar el verdadero sentido del contenido textual o lingüístico, una inmersión en la realidad ficcional del relato se revela obligada, precisamente para alcanzar el grado necesario de realidad. Se trata de un ejercicio de imaginación intencionado que permite poner en juego dos lecturas o perspectivas de un mismo documento con el fin de proceder a análisis de diversa índole que aportarán datos independientes en función del interés del enfoque. Lejos de empobrecer el tratamiento acordado al Noveno Arte, este ejercicio de dualidad analítica permite enriquecer el proceso de análisis y estudio. Marion (1997) que utiliza la denominación «la doble cara de lo ilusionado» recoge una cita de Rosset muy iluminadora a este respecto:

L'illusionné fait ainsi de l'élément unique qu'il perçoit deux événements qui ne coïncident pas, de telle sorte que la chose qu'il perçoit est mise ailleurs et hors d'état de se confondre avec elle-même. Tout se passe comme si l'événement était magiquement scindé en deux ou plutôt comme si deux aspects du même événement en venaient à prendre chacun une existence autonome. (p. 66)

Es evidente que, para estudiar la lengua del tebeo, es necesario estudiar el tebeo. La historieta no se estudia como mera etapa de transición para aprender una lengua. Es necesario partir de un estudio del tebeo como medio expresivo autónomo. Las muestras de lengua presentadas en el tebeo cobran sentido en su contexto de origen (CO). Sin embargo, estas muestras son susceptibles de ser trasladadas a un contexto diferente del

de origen sin perder su precisión y fuerza comunicativa, siempre que el segundo escenario de comunicación o contexto adoptado (CA) cuente con los recursos expresivos necesarios para reproducir toda la carga comunicativa del mensaje original.

Se trata de un ejercicio de traslación que permite extraer de un código de naturaleza heterogénea (código iconotextual) los datos de carácter verbal, pero cargados del sentido que poseen en su contexto iconográfico. Estos datos verbales, de carga gráfica y tipográfica implícita, serán abstraídos y propuestos como modelos de lengua aptos para ser operantes en otro contexto, ya no iconográfico, sino de interacción real. Se trata de una labor de transacción de significados de un código iconográfico a un código de interacción real, a través de lo meramente verbal.

Ilustremos nuestra reflexión con un ejemplo. Una variación del tamaño del texto inscrito en un globo, acompañado de un rotulado especial en mayúscula y negrita. puede ser equivalente en un escenario de interacción real, a un aumento en el volumen de la voz y a una entonación creciente. Esta exportabilidad de los signos de un código a otro da numerosas posibilidades en la DL. De lo dicho hasta ahora sobre la lengua verbal de la historieta, el concepto de medialecto cobra un interés particular porque posibilita la delimitación y ensalza el objeto de estudio en clase de LE sin riesgo de olvidar elementos constitutivos esenciales de la historieta. Como afirma Lomas (1990):

Los mensajes simbólicos de la cultura de masas son así susceptibles de ser leídos desde la semiótica como usos específicos de los diversos sistemas de signos: la persuasión publicitaria, el discurso del cómic [...] constituyen textos iconoverbales que denotan la mitología contemporánea y connotan formas concretas de percibir el entorno sociocultural. (pp. 50-51)

La particular naturaleza de la lengua de la historieta lleva implícita de manera inherente una dimensión social que desarrollaremos en nuestro siguiente apartado.

6. EL COMPONENTE CULTURAL

«El lenguaje es la historia hecha palabra» (Lledó, 2008, p. 70). La afirmación del filósofo y académico español nos lleva al centro de uno de los pilares de nuestro estudio: la importancia de la dimensión cultural en la didáctica de una lengua extranjera. Efectivamente, lengua y cultura son dos componentes sustanciales en el sistema de

comunicación verbal o escrito propio de una comunidad humana, al que denominamos lengua. Cualquier planteamiento en la Didáctica de lenguas debe responder por tanto al carácter indisociable entre lengua y cultura, ya sea con la lengua materna o con segundas lenguas (Barrio, 2003). Lledó (2008) nos recuerda que:

Desde Humboldt y Herder hemos hecho nuestra, con las variaciones y acotaciones pertinentes, la tesis de que el lenguaje es un modo de ver la realidad, de entenderla e interpretarla. Pero ¿por qué? Porque cada pueblo tiene una determinada manera de construir [...] su visión del mundo [...]. El lenguaje de un pueblo no es más que la biografía de su espíritu, de su lucha por entender y asimilar el mundo. (p. 72)

Como manifestación cultural, el tebeo español es una página importante en la que se escribe y se dibuja la biografía popular del país. La necesidad de mantener la alianza entre lengua y cultura se vuelve imperiosa cuando, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, se incorpora un medio de expresión que, en su origen, era la expresión de la cultura de masas y que en la actualidad llega a adoptar otras formas de difusión menos masivas, pero no por ello menos reveladoras del componente artístico o cultural.

Ya sea como medio específico de la cultura de masas o de un ámbito cultural e intelectual más restringido, en ambos casos, la historieta supone una ventana abierta al mundo que deja ver el retrato de todo un país. En su objetivo por integrar en la DLE este medio de expresión, nuestro estudio no puede soslayar una observación minuciosa y exhaustiva de los aspectos culturales esenciales para ubicar, fundamentar y comprender cualquier fenómeno de lengua. Con este objetivo, nuestro planteamiento teórico se interesa por dos aspectos que desarrollaremos en los subapartados que siguen adaptándolos a las necesidades propias de nuestro estudio: el área de investigación de los Estudios Culturales y el concepto de Competencia Comunicativa Intercultural.

6.1. ESTUDIOS CULTURALES

Los Estudios Culturales constituyen un campo de investigación interdisciplinar que se interesa por las formas de producción o de creación de significados, así como por la difusión de estos significados en las sociedades actuales. A pesar de ser un campo de investigación muy amplio, nosotros exploraremos algunos de los principios que proponen, como la Semiótica o el Análisis del Discurso. De una manera más precisa,

diremos que los Estudios Culturales responden a nuestro deseo de integrar en el proceso de enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera la identidad cultural, constituyendo un mismo objeto de estudio junto con los códigos lingüístico y mediagénico. La descripción del alcance de esta área de investigación así lo demuestra. Según la definición de Wolf (1987):

El objetivo de los Estudios Culturales es definir el estudio de la cultura propia de la sociedad contemporánea como un terreno de análisis conceptualmente importante, pertinente y teóricamente fundado. En el concepto de cultura cabe tanto los significados y los valores que surgen y se difunden entre las clases y los grupos sociales, como las prácticas efectivamente realizadas a través de las que se expresan valores y significados y en las que están contenidos. Los medios de comunicación de masas desarrollan una función primordial al actuar como elementos de esas relaciones. (p. 121)

La referencia a los Estudios Culturales viene justificada por la doble vertiente que sustenta nuestro trabajo de investigación. La didáctica de las lenguas se centra en la lengua como manifestación de orden básico en la estructura social; la historieta, por su parte, como manifestación de la cultura de masas o de la cultura intelectual, ya desde su concepción está sujeta a la representación de una determinada sociedad. Según apunta Quirós (2003) haciendo referencia a Williams y Carey:

Los mensajes emitidos por los medios de comunicación de masas pueden proporcionar evidencias sobre la sociedad en la que se ubican. Entonces, estudiando obras particulares, canciones, bailes y danzas, se pueden extrapolar los resultados de análisis de la sociedad. Los mensajes de los medios son considerados, en consecuencia, como textos, y el proceso de análisis consiste en «recuperar los yacimientos de significado social que contienen. (p. 10)

Los Estudios Culturales han hecho notar su presencia en la labor académica, tanto en el campo de las artes, de las humanidades y de las ciencias sociales como en el de la ciencia y la tecnología. En lo que a la Didáctica de la lengua extranjera respecta, esta área de investigación se quiere como veremos especialmente apropiada. De una manera concreta, en nuestro estudio pretendemos efectuar un análisis de la historieta que destaque el contenido cultural trascendental y el tipo de relaciones sociales involucradas en su producción y en su uso. Se trata de realizar un análisis detallado de los contextos

sociales de producción y de recepción con el fin de ofrecer un retrato de un aspecto de la sociedad y de una lengua y una cultura determinadas.

6.1.1. LA CONTEXTUALIZACIÓN CULTURAL

En lo que a lenguas se refiere, la contextualización cultural no está del todo integrada en las prácticas educativas actuales, ni en los libros de texto. A pesar de que en los últimos años el componente cultural en la enseñanza de lenguas empieza a ganar terreno, en la práctica, todavía hoy, se constata el predominio de estructuras tradicionales y modelos anticuados. Celce-Murcia (2007b) constata que en la enseñanza de la gramática inglesa aún hoy se siguen empleando frases descontextualizadas como unidad de referencia y ejercicios mecánicos (ordenar las palabras de una frase o rellenar huecos, por citar algún ejemplo), a pesar de que la ineficacia de este método ha quedado constatada. Esta autora concluye su artículo haciendo hincapié en que «grammar instruction is much more effective when it is situated in a meaningful context, embedded in authentic (or semi-authentic) discourse, and motivated by getting learners to achieve a goal or complete an interesting task» (p. 5).

Retomando uno de nuestros postulados de partida, diremos que efectivamente la falta de contenidos de trasfondo sociológico y cultural debidamente contextualizados supone una lacra importante en el panorama actual de la DLE, sobre todo en los enfoques anglosajones. Consideramos que esta carencia debería ser colmada con la incorporación sistemática de una competencia comunicativa intercultural. La importancia de los conocimientos de trasfondo sociológico y cultural están en la base de nuestro trabajo. Asimismo, el interés de los Estudios Culturales por la Semiótica o por el Análisis del Discurso conectan directamente esta área de estudio con nuestros planteamientos de partida. Nos viene a la cabeza la cita de Lledó (2008, p. 117) en la que afirma que «no hay pensamiento que, de alguna manera, no se objetive y cosifique en un lenguaje». Así, el estudio del lenguaje es faro en la asimilación de su cultura, y de manera recíproca, la cultura da luz al lenguaje.

Desde los Estudios Culturales, Ziauddin Sardar propone el Análisis del Discurso, disciplina desarrollada en el segundo capítulo de este apartado, para resaltar las ideas producidas social y culturalmente. Según recoge este autor (2011, p. 14), «como forma de pensamiento, es frecuente que un discurso represente una estructura de conocimiento

y poder. Un análisis del discurso revela estas estructuras y ubica el discurso en unas relaciones históricas, culturales y sociales más amplias». Su estudio ofrece un gran interés para nuestro trabajo, sobre todo porque se centra en un soporte visual con elementos textuales. Sardar analiza algunos elementos de la fachada de un restaurante indio ubicado en Londres. Para ello, descodifica los elementos culturalmente significativos y los contextualiza, con el fin de desvelar la carga expresiva que se esconde tras el significado denotativo. Descubrimos que un estudio sociocultural del discurso (elementos lingüísticos, signos, etc.) hace posible comprender la realidad social. La descodificación del cartel *take away* o los vocablos indios *Raj Balti* permiten deducir una importante cantidad de información sociocultural sin la cual no se podría dotar de sentido real a la información puramente lingüística.

Tomando como base este ejemplo y siguiendo nuestra línea de trabajo, proponemos un diagrama de la progresión en la adquisición de conocimiento sociocultural a partir del análisis del discurso, ilustrativo en la enseñanza-aprendizaje de una LE (FIG. 4):

DESCODIFICACIÓN → CONTEXTUALIZACIÓN SOCIOPOLÍTICA → COMPRENSIÓN DEL «SENTIDO REAL» INTERPRETACIÓN

Fig. 4: esquema de adquisición de conocimiento sociocultural a partir del análisis del discurso
De una manera más específica, este proceso adaptado a la historieta en clase de LE se esquematizaría de la siguiente manera (FIG. 5):

DESCODIFICACIÓN CÓDIGO ICONOTEXTUAL → CONTEXTUALIZACIÓN SOCIOPOLÍTICA → ENTENDIMIENTO DEL «SENTIDO REAL» DEL TEXTO Y DE LA OBRA

Fig. 5: esquema de adquisición de conocimiento en clase de ele a partir de un material iconotextual
En el proceso de descodificación juega un papel esencial la semiótica. Además del ejemplo de análisis del discurso del restaurante indio en Londres, el libro de Sardar, que, además, y en la línea de nuestro estudio, se sirve de un soporte verbo-icónico para divulgar el objeto de estudio de un área de conocimiento ciertamente compleja, enumera cinco características de los Estudios Culturales especialmente esclarecedoras, que permiten el avance de nuestro planteamiento teórico hacia dos conceptos fundamentales: la Competencia Comunicativa Intercultural y la naturaleza política en la enseñanza de lenguas. Según Sardar (2001):

1. Los estudios culturales se proponen examinar su materia en función de las *prácticas culturales* y de su *relación con el poder*. Su objetivo constante es

exponer las relaciones de poder y examinar el modo en que estas relaciones influyen y dan forma a las prácticas culturales.

2. Los estudios culturales no son simplemente el estudio de la cultura como si ésta fuera una entidad independiente, separada de su contexto social o político. Su objetivo es comprender la cultura en toda la complejidad de sus formas y analizan el *contexto político y social* en el que se manifiesta.

3. En los estudios culturales, la cultura realiza siempre dos funciones: es a un tiempo el *objeto de estudio* y el espacio en el que se *ubican* la crítica y la acción políticas. Los estudios culturales se proponen ser una empresa a un tiempo intelectual y pragmática.

4. Los estudios culturales intentan *exponer y conciliar la división del conocimiento*, a fin de superar la división entre las formas de conocimiento tácito (es decir, de conocimiento intuitivo basado en las culturas locales) y objetivo (supuestamente universal). Dan por sentada la existencia de una identidad y un interés comunes entre el conocedor y lo conocido, entre el observador y lo que está siendo observado.

5. Los estudios culturales están comprometidos con una *evaluación moral* de la sociedad moderna y con una *línea radical* de acción política. Su tradición es la de una disciplina comprometida con una reconstrucción social realizada por medio de la implicación política crítica. De este modo, los estudios culturales se proponen *comprender y cambiar* las estructuras de dominación en todas partes, pero sobre todo en las sociedades capitalistas industriales. (p. 9)

Matizando algunos aspectos, como que el último punto se aleja de nuestros propósitos de partida, diremos que, de manera general, estas características encuentran una aplicación directa en la DLE y en el planteamiento de nuestro trabajo, tal y como desarrollamos a continuación.

El presente estudio incluye obras que giran en torno a un periodo muy concreto de la Historia de España del siglo XX. Algunas han sido creadas y difundidas en el punto álgido del franquismo (años cuarenta), otras a las puertas de su desaparición (años setenta), otras, en cambio concebidas en un periodo de avanzada democracia, en su temática vuelven a los años de la posguerra. El interés de nuestro corpus radica en el hecho de observar un mismo fenómeno histórico desde diferentes perspectivas,

escenarios y épocas, con una mirada crítica constante. Se pretende favorecer el discernimiento por parte de los estudiantes de lengua española, y su visión madura y objetiva con respecto a un periodo sociopolítico concreto. De esta manera podrán valorar en cada caso la importancia de las palabras y de los silencios, el peso de la censura, de las convenciones, de las tradiciones y de los tabúes. En definitiva, desde el discernimiento, se trata de traer la luz a un periodo particularmente oscuro y encubierto.

De hecho, las obras estudiadas son manifestaciones culturales que no podrían ser comprendidas aisladas de su contexto sociocultural. Su lectura requiere por tanto un estudio minucioso de la lengua, de los códigos semióticos y de cualquier elemento que dé cuenta de la realidad cultural en la que se inscribe tanto la diégesis de la obra como su momento de producción. Los materiales empleados en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una LE, además de aportar conocimientos de diferente índole (lingüísticos, semióticos, culturales...), deben servir para activar la conciencia crítica del alumnado. El alumno debe desempeñar un papel activo en su propio proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua y de conciencia sociocultural de esa lengua.

Muchos autores coinciden en la idea de que un aprendizaje de una lengua debe destinarse a fines de mejora social. La concienciación de la población con la realidad sociopolítica de un país extranjero, hacia el que siente cierto interés (demostrado por el simple aprendizaje de la lengua), ya sea con la realidad actual o pasada (recordemos el creciente debate actual en España por la memoria histórica), es un terreno de actuación que, aunque no depende directamente de la DLE, constituye un ámbito de gran interés en aquéllos estudios en los que se pretende alcanzar cierto grado de exhaustividad y de rigor histórico-cultural.

El hecho de haber querido centrar nuestro corpus en obras en torno a la dictadura franquista tiene como finalidad ofrecer una visión detallada de la importancia del poder, no sólo en las producciones culturales de un país sino en la emisión del sentir de un pueblo. Evitando caer en la emisión de juicios de valor, en nuestro caso se trata de crear una conciencia crítica en los aprendices de español, basada en la realidad histórica del país de la lengua que estudian, para que su aprendizaje lingüístico esté fundamentado y sea, en definitiva, auténtico. La tabla que proponemos a continuación (FIG. 6) permite ilustrar nuestro propósito.

El desarrollo de una conciencia crítica es esencial en el estudio de una LE, particularmente si se aborda el tratamiento de documentos originales. A este respecto

haremos una breve referencia a Stuart Hall, uno de los padres fundadores de los Estudios Culturales, que se interesó especialmente por el arte popular. En su célebre artículo sobre la codificación y descodificación en el discurso televisivo (Hall, 2004, p. 217), el investigador jamaicano propone que «en el análisis cultural, la interconexión de las estructuras y procesos sociales con las estructuras formales y simbólicas es absolutamente crucial». El acercamiento semiótico-lingüístico de Hall al lenguaje televisivo le lleva a introducir el concepto de «comunicación sistemáticamente distorsionada» para hacer referencia a la falta de exactitud en las fases de producción y recepción del proceso comunicativo global.

	ESTUDIOS CULTURALES	ESTE TRABAJO DE INVESTIGACIÓN
1	cultura \leftrightarrow poder	tebeo \leftrightarrow franquismo
2	cultura \leftrightarrow contexto sociopolítico	tebeo \leftrightarrow contexto España 1939-2010
3	cultura + crítica y acción política	tebeo + espíritu crítico de aprendizaje
4	conciliar opiniones	lectura madura (lectura en segundo grado)
5	comprender y cambiar	desarrollar una conciencia crítica

Fig. 6: Tabla comparativa entre los Estudios Culturales y la dimensión cultural de este trabajo

Los docentes de LE deben ser conscientes de esta consabida falta de adecuación para dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje en busca de mayor veracidad. Sentar unas bases sólidas en la instrucción y adquisición de las destrezas relacionadas con la dimensión cultural de la comunicación se presenta como una tarea imprescindible en la clase de LE.

6.2. LA COMPETENCIA COMUNICATIVA INTERCULTURAL

Entendemos por Competencia Comunicativa Intercultural (CCI) la habilidad de los aprendientes de LE para desenvolverse de manera adecuada y satisfactoria en situaciones de comunicación intercultural más o menos frecuentes en la sociedad actual pluricultural. En el ámbito de la DLE, el interés por la dimensión cultural se ha incrementado considerablemente sobre todo en la última década, tal y como reconoce el

especialista en Didáctica Michael Byram (2003), el cual define la competencia intercultural como:

the ability to «decentre», to understand the other's perspective – i.e. the assumptions that lie behind their communication – to see one's own assumption from the other's perspective, to anticipate misunderstanding, above all the willingness to interact with others in non-stereotypical and unprejudiced way. (p. 26)

Fijamos nuestra atención en el término «descentrar» tal y como es definido en esta cita pues constituye un concepto clave en cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta noción nos sugiere que el aprendiente debe distanciarse y ser capaz de analizar la lengua desde una posición lo suficientemente alejada que le permita comprender las perspectivas de los otros interlocutores sin que interfieran esquemas estereotipados o convencionales.

Por ello en la instrucción y educación de LE es esencial la existencia de métodos de enseñanza que incentiven el desarrollo de la competencia intercultural por parte de los aprendientes, prestando especial atención a la noción de «descentrar» según la entiende Byram. Se trata de que, al margen de la instrucción directa por parte del profesor, los aprendientes sean capaces de reflexionar sobre los fenómenos culturales que envuelven los hechos de lengua, siendo ellos mismos, de una manera autónoma, los que perfeccionen la destreza para discernir, adquirir y apropiarse de las enseñanzas culturales necesarias para desarrollar su competencia comunicativa.

En este sentido una revisión terminológica se hace necesaria. *Enseñar* es hacer que alguien aprenda algo; para ello se requiere la intervención de un sujeto exterior que proporcione las enseñanzas. Por su parte, *aprender* es adquirir algún conocimiento por medio del estudio o de la experiencia. El proceso de aprendizaje puede hacerse de manera independiente, sin necesidad de instrucción exterior. El propio Michael Byram (2003) insiste en esta idea proponiendo el término de *foreign language education*:

The reference in my title to foreign language *education* rather than teaching is an attempt to ensure that the work of those who teach foreign language is understood as a part of all education/*Bildung*. It is a contrast with language teaching which only has utilitarian purposes, a reminder to language teachers that they are also educators. (p. 25)

Nuestro estudio persigue comprobar en qué medida la historieta vendría a afianzar la educación en ELE, más allá de la mera enseñanza. Nos interesa hacer hincapié en la importancia de la combinación de ambas realidades, la de la enseñanza y la del aprendizaje. De esta manera, diremos que con un carácter iniciático, el aprendiente de lenguas debe desarrollar cierta sensibilidad para reconocer e integrar los contenidos culturales, tanto en las enseñanzas explícitas aportadas por el profesor, como en los aprendizajes llevados a cabo de manera implícita, fuera del ámbito académico; tanto en la enseñanza por instrucción como en el aprendizaje por exposición.

En su obra *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*, Byram (1997) plantea el concepto de competencia comunicativa insistiendo en la necesidad de desarrollar cinco competencias en los alumnos de lengua. A continuación retomamos el organigrama de la competencia comunicativa que resulta de la revisión del esquema de competencias de Byram, propuesto esta vez por Celce-Murcia (2007a) (FIG. 7), en el que la competencia sociocultural destaca como uno de los pilares básicos:

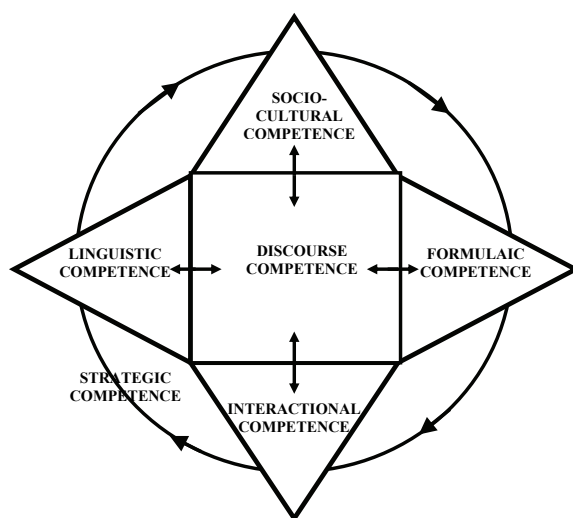


Fig. 7: Esquema revisado de la representación de la Competencia Comunicativa
(Fuente: Celce-Murcia, 2007a, p. 45).

El planteamiento general de este cuadro nos parece muy acertado y se adecua a la visión de competencia comunicativa que vamos elaborando desde el principio de este trabajo; además completa el desarrollo de la competencia cultural de este apartado. Como hemos visto al estudiar las teorías pragmáticas y del Análisis del Discurso, la competencia discursiva se desarrollará a partir de la interrelación de los elementos meramente lingüísticos con los socioculturales y con los de la lengua en uso en una determinada comunidad y situación comunicativas. Todos estos factores que interactúan entre sí son integrantes de la competencia estratégica, según la denomina Celce-Murcia, la cual,

desarrollada de manera autónoma tras un proceso de educación de la lengua recibida por los aprendientes, permitirá desplegar las habilidades comunicativas necesarias para que el discurso sea operativo desde la doble perspectiva de emisión y de recepción. Dentro de la competencia interaccional Celce-Murcia (2007a) incluye la competencia no verbal y paralingüística¹⁵, muy importante cuando la herramienta utilizada en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una LE es un soporte iconotextual como la historieta. Según la autora «the non-verbal and paralinguistic aspects of oral interaction are also crucial and are rarely treated in the language classrooms» (p. 49).

El hecho de que lo no verbal suele ser excluido en los procesos de enseñanza permite afianzar la relevancia de nuestro objeto de estudio. Cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua, que pretenda integrar la competencia interaccional como base inexorable para la educación de la lengua, no debe hacer caso omiso de los parámetros extralingüísticos. La historieta constituye un soporte ideal en este sentido, tolerando además potenciar otro de los fundamentos básicos en la instrucción del componente cultural, la autenticidad de los soportes. En la enseñanza-aprendizaje de una LE la competencia sociocultural se ve favorecida con la utilización de material cultural auténtico. Celce-Murcia (2007a) afirma que:

general knowledge of the literature and other arts that are integral to the target should be part of language instruction as should basic knowledge of the history and geography associated with the target language community. The social structure of the culture [...] Political and educational system should be introduced as should the major religions(s) and holidays, celebrations, and important customs (pp. 51-52).

El tebeo constituye un elemento cultural básico que viene a apoyar esta afirmación. A esto hay que añadir la importancia del potencial discursivo. Celce-Murcia (2007a) añade:

language instructors should use materials that are well contextualised and meaningfully to learners. In addition, the learning objectives should be grounded in some type of real world discourse: a story, a dialogue/conversation, a cartoon strip with accompanying language [...] If the discourse and content selected for

¹⁵ Dentro de la competencia no-verbal y paralingüística, la autora incluye entre otros la kinésica, las señales no verbales para los turnos de palabra, la gestualidad, las marcas de afecto, el contacto visual, la proxemia, los enunciados no lingüísticos de tipo interaccional, así como el papel del silencio y las pausas.

language instruction are accurate and authentic with respect to the target language and culture, then criticisms of artificiality can be avoided and language learning has the potential to become a genuine exercise in communication. (pp. 51-52)

La historieta puede paliar los riesgos de superficialidad relacionados con las situaciones en las que la lengua real es desplazada a un contexto artificial de comunicación, como en ocasiones puede revelarse la clase de lengua. En este tipo de escenario, en ocasiones pseudo-teatral, la presencia de un medio de expresión cultural auténtico supone un contrapeso de gran valor. De hecho, en los intercambios comunicativos en lengua extranjera un error de tipo social o cultural puede ser más inoportuno que un simple error de lengua. Y curiosamente, en la mayoría de los casos, la enseñanza de la lengua carece precisamente de una presencia cultural importante: «The pedagogical challenge lies in the fact that second and foreign language teachers typically have far greater awareness and knowledge of linguistic rules than they do of the sociocultural behaviours and expectations that accompany use of the target language.» (Celce-Murcia, 2007a, p. 46). De hecho, desde la DLE muchos autores reivindican la importancia de la ICC como demuestra esta cita del teórico de la DLE Barrio (2003):

Aprender una segunda lengua no es una cuestión simplemente lingüística o comunicativa, funcional, sino que aprendemos (o así debería ser) la cultura ajena, lo que tiene repercusiones personales que afectan al mundo de los valores y actitudes: actitud abierta, aceptación, empatía, en fin, lo que se ha denominado competencia comunicativa intercultural. (p. 135)

6.3. LA NATURALEZA ÉTICA EN LA EDUCACIÓN DE LA LENGUA

Es importante tener en cuenta que desde la DL conviene fomentar el compromiso moral crítico y activo en el ámbito social y político, tal y como plantean los Estudios Culturales. Como sugieren algunos especialistas en Didáctica, la educación de una lengua extranjera, como su propio nombre indica, debe implicar una mejora o perfeccionamiento, una concienciación y actuación moral y política, entendido esto último como espíritu crítico o conciencia ciudadana. Así lo explica Byram (2003):

Foreign language education like all education is and should be political and moral, but this is a view which has been pushed out of the aims of language

education through a concentration on linguistic competences in form of skills. This view therefore has implications for teachers which are not sufficiently considered. (p. 32)

Al hablar de la naturaleza política del lenguaje conviene precisar algunos aspectos encaminados a encontrar el vínculo con este trabajo de investigación. Nuestro estudio se centra en el español de España con el objetivo de dar cuenta exacta de una lengua que se ha ido forjando en función a un contexto sociopolítico determinado y de poner de manifiesto una realidad sociopolítica concreta.

Muchos autores consideran que el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua, como disciplina educativa, debe contemplar propósitos éticos, con el fin de crear una sociedad compuesta por ciudadanos *socialmente* implicados, los cuales, a partir de la observación y la reflexión se muestren abiertos y dispuestos a mejorar. El concepto de ICC (competencia comunicativa intercultural) comporta la observación de la cultura estudiada a partir de una puesta en perspectiva de la cultura propia. Además de analizar las similitudes y diferencias, la pretendida disposición comparativa de los estudiantes debe evaluarlas para discernir lo más conveniente desde un punto de vista social, moral y político. Esta actitud propicia la autonomía en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una LE. El filósofo John Dewey sugiere que la praxis educativa de los educadores, y en nuestro caso, la praxis en la Didáctica de la Lengua debe favorecer un manejo inteligente de los asuntos, lo que por parte del educador, del profesor de lenguas, supone fomentar una sociedad abierta a otras culturas y dispuesta al cambio y a la mejora social. Según Dewey (1916/1985):

a society which not only changes but which has the ideal of such change as will improve it, will have different standards and methods of education from one which aims simply at the perpetuation of its own customs [...] one group has interest of its own which shut it out from full interaction with other groups, so that its prevailing purpose is the protection of what it has got, instead of reorganisation and progress through wider relationships. [...] It marks nations in their isolation from one another; families which seclude their domestic concerns as if they had no connection with a larger life; school when separated from the interest of home an community; the divisions of rich and poor; learned and unlearned. (p. 87)

Afin a esta tendencia, Byram (2003) lanza cuestionamientos al profesorado de lenguas con respecto al tipo de ICC que desean adoptar, de forma paralela a las meras competencias lingüísticas, así como su grado de neutralidad o implicación ante discusiones de tipo ideológico o ético, o su manera de abordar temas sensibles, el tratamiento de los estereotipos, de los tabúes sociales, o el grado de concienciación política del alumnado. Estas consideraciones son cruciales en nuestro estudio. Los argumentos proporcionados en este apartado pretenden apoyar el interés didáctico de nuestro corpus y la activación de un alto grado de ICC o Competencia Comunicativa Intercultural en torno a un momento concreto de la historia sociopolítica de España.

CAPÍTULO VI

**HISTORIETA Y ELE, UN TERRENO
DE ENTENDIMIENTO**

Nuestra problemática de partida, que nos hacía cuestionarnos sobre el grado de idoneidad de incluir la historieta en la DLE, nos ha llevado a plantear un marco teórico que sienta las bases de un concierto epistemológico entre las dos áreas de estudio que convergen en esta tesis doctoral. En los capítulos precedentes hemos abordado el estudio de la historieta a partir de una perspectiva didáctica, y por otro lado, las teorías de la lengua y su didáctica han sido planteadas en función a la naturaleza propia de la historieta. Todo ello, con el objetivo de fundamentar la tercera parte práctica de esta tesis doctoral y poder constatar así la validez de la armonización didáctica entre la historieta y la enseñanza-aprendizaje de una LE.

El estudio interdisciplinar realizado nos ha conducido a corroborar que si bien cada una de las áreas establece principios específicos y preceptos inmutables, en muchos casos, éstos serán compatibles, incluso complementarios. Desde la Semiótica de la Historieta comprobamos que el tratamiento del material textual que compone este medio de expresión no puede ser tratado sin considerar el código iconográfico y el código textual de la historieta como una unidad indisoluble. Un estudio fragmentado que obviara esta doble naturaleza no sólo iría contra la propia especificidad del medio, sino que restaría sentido y autenticidad a los contenidos.

De la misma manera, desde las teorías de la Lengua y de la Didáctica observadas, constatamos que el estudio del material lingüístico no debe ser abordado desde una perspectiva que sitúe la lengua aislada de su contexto de producción, el cual, se inscribe a su vez en un contexto cultural más amplio, propio de la comunidad en la que el material lingüístico se produce. Recordemos que según teorías esenciales en la enseñanza-aprendizaje de lenguas como la Pragmática o el Análisis del Discurso resulta imprescindible contextualizar cualquier muestra de lengua para que esta se revista de significado real.

Los preceptos teóricos por ambas partes nos permiten comprobar que, efectivamente, historieta y DLE se complementan. Si se ha demostrado que en los procesos de enseñanza-aprendizaje de una lengua un estudio más allá de la lingüística se hace fundamental, la historieta constituye un medio capaz de copar la dimensión

hiperlingüística o supralingüística. Por su naturaleza figurativa, la historieta permite poner en escena una situación comunicativa bien determinada, mostrando el contexto discursivo de manera visual, con el objetivo de evidenciar toda la información necesaria, más allá de las estructuras gramaticales, para obtener así el sentido de la obra. Así pues, en todo proceso de comunicación existe una parte del significado que conseguimos comunicar que no se limita a un código basado en significados y significantes. De hecho, para caracterizar adecuadamente dicho significado hay que tomar en consideración los factores que configuran la situación comunicativa, es decir, la situación en que los enunciados son emitidos. En este sentido, la naturaleza figurativa de la historieta evidencia una situación comunicativa bien determinada, lo que favorece su acercamiento a las teorías de la DLE.

La conferencia impartida por Manuel Barrero (2002) en las *Jornadas sobre Narrativa Gráfica* sintetiza los numerosos beneficios pedagógicos de la historieta, la mayoría de los cuales son extensibles a la clase de LE. Barrero distingue factores de creatividad, de sociabilidad o de aprendizaje y constata que el discurso propio al tebeo, la sinergia texto-imagen o su disposición secuencial ponen de relieve elementos fundamentales de la dimensión comunicativa, lo cual resulta esencial en el aprendizaje de una LE. Lo interesante de la alianza entre historieta y didáctica es que la historieta constituye un escenario comunicativo completo, compuesto por un contexto situacional y cultural propio y, además, autónomo, pues todos estos elementos contextuales forman parte del discurso mismo. El didactólogo Vez (2000, p. 156) nos dice que hay que «llenar el aula de realidad externa», él habla de favorecer «el encuentro con el discurso en la práctica del aula». En este sentido, la historieta permite que el estudio de la lengua se sustente en elementos auténticos de creación artística inherentes al propio soporte, lo cual supone una ventaja en el ámbito de la DLE. La lengua de la historieta está justificada y valorada dentro del contexto educativo de la enseñanza de lenguas por el simple hecho de constituir un discurso real, un ejemplo de lengua en uso, en la medida en que forma parte de un documento auténtico. Y de esta manera es como debe ser tratada en clase, pues tal y como afirma el especialista en didáctica y cómic Nicolas Rouvière (2013):

Il semble en effet essentiel que les œuvres d'auteur soient aussi étudiées pour elles-mêmes, afin d'en apprécier la valeur esthétique et la portée littéraire. Il s'agit au final de reconnaître, dans les productions des littératures dessinées en langue cible, des valeurs universelles qui constituent notre « fonds commun

d'humanité », autrement dit de construire la compétence transculturelle, conformément à l'enseignement classique des humanités.

Para ello, es esencial que los docentes promuevan en los aprendientes una conciencia de lectura de un doble código icónico y textual que les deje sacar partido de las relaciones de cooperación que se establecen entre texto e imagen, con el fin de penetrar en el sentido de la obra evitando una comprensión parcial. La conciencia de lectura interactiva sería, en otros términos, la integración, por parte de los aprendientes, de la Gramática del Arte Secuencial según la define Eisner. Un trabajo con historietas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua exigiría por tanto que el aprendiente asimile de manera progresiva la «gramática» del arte secuencial, según la denominación empleada por Eisner (2007, p. 10). Como hemos visto, el hecho de que las convenciones en la concepción del texto y de la imagen se repitan posibilitarán la abstracción de una serie de normas que consienten crear un lenguaje o una forma artística propia. La integración de la ciencia que estudia los elementos de este arte secuencial y sus combinaciones implica que los lectores de historietas, en nuestro caso los alumnos de LE, pongan en marcha sus facultades visuales y verbales, para llegar a captar, como nos recuerda Eisner, las particularidades del dibujo (perspectiva, simetría, pincelada) y las particularidades de la literatura (gramática, argumento, sintaxis), las cuales se superponen unas a otras. Se trata de un ejercicio en el que hay que coordinar percepción estética y recreación intelectual lo que enriquece considerablemente el aprendizaje de una lengua.

Si entendemos la historieta como un medio de expresión que conjuga dos códigos, uno icónico y otro textual, damos por sentado que posee una semántica propia. En efecto, como hemos comprobado en el primer capítulo de esta segunda parte, la historieta está constituida por un complejo sistema iconográfico y textual en el que confluye una serie de convenciones aceptadas. Umberto Eco (2009) justifica acertadamente el empleo legítimo de «semántica del cómic» anticipando las posibles objeciones al empleo de esta denominación:

Se podría observar que «semántica del cómic» es un término puramente metafórico, puesto que el cómic emplea el lenguaje común y las referencias de los diversos signos son analizados en términos de lenguaje común. Pero ante todo, las historietas emplean como *significantes* no sólo términos lingüísticos,

sino también elementos iconográficos que tienen un significado unívoco. (p. 156)

Llamémosla gramática o semántica, lo cierto es que el funcionamiento de la historieta se rige en torno a una serie de relaciones sistemáticas intrínsecas que facilitan la construcción del sentido. La asimilación de los valores que subyacen a esta organización implicará potenciar una triple dimensión lingüística, cultural y mediagénica de gran valor didáctico. Sin embargo, para hacer efectiva esta cualidad es fundamental otorgar una atención prioritaria al estudio de la imagen, en paralelo al estudio del contenido textual, algo que no resulta obvio en la tradición de la enseñanza de lenguas. La utilización de la historieta en la clase de LE implica por tanto una instrucción a la lectura de la imagen de manera conjunta al estudio de la lengua. La siguiente reflexión del teórico de la DLE Abril Villalba (2003) resulta esclarecedora al respecto:

Es necesario defender la primacía de la palabra para evitar la ambigüedad en la interpretación de las imágenes, pero la dificultad de la comprensión que éstas entrañan requiere también (al igual que lo exige la cultura de los textos literarios) dominar algunos factores: un alto grado de capacidad de observación deductiva, de análisis de la variedad de elementos que integran la información visual y audiovisual, de la necesidad de comparar el texto original y el producto derivado; contar con la habilidad de reconocer la síntesis que supone el texto al modificarse el formato y los elementos descriptivos puede asimismo enriquecer la interpretación; se precisa, también, la capacidad deductiva que integre las interpretaciones de los coautores del texto original (guionistas, director, actores...). Reconocer tales requisitos puede modificar la visión simplista que en ocasiones se hace de las imágenes como elementos de la educación lingüística y literaria.

La complejidad de la historieta exige huir de una visión simplista que dejaría de lado un gran número de parámetros de análisis esenciales. Por consiguiente, el trabajo específico con tebeos requiere por parte de los aprendientes una atención especial a todos los elementos que constituyen este medio de expresión. Se trata de enseñar a mirar, de educar la mirada. Como reconoce Manguel (2002, p. 185) «si ver imágenes corresponde a leer, entonces se trata de una lectura enormemente creativa, una lectura

en la que no sólo tenemos que convertir las palabras en sonidos y éstos en significados, sino también convertir las imágenes en significados y éstos en relatos».

Por lo tanto, para concretizar la compatibilidad de los fundamentos de ambas áreas es necesario, como hemos visto, desarrollar en los aprendientes una conciencia de lectura interactiva de naturaleza iconotextual que, encaminada al estudio de una lengua, permita comprender la historieta de manera global. Podríamos hablar de alfabetización iconotextual a través de un itinerario de lectura en la comprensión de un tebeo como texto conversacional, para lo cual es esencial tomar conciencia de la naturaleza particular de los componentes de la historieta: la imagen, que adopta valores textuales, narrativos, y el texto que adopta valores visuales y en muchas ocasiones se iconiza. A veces, la imagen se hace texto y el texto se hace imagen. El docente debe llevar a cabo el análisis de lo visual por un lado y de lo lingüístico por otro, sin olvidar que ambos códigos son indisociables y que forman parte de una misma realidad. La lógica de la interdependencia entre texto e imagen conlleva una serie de correspondencias cuya comprensión depende del grado de competencia lectora.

En los contextos educativos actuales se constata una importante carencia en este sentido basada en una tradición de enseñanza de lo escrito y de lo visual como entidades segregadas, incluso excluyentes. Desde la DLE se oyen ecos de la importancia de integrar la dimensión visual. Lomas (1993), por ejemplo, habla de:

urgencia por abordar en el aula de lenguaje, tal y como no sólo lo sugerimos sino como ahora lo prescriben las disposiciones oficiales [...], el análisis de las estrategias discursivas de la comunicación iconoverbal con el fin de impulsar desde tempranas edades un aprendizaje lector de los códigos de la persuasión de masas y del uso que de estos códigos se hace en sus contextos sociales de recepción y producción. Un *saber* escolar en torno a los usos iconoverbales (un *saber hacer* y un *saber cómo se hacen*) capaz de impulsar una competencia espectacular dirigida a una comprensión cabal de la iconosfera en la que vivimos paralela a la competencia lingüística del aprendizaje lectoescritor que la escuela ha asumido tradicionalmente desde tempranas edades. (p. 51)

El interés de nuestro nuevo marco teórico radica en alertar de la necesidad de integrar esta doble dimensión en los contextos de enseñanza-aprendizaje de una lengua, ya sea materna o extranjera. En el empleo concreto de la historieta, la asimilación de códigos de diferente naturaleza debe arrancar con el estudio pormenorizado del sistema de

reglas que subyacen en la organización de este medio de expresión con el fin de activar una dinámica de lectura interactiva. De esta manera, los aprendientes serán capaces de penetrar en el sentido global de las obras que componen el material de estudio.

Al trabajar con la historieta los docentes deben tomar consciencia, y así transmitirlo a los aprendientes, de la existencia de un iconotexto con particularidades propias, el cual no puede ser abordado con los patrones de análisis de otros textos o imágenes que suelen integrar los contextos educativos. El discurso del cómic debe ser entendido como un género textual escrito con características del discurso oral y del discurso escrito y con un doble código interdependiente. Sólo así se podrá acceder al sentido

En la tarea de alfabetización iconotextual necesaria para abordar la lectura de la historieta en los diferentes contextos educativos deben tenerse en cuenta los principales parámetros de la semiótica del tebeo así como las relaciones que se establecen a nivel de la viñeta, de la página y de la obra entera. En todo momento, se otorgará especial atención a las relaciones entre el texto y la imagen. No obstante, a pesar de que el doble código de la historieta de naturaleza iconotextual es indisociable, en esta nueva teorización didáctica en torno a la historieta, el estudio específico de la lengua, en nuestro caso el ELE, el contenido lingüístico requiere una atención especial al ocupar un lugar preponderante. En este sentido desde la DLE conviene proceder al replanteamiento de algunas de las convenciones tradicionalmente aceptadas en un análisis convencional de la historieta.

En lo referente a la sinergia texto-imagen, los principales teóricos de la historieta – Groensteen (1999), Morgan (2004) y Peeters (1998)– se han centrado principalmente en estudiar las relaciones que el texto desempeña con respecto a la imagen, lo que demuestra una preponderancia de la imagen con respecto al texto. Si nos fijamos en sus trabajos, incluso en el análisis de la publicidad llevado a cabo por Barthes (1982), la relación texto-imagen es estudiada en una única dirección haciendo del código textual una entidad auxiliar frente al código visual. En nuestro trabajo, sin embargo, centrado en la enseñanza-aprendizaje de la LE y en base a los preceptos establecidos por las teorías pragmáticas y del análisis del discurso, hemos considerado fundamental observar desde otra perspectiva el fenómeno de la sinergia entre texto e imagen poniendo en el centro el contenido textual. De esta manera, hemos dado especial importancia a las funciones que desempeña la imagen con respecto al texto, sin olvidar por supuesto las funciones que ejerce el texto con respecto a la imagen. En nuestro análisis, hemos

tratado, por ejemplo, casos de polisemia textual en los que la imagen ancla el sentido textual adecuado al otorgar al texto el valor exacto de entre los varios sentidos posibles, y casos en los que es el texto el que permite anclar el sentido correcto de los múltiples sentidos que evocaría la imagen. Nuestras indagaciones han demostrado que esta bidireccionalidad supone un enriquecimiento de los puntos de vista particularmente relevantes en la DLE, pues multiplica los recursos para acceder al sentido de la obra, y por consiguiente, el proceso de enseñanza-aprendizaje de un LE se verá engrandecido.

Por otro lado, al hablar de las relaciones básicas entre texto e imagen hemos citado la redundancia, la separación y la narración conjunta. Nos parece apropiado matizar el primero de estos conceptos. Los teóricos de la historieta suelen emplear la palabra *redundancia* para referirse a la existencia de un mismo mensaje entre el texto y la imagen de una viñeta. No podemos olvidar sin embargo el carácter ciertamente peyorativo de este término que lleva implícita la idea de algo innecesario o sobrante –según el DRAE «sobra o demasiada abundancia de cualquier cosa o en cualquier línea» y «repetición o uso excesivo de una palabra o concepto»–. Tanto los teóricos de la DLE como los de la historieta utilizan con cierta frecuencia este término para referirse a la función que ejerce el texto con respecto a la imagen. Recordemos la cita de Rodríguez Diéguez (1988, p. 57) en la que habla de «redundancia socialmente aceptable». Sin embargo, teniendo en cuenta su sentido exacto, en las relaciones que se establecen entre el texto y la imagen de una historieta conviene plantearse una sustitución del término *redundancia* pues en este contexto particular no se trata de una «sobra o demasiada abundancia» de información o de la «repetición o uso excesivo de una palabra o concepto», sino de una reiteración que responde a fines expresivos concretos.

Como alternativa a *redundancia*, consideramos más acertado el término *reiteración* por su neutralidad connotativa –según el DRAE, «volver a decir o a hacer algo»– para hacer referencia a la relación de complementariedad entre el texto e imagen. Entonces estimamos más apropiado usar el término de función *reiterativa o enfática* en los casos en los que el texto y la imagen coinciden en su mensaje, intensificando lo dicho. Estos casos en los que el contenido textual y visual aportan la misma información mediante una relación de retroalimentación suelen responder, como veremos en nuestro análisis, a fines expresivos concretos, como reforzar una idea o escena para conseguir una intensificación de la tensión narrativa –por ejemplo, una viñeta de euforia en las páginas humorísticas– o centrar la atención en un hecho o realidad determinada entre otros. Esta

función adquiere gran importancia en la DLE, pues disponer de un doble código para transmitir un mismo mensaje puede salvar las lagunas de los aprendientes en la descodificación del contenido lingüístico. En este caso, volviendo a la idea de bidireccionalidad sugerida en las relaciones texto-imagen desde la DLE, es la imagen la que viene a anclar el sentido del texto. La imagen ejerce entonces una función de refuerzo con respecto al texto.

Otra de las particularidades del lenguaje de la historieta especialmente importante en la DLE es la capacidad evocadora de la imagen, que ha suscitado numerosos estudios y reflexiones –Peeters habla de *infra-discours* (1998, p. 130), Morgan habla de *texte souterrain* (2003, p. 75)–. En nuestro caso, nos acercaremos de manera especial a las metáforas visuales y a los mecanismos de traslación de significado del plano visual al plano textual y viceversa, por la riqueza que ello entraña en el proceso de adquisición de una lengua. Nuestro análisis pondrá de manifiesto en qué medida el poder evocador de la imagen es recurrente y cómo, a menudo, se encuentra relacionado con un contenido textual implícito de gran potencial didáctico.

La exportabilidad entre los signos textuales y visuales de la historieta constituye un rasgo de fuerte potencial didáctico. Como hemos visto, la lengua de la historieta, no puede ser considerada ni oral ni escrita, sino que ostenta un estatus particular propio y único al medio historietístico. La lengua verbal de la historieta constituiría un medialecto que no puede cobrar sentido si no es en relación con la lengua visual. El medialecto sólo podrá ser entendido a partir de la consideración de la historieta como un iconotexto. En base a la formación de la palabra de origen griego «dialecto», entendemos el término «medialecto» como el conjunto de rasgos lingüísticos propios de la expresión de un determinado medio, en nuestro caso la historieta. Los aprendientes podrán aprender la lengua de los tebeos, el medialecto de la historieta, el cual se compone de un bagaje lingüístico y cultural propio. Efectivamente, observaremos un registro de lengua específico y numerosos elementos que podrán enriquecer tanto la lengua materna como las segundas lenguas. La cuestión, que surge ahora y que trataremos de resolver en el desarrollo de nuestro análisis, es comprobar si al margen de este medialecto o lengua de un medio de expresión concreto, las muestras de lengua de la historieta pueden favorecer el proceso de aprendizaje de una lengua desde un punto de vista comunicativo.

Por otro lado, el estudio de las relaciones texto-imagen va a permitir activar nociones de narratológicas y culturales esenciales. Por un lado, el lenguaje codificado de la historieta permite descodificar los parámetros de análisis narrativo; por otro, la importancia de la teoría de la narratología en obras que giran en torno a la memoria histórica, permitirá lanzar reflexiones sobre el valor y la materialización en el discurso de la voz narrativa, muy interesantes en la DLE. El paratexto, por ejemplo, va a favorecer la toma de conciencia de los aprendientes de LE respecto de la materialidad física de la obra. Las relaciones de hipertextualidad e intertextualidad, por su parte, ampliarán el conocimiento cultural de la comunidad de la lengua que se estudia o de otras culturas con las que por alguna razón se lanza un vínculo, además de suponer un aliciente cultural, basado en aprender no sólo lo que se está estudiando sino a las otras obras o manifestaciones culturales a las que da acceso la historieta, lo que puede avivar el interés cultural de los aprendientes.

La descodificación del código iconotextual por parte de los aprendientes va a mejorar además proceder a la contextualización sociocultural que da acceso al sentido de la obra. En nuestro caso, el análisis del lenguaje de la historieta va a permitir que los aprendientes accedan al contexto sociocultural del franquismo y, a partir de ahí, podrán enriquecer el proceso de aprendizaje desarrollando una conciencia crítica. Al ser un medio de expresión cultural auténtico, la historieta aporta un contexto de comunicación real cuyo estudio se ve por tanto acrecentado a nivel lingüístico y cultural.

De manera general podemos constatar, en definitiva, que es fundamentalmente en base a las relaciones texto-imagen propias a la especificidad de la historieta, donde se construyen la mayoría de los argumentos que avalan la integración de la historieta en la enseñanza-aprendizaje del ELE. La lectura de lo icónico resulta en este sentido tan importante en una clase de LE como la lectura de lo verbal. Como afirma Lomas (1990):

Desde la escuela es preciso ir produciendo a lo largo de la educación obligatoria, un saber comprensivo y metacomunicativo en torno a los mensajes de persuasión de masas, es decir, una competencia lectora (lingüística, discursiva, sociocultural, espectral...) mediante la cual los alumnos y alumnas entiendan la comunicación iconoverbal como un complejo proceso de producción de sentido orientado a producir determinados efectos culturales. (pp. 50-51)

Por este motivo, desde la DLE se hace imprescindible llevar a cabo un estudio exhaustivo del funcionamiento del código iconotextual y de las relaciones texto-imagen en el seno de la historieta que permita a los docentes favorecer el desarrollo de una lectura interactiva por parte de los aprendientes, para que el proceso de enseñanza-aprendizaje de una LE se vea enriquecido y consiga incorporar todas las ventajas de trabajar con un material cultural auténtico que aporta un escenario comunicativo completo.

Por otro lado, conviene recordar que la motivación constituye una de las principales pretensiones de los docentes en el ámbito de la DLE. Según la lista de competencias profesionales específicas que debe desarrollar el profesor de LE, recogidas por Madrid (2005, p. 98), destaca la de «desarrollar habilidades específicas para motivar e interesar a los estudiantes en la clase de LE y saber generar actitudes positivas hacia el aprendizaje de la lengua que se enseña». En este sentido la historieta destaca por su potencial motivador y por su idoneidad para generar una predisposición favorable. Al ser un producto cultural y artístico autónomo, la historieta se sitúa por definición fuera del contexto académico acercándose a las situaciones de aprendizaje espontáneo ajenas a la instrucción formal. El cómic suele inscribirse en un contexto de aprendizaje informal; según la clasificación recogida por Madrid (2002, p. 383), «it occurs in more spontaneous and natural situations where there is no formal instruction». Esta posición constituye una ventaja indiscutible desde el punto de vista de la motivación, pues va a favorecer sistemáticamente el acercamiento de los aprendientes a este medio, y por consiguiente, su implicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una LE. En este sentido, la historieta constituye un vínculo directo entre los aprendientes y la comunidad de la lengua que se estudia por ser una manifestación cultural y artística propia. Según la terminología aportada por Madrid, el aprendiente se acercaría al cómic por «recreational motives» (2002, p. 391). La lectura de historietas alimentaría la motivación de los aprendientes en virtud a su cualidad inherente de diversión y entretenimiento. El placer que provoca la lectura de este medio de expresión cultural será un factor determinante en el grado de motivación y permitirá generar actitudes positivas hacia el aprendizaje de la lengua. Esta constatación contribuye a justificar nuestro estudio al afianzar el vínculo entre historieta y DLE.

El conjunto de constataciones a las que hemos llegado en esta segunda parte posibilitan la creación de un nuevo espacio de reflexión que fundamenta las lecturas didácticas de nuestra investigación, incluidas en la tercera parte de este trabajo.

TERCERA PARTE

DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

Esta tercera parte eminentemente práctica dedica un capítulo introductorio a plantear el diseño de la investigación. En él se detallan los planteamientos y los procedimientos científicos adoptados en la concepción metodológica del trabajo de investigación de esta tesis doctoral. En función de estas bases metodológicas, uno de los apartados se consagra a delimitar y justificar el segmento como unidad de referencia empleada en nuestro análisis. Otro apartado presenta el diseño de las herramientas de investigación concebidas en esta tesis para proceder a la recogida de datos, a partir de las obras de nuestro corpus. Junto al diseño, se precisan las fases en la concepción de esta herramienta, la justificación y su aplicación de uso.

El capítulo VII expone y analiza los resultados extraídos a partir de la aplicación a las obras de nuestro corpus de las fichas de recogida de datos. Este capítulo está dividido en tres apartados según la clasificación de las obras en el corpus, la cual atiende a diferentes criterios en cada caso. En primer lugar, atendemos a criterios idiosincráticos al interesarnos por una obra que da cuenta de la naturaleza y del temperamento de una colectividad a través de uno de sus medios de masas y de sus géneros más populares, el tebeo humorístico. El segundo grupo, que responde a criterios temáticos, se focalizará en obras de los años sesenta y setenta clasificadas bajo la etiqueta *cómic femenino*. El tercer grupo se organiza en torno a una forma de expresión, la historieta como novela, que supone una ruptura a diferentes niveles pero mantiene una continuidad en la voluntad de recuperación del patrimonio cultural. El estudio de las diferentes pretende dar respuesta a los cuestionamientos de partida en torno a nuestro hilo conductor: «El tebeo y la memoria iconotextual del franquismo».

Cada uno de los apartados se compone, a su vez, de tres partes destinadas a completar el estudio didáctico de las cinco obras de nuestro corpus. La primera parte se centra en la contextualización y especificidad de la obra aportando los elementos necesarios para ubicarla en su entorno sociocultural y artístico. La segunda parte desarrolla la lectura didáctica de los diferentes segmentos seleccionados constituyendo el centro del análisis mediagénico, lingüístico, cultural. La tercera parte aporta la valoración del análisis a través de una perspectiva didáctica.

CAPÍTULO VII

DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

En este capítulo se explican los aspectos referentes a la metodología empleada, con el fin de describir y justificar el proceso de investigación que se ha seguido en este trabajo de investigación. Según lo propuesto por McMillan y Schumacher (2005), valiéndonos de los argumentos en los que se apoya nuestra búsqueda científica y sistemática del conocimiento, tratamos de dar una respuesta válida a los interrogantes de partida.

De acuerdo con este principio, y en base a los objetivos e interrogantes planteados en el apartado inicial «Planteamiento de la investigación», nos centraremos en tres aspectos metodológicos fundamentales, según la diferenciación propuesta por Cea d'Ancona (2001). El primero de ellos es la metodología general, que se encarga de perfilar el estudio lógico y sistemático de los principios generales que subyacen a la investigación. Tradicionalmente se ha distinguido entre metodología cuantitativa frente a la cualitativa, aunque en la actualidad se aboga por la complementariedad más que por la contraposición de ambas. En segundo lugar, atenderemos a la estrategia o procedimiento de investigación, es decir, al modo o manera en que el estudio empírico particular ha sido diseñado y ejecutado. Incluye el enfoque que rige la investigación, así como la combinación particular de las técnicas de investigación que se han empleado. Por último, abordaremos los métodos de investigación, esto es, todas aquellas operaciones manipulativas específicas que se van a utilizar, tanto para la búsqueda, recogida u obtención de datos como para proceder al análisis de los mismos, del que emanará la discusión de los resultados. Las páginas que componen este capítulo pretenden desarrollar estas tres dimensiones.

1. CUESTIONES METODOLÓGICAS

Como se ha referido con anterioridad, la investigación empleada en este estudio se aparta de la dicotomía entre lo cualitativo y lo cuantitativo pues integra aspectos de ambas modalidades. Aunque el carácter de nuestro trabajo se aproxima a un enfoque principalmente cualitativo, la perspectiva cuantitativa también tiene espacio, viniendo a complementar oportunamente los resultados del trabajo. Cohen y Manion (1990) explican que la metodología cualitativa se refiere a lo particular, y en ella el investigador se convierte en el instrumento de medida, mientras que la metodología

cuantitativa tiene como objetivo conseguir leyes generales para aplicarlas al grupo y el instrumento de medida, puede ser utilizado por distintos jueces.

Según la clasificación propuesta por McMillan y Schumacher (2005), esta tesis doctoral se encuadraría en un tipo de investigación cualitativa no interactiva, o analítica, en la que convergen el análisis de conceptos y el análisis histórico. Nuestro estudio se centra en la observación de muestras escogidas de un medio de expresión artístico que conjuga texto e imagen con el fin de realizar una descripción de su potencial didáctico en clase de LE. A su vez, se lleva a cabo un análisis retrospectivo puesto que el corpus abarca un periodo histórico bien delimitado, según un interés pedagógico determinado.

McMillan y Schumacher (2005) opinan que, ante un análisis de documentos, en este tipo de investigación el investigador identifica, estudia y, luego, sintetiza los datos para proporcionar un conocimiento del concepto o del suceso pasado que puede o no haber sido directamente observable. Se trata de interpretar «hechos» para aportar explicaciones del pasado y descubrir significados educativos colectivos que pueden subyacer a prácticas y temas actuales. La técnica concreta de trabajo seguida es el estudio de casos a partir de un análisis exhaustivo de obras seleccionadas. Este método se ha considerado el más idóneo para dar respuesta a la problemática planteada al inicio. De la tipología de estudios de casos que suele proponerse, este trabajo de investigación se ajusta al estudio de casos colectivos (Colás, 1998), el cual trata de asegurar la comprensión de un problema de investigación, aportando gran cantidad y calidad de información, que puede ser muy variable, aunque podrán observarse algunos rasgos comunes que son los que caracterizan el fenómeno investigado.

Volviendo a las propuestas metodológicas de Cohen y Manion (1990), nuestro estudio, de naturaleza histórico-descriptiva, tiene como objeto de investigación ciertos materiales, en este caso, obras de historieta. La estrategia de recogida de información de los distintos casos es la observación de documentos. A pesar de que esta técnica no implica *a priori* seguir una metodología específica, se ha estimado más adecuado un modelo cualitativo, pues se centra en la observación de documentos y en la interpretación de los datos extraídos de estos documentos. La fiabilidad de los resultados viene respaldada por la concepción previa de una serie de criterios y parámetros que conforman nuestra herramienta de registro de datos.

Las herramientas empleadas en nuestra recogida de datos son fichas de observación o análisis. Habiendo definido cuidadosamente los criterios de selección, la elección de

este corpus resulta de un proceso de muestreo intencionado similar al del estudio de casos, en el que el objetivo es escoger casos con abundante información para elaborar estudios detallados.

2. MUESTREO Y MUESTRA DE INVESTIGACIÓN: EL SEGMENTO

En función del carácter eminentemente cualitativo de la investigación y con la estrategia del estudio de casos no es esencial para la investigación la amplitud de muestras sino el análisis en profundidad, es decir, el muestreo intencionado. Según apuntan McMillan y Schumacher (2005):

El muestreo intencionado se realiza para aumentar la utilidad de la información obtenida a partir de pequeños modelos [...] Estos modelos se escogen porque es probable que sean inteligibles e informativos sobre los fenómenos que el investigador está investigando. El poder y la lógica del muestreo intencionado consiste en que, con pocos casos estudiados en profundidad, se obtienen muchas aclaraciones sobre el tema. (pp. 406-407)

Conviene precisar que en este estudio el muestreo intencionado se ha realizado a dos niveles, externo e interno. En un primer momento se han tenido en cuenta las obras que componen la producción tebeística española en torno a la memoria franquista a partir de dos periodos determinados, la dictadura franquista (1939-1975) y la democracia (1975-2015). En un segundo momento, se ha tomado como referencia una serie de fragmentos representativos de cada obra. En ambos casos la selección ha sido promovida por criterios concretos de relevancia según los objetivos perseguidos. El nivel de exhaustividad en el estudio de cada elemento se corresponde con este doble nivel, así como la adecuación de las herramientas de registro de datos. El estudio global de cada obra se lleva a cabo de manera general a partir de parámetros de tipo identificativo y objetivo. El estudio de los fragmentos seleccionados en cada obra se realiza de forma profunda y específica, siguiendo criterios de tipo analítico y reflexivo.

Del corpus elaborado en la primera fase de selección externa se han extraído una serie de fragmentos representativos para el análisis, que han sido denominados segmentos. Este trabajo de investigación toma por tanto como unidad de análisis de referencia el

segmento, es decir, una parte de discurso extraído de una parte más amplia de discurso, la obra completa, a la que siempre será recomendable acudir para ubicar la muestra y para esclarecer cualquier aspecto contextual.

El método de desglose de las diferentes partes de la obra que hemos tenido en cuenta a la hora de delimitar nuestros fragmentos está destinado a cumplir los objetivos marcados en clase de LE. Por este motivo cada fragmento analizado será denominado *segmento*, en vez de *secuencia*. La *secuencia* hace referencia a una división natural de la obra, por capítulos, por temas, por escenas, etc., mientras que el *segmento*, constituye una unidad narrativa, igual que la secuencia, pero en este caso, su delimitación responde al estudio de un objetivo específico, que escapa de las reglas de división habituales en una obra. La elección de este vocablo se inspira en la terminología empleada por Benoît Peeters en su ensayo *Lire Tintin. Les Bijoux ravis*, donde el autor lleva a cabo un minucioso estudio de la obra de Hergé *Les Bijoux de la Castafiore*. Peeters (2007, p. 14) justifica el segmento como unidad de análisis de la siguiente manera: «le segment dépend [...] pour une part de l'œuvre étudiée (et en ce sens c'est une unité narrative), et pour une autre de la démarche de l'analyste (ce qu'il attend du passage en question)». En nuestro estudio, el segmento va a permitir adaptar los fragmentos a las necesidades específicas de la didáctica del ELE.

Siguiendo la metodología del Análisis del Discurso, hemos llevado a cabo el estudio pormenorizado de uno o dos segmentos de cada obra. Cada uno de los segmentos corresponde a un fragmento de la obra que permite estudiar el poder narrativo de la secuencialidad de la historieta. La ventaja de analizar muestras más reducidas radica en la precisión y minuciosidad del análisis. Esta técnica de análisis de datos proyecta una mirada microscópica hacia la lengua en uso que permite desgranar cada fenómeno de lengua pertinentemente analizable y estudiarlo de manera exhaustiva. Efectivamente, aquí se trata de desarrollar en detalle sólo una pequeña parte del cuadro entero, «to develop in detail only a small part of the full picture» (Gee, 2005, p. 110). Es, efectivamente, una pequeña muestra de lengua analizada pero, en contrapartida, se le sacará todo el jugo para nutrir la competencia discursiva de los aprendientes y permitirles desarrollar de manera óptima su conocimiento en ELE.

Dado que los discursos no son unidades con fronteras claramente delimitadas, para asegurar la validez de este tipo de análisis es necesario que la muestra de discurso propuesta tenga sentido. Este principio, que ha sido puesto en evidencia al estudiar la

teoría del Análisis del Discurso, nos llevará a elegir segmentos cuya extensión permita reconocer las identidades y actividades implicadas, es decir, que nos permita saber quiénes están comunicando y qué se están diciendo. La delimitación del segmento no impide sin embargo la referencia a las muestras de discurso previas y posteriores. Al contrario, siempre será recomendable la atención a la obra completa, pues en ella se incluyen diferentes niveles de contextos determinantes para elucidar el sentido exacto del segmento. Como afirma Gee (2005), se trata de llevar a cabo un trabajo de reconocimiento que consiste en dilucidar *quién* y *qué*, y todo ello, con el fin de extraer el sentido de la muestra de lengua en uso. El trabajo de reconocimiento va de la mano del Discurso con mayúsculas, el cual no tiene límites pre-establecidos, porque en la historia la gente está continuamente creando nuevos Discursos, cambiando otros antiguos y modificando las fronteras de los existentes.

El interés de emplear este tipo de metodología en una tesis en el ámbito de la DLE radica en una particular cualidad que posee el lenguaje, la reflexividad. El poder de reflexividad de la lengua en uso permite crear significado a la vez que lo transmite, de manera inductiva y deductiva. Desde la DLE, notamos que los conocimientos previos nos llevan a analizar la lengua desde esquemas preestablecidos (reglas gramaticales, competencias interaccionales, etc.) pero al mismo tiempo, el lenguaje en uso, en continua actualización, nos permite ir elaborando nuevas estructuras de referencia comunicativa. Gee afirma (2005, p. 110) que «a discourse analysis involves asking questions about how language, at a given time and place, is used to construe the aspects of the situation network as realized at that time and place and how the aspects of the situation network simultaneously give meaning to that language».

Tal y como hemos mencionado en el marco teórico, el Análisis del Discurso se compone de siete tareas de construcción de significado y de una serie de herramientas de indagación. Siguiendo las pautas propuestas por esta disciplina, en este trabajo de investigación eminentemente cualitativo parte, como hemos dicho, de muestras relativamente pequeñas de lengua en uso, los segmentos. En el proceso de tratamiento de estos datos, y para asegurar la validez del análisis acometido, una serie de interrogantes deben ser esclarecidos, para lo cual se pondrán en juego las herramientas de indagación previamente citadas y las siete tareas de construcción de sentido de la lengua en uso, además de otros conceptos y teorías desarrollados en el marco teórico de

este trabajo. El Análisis del Discurso (Gee, 2005, p. 113) propone cuatro principios básicos para comprobar el grado de validez de nuestro análisis:

1. Convergencia (*convergence*): la validez de nuestro análisis dependerá del grado de convergencia, es decir, de que el máximo número de respuestas apoyen nuestro análisis, para que éste se revele compatible y convincente.
2. Acuerdo (*agreement*): la validez de nuestro análisis dependerá del grado de acuerdo que otros analistas del discurso, especialistas del lenguaje o investigadores relacionados tengan al respecto.
3. Alcance (*coverage*): la validez de nuestro análisis dependerá del alcance del discurso, es decir, de las posibilidades que existan para deducir los elementos que preceden y suceden a esa situación de comunicación determinada, o los que podrían darse en otras situaciones similares.
4. Detalles lingüísticos (*linguistic details*): la validez de nuestro análisis dependerá del grado de aproximación a los detalles de la estructura lingüística, es decir, que las funciones comunicativas que intervienen en nuestro análisis deben adecuarse lo máximo posible al dispositivo gramatical propio de la lengua española, tal y como es utilizado por los hablantes nativos.

Con ello, tenemos en cuenta que no existe ningún método infalible o único para llevar a cabo un análisis del discurso, y así lo confirma Gee (2005, p. 137) al hacer referencia a sus modelos de análisis «I do not want to suggest that there is any “lock step” method to be followed in doing a discourse analysis». No podemos olvidar el carácter social, no individual, de la validez de una investigación en ciencias sociales. La yuxtaposición de este trabajo con otros relacionados, precedentes o posteriores, ya sean cualitativos o cuantitativos, servirá para sustentar su validez. La validez no es por tanto una cualidad que queda asignada de una vez por todas. Como recuerda Gee (2005, p. 113), «other people working on our data or similar data will discover things that either support, revise or challenge our own conclusions. Validity is social». En cualquier caso, la utilización del segmento como unidad de análisis en nuestro estudio permitirá al docente de ELE centrar la atención de los aprendientes y plantear actividades encaminadas a desarrollar la lectura intensiva de documentos. Esta unidad de análisis se adapta a la realidad de clase. En el sistema educativo francés, por ejemplo, la enseñanza-aprendizaje de una LE en el ciclo de secundaria se lleva a cabo a partir de

secuencias didácticas constituidas generalmente por tres documentos de diferente naturaleza (textual, iconográfica o audiovisual) reunidos en torno a una temática común. El tamaño relativamente reducido (una o dos páginas) y el carácter ilustrativo de los documentos es un requisito imprescindible para abordar su estudio en el margen horario estipulado.

Concebido para satisfacer nuestro objeto de estudio, el segmento debe ser por tanto un fragmento no muy extenso para que encaje en la práctica del aula. Con el fin de respetar al máximo la obra original, se dará preferencia la elección un pasaje completo, sin interrupciones, con el fin de recrear una visión coherente, aunque parcial, de la historieta de la que se ha extraído. Frente a la autonomía de documentos autoconclusivos como un cartel publicitario o un cuadro, que son presentados en su integridad, la obras de las que se extraen los fragmentos literarios, las secuencias filmicas, o en nuestro caso, los segmentos de historieta, están sujetas a un trabajo previo de delimitación por parte de los docentes que requiere una gran habilidad y precisión. A pesar de implicar la manipulación de la creación original, el trabajo de segmentación está justificado por las necesidades del contexto de aplicación. Se trata de un proceso de fragmentación de una obra original que aspira a extraer una muestra sintética y condensada que reúna la mayor cantidad de información de interés didáctico posible. En este sentido, es importante atender a la singularidad de los documentos originales. En nuestro corpus, por ejemplo, la serie *Carpanta* ofrece historias autoconclusivas en una única página en base a un esquema preestablecido que se repite continuamente; las historias de las series de cómic femenino, aunque se prolongan a lo largo de varias páginas, también responden a un modelo predefinido organizado siempre en torno al «continuará» de la serie que va encadenando los diferentes episodios; las dos últimas obras de nuestro corpus escapan de modelos predefinidos ofreciendo una gran complejidad narrativa. Esta diversidad tendrá que ser tenida en cuenta en la delimitación de los segmentos.

A nuestro parecer, el segmento constituye una unidad de análisis idónea para la clase de ELE por diferentes razones. El segmento es un documento auténtico pues no implica ningún tipo de modificación o adaptación de la obra original, sólo, como hemos visto, una delimitación encaminada a fijar la atención en un determinado fragmento. Por sus dimensiones reducidas el segmento constituye un soporte funcional y manejable que favorece el estudio de la lengua de manera accesible. Su grado de representatividad con

respecto a la obra a la que pertenece va a propiciar la autonomía del aprendiente en su propio proceso de aprendizaje. Según las pautas didácticas de la mayoría de sistemas educativos actuales, se pretende que el alumno sea capaz de deducir por sí sólo, tras un trabajo previo por parte del docente, toda la información pertinente. De este modo, los segmentos permitirán un trabajo auténtico, exhaustivo, autónomo a la vez que funcional, práctico y dinámico, cualidades muy apreciadas en el ámbito de la DLE.

3. PROCEDIMIENTO DE RECOGIDA DE DATOS

Para el proceso de recogida de datos de esta tesis doctoral se ha procedido a la elaboración de cinco fichas agrupadas en dos conjuntos según la función de identificación o de análisis que desempeñan:

- Ficha de identidad de la obra.
- Ficha de identidad del segmento.
- Ficha de análisis nº1: dimensión mediagénica.
- Ficha de análisis nº2: dimensión lingüística.
- Ficha de análisis nº3: dimensión cultural.

Las dos primeras fichas se encargan de agrupar la información identificativa de la obra y del segmento respectivamente. Sin embargo, la herramienta de investigación propiamente dicha la constituyen las fichas de análisis del segmento seleccionado, en torno a las que se centrará la lectura didáctica. Los destinatarios de estas fichas de recogida de datos son, en primera instancia, los docentes de lenguas, y más particularmente de LE y de ELE. Este instrumento les servirá para acometer un trabajo previo a la preparación de una secuencia didáctica centrada en una obra de historieta. La utilización de las fichas podría extenderse a los aprendientes de una lengua materna o extranjera. En este caso las fichas les servirán como documento informativo y contextualizador de gran utilidad favorecer la reflexión y la autonomía en una fase previa al trabajo específico a partir de la secuencia didáctica. El interés de las fichas de datos que hemos concebido para este trabajo radica en que su lectura permitirá al docente hacerse todas las preguntas necesarias para sacar el máximo partido a la historieta como medio de explotación didáctica. Esta herramienta hace posible que

salgan a relucir todos los parámetros pertinentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua. Su validez didáctica coloca a las fichas de recogida de datos que pasamos a presentar a continuación, en el centro de la metodología de esta tesis doctoral.

3.1. FICHAS DE IDENTIDAD

Sin ser la herramienta de investigación propiamente dicha, las fichas de registro de historietas cumplen una doble función acorde al propósito central de este trabajo. Por un lado, desempeñan una función de dignificación cultural; por otro, favorecen la toma de conciencia del tebeo como producto social y cultural identificativo de una comunidad determinada.

Las fichas de identidad, como su nombre indica, se encargan de identificar la obra, o el segmento seleccionado, reuniendo todos sus «datos personales». Esta herramienta facilita las labores de identificación y de clasificación del extenso corpus de la historieta como medio expresivo, permitiendo su introducción en el grueso de la producción cultural. Sucesivas lecturas llevadas a cabo nos muestran que autores y tebeófilos lamentan el escaso trabajo de organización y sistematización de la historieta, a la vez que abogan por que se acometa un trabajo de identificación y clasificación para devolver, o más bien, para conceder por primera vez a la historieta el lugar que se merece dentro de la institución cultural.

Como hemos visto al enumerar las diferentes causas de descalificación de la historieta, detrás de todas ellas encontramos el gran desconocimiento del medio, que abarca desde las autoridades culturales hasta los propios aficionados pasando por instituciones y ámbitos académicos. La proliferación de bases de datos ordenadas y metódicas en los fondos de bibliotecas, hemerotecas y mediatecas sería un punto de partida excepcional para la dignificación y expansión de la historieta. Por este motivo, todo intento de catalogar y organizar de manera fundamentada las obras de historieta supone una contribución interesante. Nuestra fichas de identidad pretenden propiciar un trabajo de identificación y de estructuración encaminado a la catalogación y a la dignificación cultural.

En resumen, con estas fichas de identidad se aspira a rescatar y a hacer perdurar la memoria artística de la historieta. Se desea favorecer la toma de conciencia por parte del

profesorado de lenguas, los documentalistas y los bibliotecarios de la importancia de disponer de una ficha de identidad del tebeo en el ámbito educativo para que este medio se consolide como un arte con memoria, y que, utilizando el término empleado por Groensteen (2006, p. 67), logre liberarse de la «amnesia» que, aunque parece disiparse lentamente, sigue aún padeciendo en la actualidad.

Las fichas de identidad de la obra que se presentan a continuación facultan, además, resaltar ciertos datos de una historieta que por parecer evidentes suelen pasarse por alto. En un trabajo con tebeos en la clase de LE se recomienda que sus usuarios se impregnen de ciertos elementos meramente identificativos para que el descubrimiento y reconocimiento de la herramienta educativa, en este caso, la historieta, se lleve a cabo de una manera más consciente, lo que hará el trabajo académico más fructífero. No olvidemos que los destinatarios de estas herramientas de registro de datos, ya sean aprendientes o docentes, son estudiosos de una lengua, y esto los convierte en estudiosos de una cultura, lo que a su vez implica interesarse no sólo por las formas de vida o la gastronomía de un país, sino por todo tipo de manifestaciones artísticas y culturales que en él se creen, y por el impacto que éstas tienen como producto de consumo social.

A la hora de trabajar con una obra o con un segmento de historieta en clase de LE, es importante que se tenga en cuenta, por ejemplo, el tipo de formato según el país de procedencia (aunque en este caso todas las obras sean españolas), la tirada y el número de reediciones según el género o la editorial, el tipo de grafismo utilizado según la temática, etc. Estos datos son elementos que suelen pasarse por alto por parecer evidentes, pero que deben ser tenidos en cuenta por los docentes para poder favorecer en el aprendiente la capacidad de discernimiento y de identificación artística. Este trabajo pretende conducir a los aprendientes a distinguir la singularidad de cada historieta a partir de un trabajo previo de categorización, evitando un proceso globalizador que atentaría contra la identidad cultural del medio.

Una manera sencilla de captar la singularidad de una obra de historieta es hojearla centrando la atención en su grafismo. La toma de conciencia a través de una categorización que incluye entradas como «soporte», «formato» o «técnica de dibujo» revela gran interés didáctico. De hecho, según reconoce Groensteen (2006), la razón por la que el gran público suele tener una opinión globalizadora de la historieta es por la aparente homogeneización de formatos. Este autor critica que:

format, pagination, maquette: partout s'observe une manque de discrimination - auquel s'ajoute un manque d'information, puisqu'on ne trouve presque jamais de résumé, de biographie de l'auteur ni de texte de présentation en quatrième de couverture, comme il est d'usage d'ailleurs. (p. 63)

Las fichas de recogida de datos propuestas en este trabajo de investigación proyectan de manera sistemática una mirada atenta sobre el grafismo, entre otros parámetros importantes, lo cual implica un alcance didáctico considerable en el estudio del paratexto. Según afirma Genette (1982, p. 10), los elementos paratextuales «procurent au texte un entourage (variable) et parfois un commentaire, officiel ou officieux, dont le lecteur le plus puriste et le moins porté à l'érudition externe ne peut pas toujours disposer aussi facilement qu'il le voudrait et le prétend». Su valor didáctico es remarkable. Conviene que el docente de LE dirija su mirada y la de los aprendientes a este «entorno», como lo denomina Genette, pues suele estar cargado de indicios fácilmente descifrables para el avance de la lectura y la comprensión profunda de la obra. En definitiva, se trata de favorecer el reconocimiento del material que se está utilizando en clase de LE. Es importante que los implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje comprendan que el tebeo no es un simple medio para aprender una lengua, sino que constituye por sí sólo un objeto artístico único de la cultura que se está estudiando. Abordar su estudio como fin y no como simple medio servirá para enriquecer y fundamentar el proceso de enseñanza-aprendizaje de una LE.

Las dos fichas de identidad que presentamos a continuación recogen los datos más relevantes a tener en cuenta en el proceso de identificación de una historieta. En cada caso hemos comprobado que las categorías que componen las casillas contribuyen de una u otra manera a reforzar las dos funciones señaladas, la de dignificación cultural o memoria artística, y la de toma de conciencia, y por ello, revisten gran valor en toda clase de lengua, de arte y de cultura.

3.1.1. FICHA DE IDENTIDAD

FICHA DE IDENTIDAD DE LA OBRA

DATOS DE REFERENCIA	
Título Subtítulo	
Autor/es	Guionista: Dibujante:
Editorial	
Publicación	Lugar: Fecha:
Colección	
Creación	Obra original <input type="checkbox"/> Recopilación de la obra original <input type="checkbox"/> - Publicada originalmente en: Obra derivada <input type="checkbox"/> Adaptación <input type="checkbox"/>
Tipo	Mono-volumen <input type="checkbox"/> Serie <input type="checkbox"/> n°: 61 - serie completa <input type="checkbox"/> - serie abierta <input type="checkbox"/>
N° edición Tirada	N° de reediciones: <input type="checkbox"/> Número de ejemplares publicados: <input type="checkbox"/>
TEMÁTICA	
Género	Humor <input type="checkbox"/> Aventuras <input type="checkbox"/> Policiaco <input type="checkbox"/> Ciencia Ficción <input type="checkbox"/> Sentimental <input type="checkbox"/> Fantástico <input type="checkbox"/> Histórico <input type="checkbox"/> Crítica social <input type="checkbox"/> Problemática social <input type="checkbox"/> Literario <input type="checkbox"/> Misterio <input type="checkbox"/> Otro:
Organización	Historia única <input type="checkbox"/> Varias historias cortas <input type="checkbox"/>
Temas	
Espacio diegético	Tiempo:
	Lugar:
Resumen	
Público al que va dirigido	Niños <input type="checkbox"/> Adolescentes/Jóvenes adultos <input type="checkbox"/> Adultos <input type="checkbox"/> Femenino <input type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/> Mixto <input type="checkbox"/>
	Gran público <input type="checkbox"/> Público restringido <input type="checkbox"/>
GRAFISMO	
Soporte	Álbum <input type="checkbox"/> Periódico o revista <input type="checkbox"/> Revista internet <input type="checkbox"/>
Formato	Cartoné <input type="checkbox"/> Pasta blanda <input type="checkbox"/>

	Dimensiones: - Europeo (CC48) <input type="checkbox"/> - Cuaderno a la italiana <input type="checkbox"/> Color <input type="checkbox"/> Blanco y Negro <input type="checkbox"/> Número de páginas: <input type="checkbox"/> Lomo de tela <input type="checkbox"/>
Técnica de dibujo	
Estilo tabulación	convencional <input type="checkbox"/> decorativo <input type="checkbox"/> expresivo <input type="checkbox"/> productivo <input type="checkbox"/>
Portada	Extracto del tebeo <input type="checkbox"/> Dibujo exclusivo <input type="checkbox"/> Sin dibujo <input type="checkbox"/>
Guardas	Blanco <input type="checkbox"/> Motivo del tebeo <input type="checkbox"/>
Contraportada	Resumen <input type="checkbox"/> Conclusión <input type="checkbox"/> Publicidad <input type="checkbox"/> Dibujo <input type="checkbox"/>
Paratexto	Prólogo <input type="checkbox"/> Epílogo <input type="checkbox"/> Texto a pie de página <input type="checkbox"/>
	Interés del paratexto:
Su autor	
<u>CRITERIOS DE INTERÉS EN LA DIDÁCTICA DEL ELE</u>	
LINGÜÍSTICOS	
Competencias	Lingüísticas:
	Sociolingüísticas:
	Pragmáticas:
MEDIAGÉNICOS	
Transdisciplinariedad: Educación Artística, Historia de las Artes Visuales, Literatura.	
Popularidad <input type="checkbox"/> Singularidad <input type="checkbox"/>	
Especificidad del soporte:	
Especificidad del género:	
HISTÓRICOS-CULTURALES	
Transdisciplinariedad: Historia, Cultura, Civilización	
Referencias históricas <input type="checkbox"/> Referencias culturales <input type="checkbox"/>	
EDUCATIVOS	
Educación en valores <input type="checkbox"/>	

3.1.2. FICHA DE IDENTIDAD DEL SEGMENTO

FICHA DE IDENTIDAD DEL SEGMENTO
--

DATOS DE REFERENCIA	
Título de la obra	
Título dado al segmento	
Extensión	Nº páginas:
Nociones previas recomendadas	
Acercamiento situacional / contexto	
Nivel de referencia	A1 <input type="checkbox"/> A2 <input type="checkbox"/> B1 <input type="checkbox"/> B2 <input type="checkbox"/> C1 <input type="checkbox"/> C2 <input type="checkbox"/>
Registro de lengua	Infantil <input type="checkbox"/> Coloquial <input type="checkbox"/> Vulgar <input type="checkbox"/> Neutro <input type="checkbox"/> Formal <input type="checkbox"/> Específico <input type="checkbox"/>
Pictogramas	Ninguno <input type="checkbox"/> Escaso <input type="checkbox"/> Frecuente <input type="checkbox"/> Muy frecuente <input type="checkbox"/>
	Interpretación simple <input type="checkbox"/> Pictogramas complejos <input type="checkbox"/>
Narrador	Primera persona y/o intradiegético <input type="checkbox"/>
	Segunda persona o autodiegético <input type="checkbox"/>
	Tercera persona o extradiegético: omnisciente <input type="checkbox"/> testigo <input type="checkbox"/> protagonista <input type="checkbox"/>
	Enfoque narrativo múltiple <input type="checkbox"/>
CRITERIOS DE INTERÉS PEDAGÓGICO	
Mediagénicos	Riqueza de recursos iconotextuales <input type="checkbox"/>
Histórico-culturales	Referencias históricas <input type="checkbox"/>
	Referencias culturales <input type="checkbox"/>
Lingüísticos	Competencias lingüísticas <input type="checkbox"/>
	Competencias sociolingüísticas <input type="checkbox"/>
	Competencias pragmáticas <input type="checkbox"/>

3.2. FICHAS DE ANÁLISIS

Las tres fichas de análisis de datos presentadas en los apartados precedentes constituyen la herramienta de investigación central de en esta tesis doctoral. Las categorías que las componen resultan del estudio pormenorizado de los conceptos y teorías de la lengua y su didáctica y de la semiótica de la historieta desarrolladas al principio de este estudio. No obstante, su diseño final se ha ido completando de manera progresiva a medida que ha ido avanzando el análisis práctico de los segmentos. En base a un proceso de retroalimentación entre teoría y práctica, la versión final no ha estado disponible hasta el término de la lectura didáctica. Como veremos algunas entradas se acompañan de una breve descripción formulada a veces en forma de pregunta que orienta sobre el interés didáctico del contenido a incluir en la ficha.

En un primer momento, diseñamos una única ficha de análisis que intercalaba las tres dimensiones que dan título a las fichas definitivas. El motivo de haberlas presentado por separado responde al deseo de que cada dimensión sea observada de manera independiente y pormenorizada en función de sus particularidades. Nos interesa insistir sin embargo en el hecho de que la división de las tres dimensiones no conlleva su estudio por separado, sino que están estrechamente interrelacionadas. Es precisamente el estudio conjunto de los aspectos lingüísticos, culturales y mediagénicos lo que hace posible un tratamiento de la historieta como medio y como fin en sí mismo, al dar respuesta a las necesidades educativas y expectativas básicas en la DLE. Sin la consideración de estas dimensiones complementarias, el estudio de la lengua quedaría descontextualizado y desprovisto de autenticidad.

En el «Marco teórico y conceptual» ya hemos explicado el interés didáctico de los parámetros que componen nuestra tabla. No obstante, a continuación repasamos algunos de sus rasgos más notables. En la primera ficha se trata de estudiar la dimensión artística de la historieta de manera que su aplicación en clase de ELE no olvide ningún aspecto esencial de su singularidad mediagénica. La gramática es la ciencia que estudia los elementos de una lengua y sus combinaciones a partir de diferentes niveles. Como hemos visto en el desarrollo teórico, y como ya apuntó Eisner (2006), la historieta está organizada según una gramática propia que conjuga los códigos icónico y verbal. La gramática del arte secuencial está regida por tanto por una serie de reglas y principios generales. Umberto Eco (2009, p. 156) introduce la denominación *semántica del cómic* para referirse a una iconografía concreta, al repertorio simbólico formado por los

elementos constitutivos del cómic con un valor predeterminado, como por ejemplo, el valor de uno de los elementos más representativos del tebeo, los globos o bocadillos. Además de semántica del cómic, Eco introduce términos como gramática del encuadre y sintaxis específica o leyes de montaje que insisten en la gramaticalidad de la historieta y en su carácter normativo. En nuestra primera ficha de análisis nos interesa abordar de manera precisa el nivel morfo-sintáctico de la gramática del arte secuencial con el deseo de sistematizar nuestro estudio de la dimensión mediagénica.

Según el DRAE la morfología es la parte de la gramática que se ocupa de la estructura de las palabras. La sintaxis es la parte de la gramática que enseña a coordinar y unir las palabras para formar las oraciones y expresar conceptos. En base a esta terminología la primera ficha de análisis de este estudio se divide en los aspectos morfológicos y sintácticos de la historieta. De esta manera, nos centramos por un lado en la sintaxis o estudio de las relaciones que se establecen entre las diferentes viñetas para formar tiras, páginas y crear sentido y, por otro, en la morfología o estudio de la estructura de la viñeta como unidad mínima de referencia. De esta manera, la primera ficha llevará al docente a hacerse preguntas esenciales en la DLE como la función expresiva de los elementos no verbales y la interrelación de los código visual y textual.

En la segunda ficha de análisis de datos hemos tratado de incluir todas las categorías que permiten describir el contenido lingüístico de un intercambio comunicativo y sirven por tanto de base para la reflexión. Tomando como referencia la taxonomía propuesta en el capítulo quinto del MCERL, se distinguen tres tipos de competencias comunicativas básicas: la lingüística, la sociolingüística y la pragmática. Según el diccionario de términos clave del ELE, el Centro Virtual Cervantes (<http://cvc.cervantes.es>) define la competencia comunicativa como:

la capacidad de una persona para comportarse de manera eficaz y adecuada en una determinada comunidad de habla; ello implica respetar un conjunto de reglas que incluye tanto las de la gramática y los otros niveles de la descripción lingüística (léxico, fonética, semántica) como las reglas de uso de la lengua, relacionadas con el contexto sociohistórico y cultural en el que tiene lugar la comunicación.

Las categorías de la segunda ficha de análisis abarcan la competencia comunicativa dando cabida a los niveles lingüísticos que intervienen a nivel denotativo y a nivel connotativo. La ficha favorece la toma de conciencia sobre la importancia de que en la

clase de LE se tengan en cuenta no sólo que los enunciados sean gramaticalmente correctos sino que también sean socialmente apropiados dentro de la comunidad de hablantes donde son emitidos. La interrelación de las diferentes dimensiones destacadas haría coincidir, por ejemplo, el estudio de las convenciones textuales de la historieta de la ficha de la dimensión mediagénica con el estudio del nivel ortográfico de la competencia lingüística de la ficha de la dimensión lingüística, esta última interesada por el valor de las convenciones tipográficas y las variedades de tipos de letra (*lettering*, cursivas, negritas, siluetas de los bocadillos, etc.). Este nivel se encuentra relacionado con el nivel fonético y fonológico que centra la atención en el nivel de oralidad del texto escrito dando cuenta de la repercusión que las formas escritas, sobre todo los signos de puntuación, tienen en la expresión y en la entonación.

Paralelamente, la competencia sociolingüística se ocupará de que la lectura de la historieta no deje de lado las variaciones diatópicas, diastráticas y diafásicas, esenciales en el proceso de enseñanza-aprendizaje del ELE. La competencia pragmática, por su parte, pondrá el acento en que la lectura de la historieta dé cuenta de conceptos clave como el pacto o las estrategias de lectura señaladas en el «Marco teórico y conceptual» (Cicurel, 1991, p. 108-109) o el respecto o ruptura del Principio de cooperación de Grice (1991, pp. 516-517). Dentro de este apartado cobra especial importancia la competencia organizativa que se interesa por los esquemas de interacción y de transacción que rigen la secuenciación de los mensajes. El estudio de la secuenciación reviste doble interés didáctico a nivel meramente lingüístico y como especificidad de la historieta.

La tercera ficha pretende aglutinar todos los parámetros de estudio necesarios para que la enseñanza-aprendizaje del ELE se encuadre dentro de un ámbito de estudio intercultural lo suficientemente amplio que dé cabida a los aspectos más relevantes para mejorar la comprensión y la desenvolvura de los aprendientes en las situaciones de comunicación de la comunidad de la lengua que estudian.

Las fichas de identidad y de análisis que acabamos de proponer han sido revisadas y valoradas por especialistas de la DLE y de la historieta que han emitido un juicio favorable al respecto considerándolas herramientas apropiadas para satisfacer los fines para las que han sido concebidas. El interés de estas herramientas de trabajo será demostrado y explicado a lo largo del análisis de este trabajo de investigación.

3.2.1. FICHA DE ANÁLISIS Nº1: DIMENSIÓN MEDIAGÉNICA

FICHA DE ANÁLISIS Nº 1: DIMENSIÓN MEDIAGÉNICA

ARTROLOGÍA

La artrología del tebeo se encarga de estudiar las relaciones encaminadas a crear sentido que se establecen entre las diferentes viñetas en relación con la tira, la páginas y la obra. A este nivel, ¿qué elementos son significativos y pertinentes de suscitar la reflexión didáctica en el proceso de enseñanza-aprendizaje del ELE?

ARTROLOGÍA GENERAL

DISTRIBUCIÓN DE LA PÁGINA

SISTEMA ESPACIO-TÓPICO

LA VIÑETA

La viñeta constituye la unidad mínima de referencia en una historieta. A este nivel, ¿qué elementos son significativos y pertinentes de suscitar la reflexión didáctica en el proceso de enseñanza-aprendizaje del ELE?

MARCOS

Además de para confinar el espacio, el marco desempeña una función de lenguaje no verbal, en su:
Forma Tamaño Silueta

PLANOS Y ENCUADRES

¿Observamos planos y/o encuadres relevantes en la descodificación del sentido del segmento?
¿Los planos aportan matices adicionales al sentido del segmento? SÍ NO
¿Cuál es la función expresiva de los encuadres?

GLOBOS Y CARTUCHOS

Los globos tienen una finalidad: Expresiva <input type="checkbox"/> Estética <input type="checkbox"/> Funcional <input type="checkbox"/> Los cartuchos tienen una finalidad: Expresiva <input type="checkbox"/> Estética <input type="checkbox"/> Funcional <input type="checkbox"/>
LENGUAJE CORPORAL
¿Qué información se desprende del estudio de la kinésica de los personajes?
NIVEL DE ICONICIDAD
¿En qué medida el nivel de iconicidad elegido apoya la narración?
COLOR
El color y la iluminación son relevantes en la descodificación del sentido del segmento? SÍ <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/> El color cumple una función: Realista <input type="checkbox"/> Simbólica <input type="checkbox"/> Nivel de narración del color
GRAFIACIÓN
¿En qué medida la firma gráfica del dibujante contribuye a matizar el sentido de la obra?
TEXTO-IMAGEN
¿En qué medida el estudio de las relaciones texto-imagen ayuda a dilucidar el sentido global y los matices de la obra? ¿Existe evocación lingüística de base icónica? En lo que respecta a las relaciones texto-imagen, ¿qué elementos son significativos y pertinentes de suscitar la reflexión didáctica en el proceso de enseñanza-aprendizaje del ELE?
RELACIONES TEXTO-IMAGEN
RETÓRICA VISUAL
¿Existen figuras retóricas visuales? ¿Cuál son sus implicaciones con el lenguaje oral?
<ul style="list-style-type: none"> - Sustitución: metáfora <input type="checkbox"/> alegoría <input type="checkbox"/> metonimia <input type="checkbox"/> calambur <input type="checkbox"/> ironía <input type="checkbox"/> sinécdoque <input type="checkbox"/> prosopopeya <input type="checkbox"/> animalización <input type="checkbox"/> onomatopeya <input type="checkbox"/> - Comparación: paradoja <input type="checkbox"/> oposición <input type="checkbox"/> paralelismo <input type="checkbox"/> gradación <input type="checkbox"/> oxímoron <input type="checkbox"/> sinestesia <input type="checkbox"/> Juegos de palabras <input type="checkbox"/> - Adjunción: aliteración <input type="checkbox"/> anáfora <input type="checkbox"/> epífora <input type="checkbox"/> repetición <input type="checkbox"/> epanadiplosis <input type="checkbox"/> quiasmo <input type="checkbox"/> hipérbole <input type="checkbox"/>

<input type="checkbox"/> préstamo <input type="checkbox"/> polisíndeton - Supresión: elipsis <input type="checkbox"/> asíndeton <input type="checkbox"/> - Otras:
MEDIATIVIDAD
¿Qué otros medios de expresión o géneros dan cabida a la misma obra original, temática, personajes?

3.2.2. FICHA DE ANÁLISIS Nº2: DIMENSIÓN LINGÜÍSTICA

FICHAS DE ANÁLISIS Nº2: DIMENSIÓN LINGÜÍSTICA
--

COMPETENCIA LINGÜÍSTICA
La competencia lingüística da cuenta de la dimensión más formal y normativa de la lengua. ¿Qué parámetros y muestras de lengua conviene estudiar para abordar este nivel de comunicación? ¿Qué muestras de lengua conviene resaltar para favorecer la enseñanza del ELE y para suscitar la reflexión didáctica? ¿Qué categorías gramaticales resultan relevantes en la descripción del contenido lingüístico?
NIVEL LÉXICO-SEMÁNTICO
NIVEL MORFO-SINTÁCTICO
NIVEL FONÉTICO-FONOLÓGICO
NIVEL ORTOGRÁFICO
COMPETENCIA SOCIOLINGÜÍSTICA

La competencia sociolingüística da cuenta de los conocimientos y destrezas que intervienen en la dimensión social del uso de la lengua. ¿Qué parámetros y muestras de lengua conviene estudiar para abordar este nivel de comunicación?

MARCADORES LINGÜÍSTICOS DE RELACIONES SOCIALES

NORMAS DE CORTESÍA

EXPRESIONES DE SABIDURÍA POPULAR

DIFERENCIAS DE REGISTRO

DIALECTO Y ACENTO

COMPETENCIA PRAGMÁTICA

La competencia pragmática da cuenta de la lengua en uso. ¿Qué parámetros y muestras de lengua conviene estudiar para abordar este nivel de comunicación?

COMPETENCIA DISCURSIVA

La competencia discursiva es la manera de organizar, estructurar y ordenar los mensajes

LA COMPETENCIA FUNCIONAL

La competencia funcional es la manera de utilizar los mensajes para realizar funciones comunicativas

MICROFUNCIONES

Las microfunciones son las categorías para el uso funcional de enunciados aislados (generalmente breves), normalmente como turnos de palabra de una interacción.

MACROFUNCIONES

Las macrofunciones son las categorías para el uso funcional del discurso presentado en una secuencia (a veces ampliada) de oraciones.

LA COMPETENCIA ORGANIZATIVA

La competencia organizativa es la manera de secuenciar los mensajes según esquemas de interacción y transacción

3.2.3. FICHA DE ANÁLISIS N°3: DIMENSIÓN CULTURAL

FICHA DE ANÁLISIS N°3: DIMENSIÓN CULTURAL

REFERENCIAS CULTURALES

¿Cuáles son los elementos culturales significativos en la enseñanza de ELE, y pertinentes de suscitar la reflexión didáctica?

modos de vida crónicas de una época estereotipos regionalismos

TIPOLOGÍA CARACTEROLÓGICA

CONTEXTO SOCIOCULTURAL

DECLARACIÓN IDEOLÓGICA

CENSURA

Grados: Fuerte censura Censura burlada Sin censura

Tipo: política <input type="checkbox"/> gregaria <input type="checkbox"/> psicológica <input type="checkbox"/>
RELACIONES TRANSTEXTUALES
Relación de co-presencia: Intertextualidad <input type="checkbox"/> Intericonicidad <input type="checkbox"/>
Relación de transformación: Hipertextualidad <input type="checkbox"/> Hipericonicidad <input type="checkbox"/>

CAPÍTULO VIII

ANÁLISIS DEL CORPUS

En este apartado nos proponemos estudiar los segmentos seleccionados en nuestro corpus de historietas. El análisis de cada una de las cinco obras se organiza en tres etapas de la siguiente manera:

Contemplamos un primer apartado, «Contextualización y especificidad de la obra», dedicado a situar la obra en su entorno histórico, cultural y sociopolítico. Por evidente que pueda parecer se hará especial hincapié en diferenciar el momento en el que transcurre la diégesis del momento de producción de la obra, así como el momento de producción de la obra original y el de las posibles reediciones. En este apartado se pondrá de relieve la especificidad de cada obra profundizando en aquellos parámetros que revelan un interés particular, desde el punto de vista de la didáctica de la lengua.

El segundo apartado presenta de forma global y coherente los datos que de manera fraccionada han sido extraídos desde las categorías que componen las fichas de análisis de datos concebidas para nuestro estudio. Este material preliminar no ha sido incluido porque, al tratarse de una rigurosa herramienta de trabajo, su lectura conlleva redundancias y una abundancia de datos que restarían dinamismo a nuestro estudio. Esta fase previa, que implica una lectura de la historieta metódica y analítica permite sin embargo la recopilación y el examen de una gran cantidad de parámetros de interés didáctico, imprescindibles para elaborar una síntesis a partir de una triple dimensión mediagénica, lingüística y cultural, lo que ofrece una visión de conjunto completa y cohesionada que hemos denominado «Lectura didáctica».

El último apartado titulado «Valoración del análisis y discusión» profundiza en la aportación del análisis desde el punto de vista teórico, incluyendo las constataciones de tipo mediagénico, lingüístico y cultural, en definitiva, las constataciones de tipo didáctico que resultarían pertinentes en un contexto de enseñanza-aprendizaje del español.

El objetivo de este sistema de presentación, de análisis y de interpretación de datos es evaluar el grado de interés didáctico de las historietas seleccionadas en nuestro corpus.

A) EL TEBEO TESTIMONIAL DE POSGUERRA

1. CARPANTA: EL HAMBRE Y EL HUMOR DURANTE EL FRANQUISMO

«Más vale reír en una choza que llorar en un palacio» (Anónimo)

La obra que vamos a estudiar es la recopilación de las páginas de tebeos de la serie *Carpanta* publicada en 1995 por Ediciones B con motivo del 50 aniversario del nacimiento del personaje de Josep Escobar. El libro (FIG. 8 y 9), encuadernado en cartón con 48 páginas en color, corresponde al tomo número 61 de la colección Magos del Humor que recoge historietas a modo de álbumes que reeditaban aventuras de otros personajes nacidos en la editorial Bruguera.



Fig. 8 y 9: Portada y contraportada de *Carpanta. 50 Aniversario (Magos del Humor)* ©Ediciones B

En este tipo de reedición aniversario es importante atender a dos momentos cruciales para la lectura y comprensión de la obra, la fecha de creación de las historietas originales, que va de 1955 a 1959, y la de producción de la recopilación, cuarenta años después, en 1995. Esta distancia temporal constituye un elemento de referencia importante que no debe perderse de vista.

De una manera global, nuestro estudio se centra en el análisis del texto, de la imagen y de la relación entre ambos, así como de los resortes narrativos de la historieta de una muestra representativa del tebeo humorístico de posguerra española. Hemos seleccionado dos páginas, que por lo que contienen de habitual o inusual, como veremos a lo largo de este capítulo, ofrecen un retrato elocuente de la esencia de la serie *Carpanta*. A partir de esta base y utilizando como herramienta de análisis la ficha de recogida de datos diseñada para este trabajo de investigación que integra una triple

dimensión mediagénica, lingüística y cultural, trataremos de dar respuesta al siguiente interrogante: ¿En qué medida el estudio de dos páginas de la serie *Carpanta* de Josep Escobar puede ser interesante desde el punto de vista de la DLE en función de su potencialidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje del español? Este cuestionamiento será el mismo en las otras dos partes que componen nuestro análisis.

1.1. CONTEXTUALIZACIÓN Y ESPECIFICIDAD DE LA OBRA

1.1.1. LA HISTORIETA POPULAR

La editorial barcelonesa Bruguera, surgida en 1910 como Gato Negro y rebautizada en 1940 con el apellido familiar de los editores, dedicaba su labor a la publicación de literatura popular y de historietas. Hasta su cierre en 1986, su trayectoria la llevó a convertirse en una multinacional de la edición, con sedes en varios países de Latinoamérica y en Portugal. La etapa más clásica comprende las décadas de los años cuarenta y cincuenta, con el afianzamiento de publicaciones tan genuinas como la revista *Pulgarcito*. Este semanario ilustrado que se fundó en 1921 y desapareció definitivamente en 1986, vivió diferentes épocas de éxito. En sus primeros años combinaba la historieta con relatos, artículos, pasatiempos y chistes. Tras el freno durante la guerra civil y la primera posguerra, empieza a darse prioridad a la historieta, lo que coincide con su época de mayor popularidad. En la segunda mitad de los años 40 la revista empieza a afianzarse bajo la dirección editorial de Rafael González, un periodista represaliado por el régimen que, con la intención de asegurar la continuidad de la revista, renueva los contenidos adaptándolos a los tiempos difíciles que se estaban viviendo. Como asegura Antonio Martín (2000, p. 136) «no basta con el público infantil que puede comprar los tebeos por lo que la Editorial Bruguera intentará captar también a los adultos con un humor que, surgido de la crisis, roza a través de la risa, la crueldad». Además de secciones diversas y una historieta de realista de género, el formato de historietas más común era el de una o dos páginas de historias humorísticas con protagonista fijo que permita fidelizar al lector. De *Pulgarcito* además de *Carpanta* han surgido personajes legendarios del tebeo español como *Zipi y Zape*, *Las hermanas Gilda*, *Doña Urraca* o *El repórter Tribulete* entre otros. De esta etapa clave de la editorial, que le ha valido el nombre de «Escuela Bruguera» por reunir a toda una

generación de historietistas, existe un extraordinario legado cultural de la historieta española.

En esta época, el funcionamiento de la industria del tebeo en general, y de *Pulgarcito* en particular, se basaba en una dinámica de productividad, en la que los dibujantes eran unos mandados que ejecutaban sus páginas según los dictámenes de sus superiores. En el caso de *Pulgaricto*, era Rafael González quien escribía la mayoría de los guiones; los dibujantes debían resignarse incluso a perder el control creativo de sus personajes, así como sus derechos de autor. De este hecho, resulta una paradoja pues, a pesar del anonimato y del control editorial de la censura, fue en esta época de esplendor de *Pulgarcito* en la que empiezan a darse a conocer jóvenes dibujantes que se convertirían en artistas clave del tebeo español, como es el caso de Escobar.

Josep Escobar Saliente (Barcelona, 1908-1994) fue uno de ellos. Apasionado del dibujo desde pequeño, empieza a dedicarse a ello profesionalmente en algunas colaboraciones para la editorial Gato Negro o la revista *La Gralla*, a principios de los años veinte, labor que combinaba con su trabajo en Correos. Desarrolló desde joven su afición por el teatro, realizando algunas actuaciones y escribiendo varias comedias. Como nos recuerda Guiral (2008), tras el estallido de la guerra civil, Escobar integra el Sindicat de Dibuijants Professionals con el objetivo de defender los derechos de los dibujantes sin afiliación a ningún partido político. De esta época destaca la publicación satírica *L'Esquella de la Torratxa* de ideología progresista y antifascista, y las primeras colaboraciones de Escobar con la revista *TBO*. Con el triunfo del bando nacional, Escobar es juzgado por un tribunal militar, expulsado del servicio de Correos y encarcelado en la prisión Modelo de Barcelona hasta 1940, cuando le conceden un régimen de libertad controlada. En el periodo de la posguerra, momento de esplendor en el cine de animación en España, hace dibujos animados para Hispano Gràfic Films y posteriormente para Dibujos Animados Chamartín¹⁶ hasta 1947 año en el que vuelve a trabajar para la Editorial Bruguera para asegurar el relanzamiento de la revista *Pulgarcito*.

El primer personaje de Escobar para Bruguera fue Carpanta, una de las figuras más representativas del tebeo humorístico de la posguerra española. Ha llegado a convertirse

¹⁶ Numerosos dibujante, entre los que destacan Peñarroya o Cifré, se formaron en estos estudios que surgieron en 1942 de la unión de Hispano Gràfic Films y Dibsono Films bajo la dirección artística de Fernández de la Reguera y la dirección de dibujantes del propio Escobar.

en el icono de los personajes de tebeo marginales que se buscan la vida en la calle y consiguen resistir; todo un superviviente en tiempos de crisis. Su éxito se debe al poder de identificación de este personaje con los lectores en un momento de penuria económica. Según explica Soldevilla (Guiral, 2008) «por la dimensión de retrato sociológico que posee la serie: el lector medio de la época, tanto el joven como el más adulto, reconoce como familiar el entorno de escasez que identifica el mundo de Carpanta» (p. 72).

Algunos autores han buscado antecesores de Carpanta en otros personajes del comic americano como *Pete the Tramp* (1932), conocido en español como *Pedro Harapos*, de Clarence D. Rusell. Esta serie estadounidense está igualmente protagonizada por un vagabundo que recorre las calles en busca de comida en los años más duros de la Depresión. A pesar de compartir rasgos arquetípicos con este vagabundo, el componente castizo del personaje lo ancla en la tradición literaria española como veremos más adelante. Recordemos que los personajes de las revistas humorísticas son herederos directos del *comic strip* americano, en el que se han forjado arquetipos gráficos como el del vagabundo, los niños traviesos, o las mujeres malhumoradas. Según Alary (2007b, p. 46), Carpanta se inscribe en «la prestigieuse lignée des vagabonds des *comic strips* ou du cinéma burlesque, le personnage Carpanta [...] deviendra le symbole du sentiment de frustration de l'après-guerre espagnole».

Carpanta, término que significa hambre violenta, es un vagabundo que vive debajo de un puente y que siempre tiene hambre. En la totalidad de sus páginas, salvo contadas excepciones que de modo anecdótico consiguen incentivar la intriga, el protagonista siempre está buscando procurarse algo de comer y (casi) nunca lo consigue. Su aspecto físico insiste en esta condena a pasar hambre con una boca enorme escondida en parte tras un gran cuello de camisa rígido que hace presuponer que la boca, y por extensión, el hambre que pasa, es aún mayor de lo que se puede ver. La popularidad del personaje gráfico ha sido tal que en ocasiones ha trascendido los límites de la propia historieta para alcanzar otros medios como la televisión la publicidad, lo que coloca a Carpanta en un lugar privilegiado dentro de la historieta popular. Desde su nacimiento hasta su desaparición encontramos tres etapas significativas en consonancia con las condiciones sociopolíticas del país.

1ª etapa: a partir de 1947.

En esta primera época de dictadura la historieta consiguió burlar la censura por ser considerada un medio de expresión dedicado exclusivamente al público infantil. La apariencia inofensiva de Carpanta le hizo pasar inadvertido ante la censura lo que dio rienda suelta al espíritu crítico del dibujante y su tono mordaz. La crítica costumbrista fue una de las señas distintivas de algunas series de *Pulgarcito* en esta época.

Según Antoni Guiral (2008, p. 66), la primera aparición de Carpanta en *Pulgarcito* data de 1947 en una página titulada «13 en la mesa» en la que el personaje llega pidiendo limosna a la casa de una baronesa que se disponía a cenar en una mesa compuesta por 13 comensales. La superstición de la baronesa la llevó a aceptar a Carpanta a cenar con ellos. Como posible predecesor de Carpanta podríamos citar a *Jamoncito, el vagabundo* dibujado por José Alcaide y aparecido por primera vez en la revista *Chicos* (nº117) en 1940. La semejanza entre las historias y los gag de ambos personajes nos lleva a pensar que Escobar podría haberse inspirado en este personaje.

2ª etapa: década de los cincuenta.

Con la creación en 1952 de la Junta Asesora de la Prensa Infantil y sus Normas de Orientación, y diez años después, en 1962, la creación de la CIPIJ (Comisión de Información y Publicaciones Infantiles y Juveniles) la segunda época de *Carpanta* se caracteriza por una mayor intervención de la censura y la consiguiente disminución de la mordacidad de las historias. La autocensura de los autores les lleva a disminuir el tono corrosivo y a intensificar el peso del gag humorístico. La creación de las páginas que vamos a estudiar se sitúa en esta segunda etapa de la evolución del personaje caracterizada por un mayor recrudescimiento de la libertad creativa del autor y del tono subversivo de su pluma, debido al peso de la censura. No obstante, la indiscutible intromisión de los censores franquistas no le impidió vincular su obra a una situación social y económica bien precisa, la de la España de la posguerra.

3ª etapa. A partir de los sesenta.

Con el paso del tiempo la sociedad española evolucionó y, con ella, la imagen que de Carpanta tenían sus lectores. Los estilos de las diferentes series se homogeneizaron en busca de la productividad y la eficacia. Con el desarrollismo económico de los sesenta, la gente dejó de pasar hambre, el personaje perdió su razón de ser, y su espíritu burlón y pícaro se quedó anticuado con respecto a los valores populares imperantes. Sus historias pasaron a ser cada vez más banales y menos críticas. Vázquez de Parga (1980, p. 189)

afirma que «*Carpanta* perdió entonces todo su valor testimonial y sentimental por no haber sabido evolucionar de acuerdo con los nuevos tiempos, y perdió asimismo su indudable encanto y su simpatía, anclados en una época devorada por la sociedad de consumo». En cualquier caso, a pesar de la infidelidad de sus lectores y del anacronismo con respecto a los valores estéticos actualmente imperantes, *Carpanta* es una de las figuras más representativas de la historieta española de posguerra que ha conseguido además trascender el medio y permanecer en la memoria colectiva, incluso para los que nunca lo han leído.

Aprovechando el filón de la popularidad de la historieta y la gran celebridad de muchos de sus personajes, en 1987 la editorial Grupo Z adquirió el fondo editorial de Bruguera y de TBO creando un nuevo sello de la División Libros denominado Ediciones B que actualmente cuenta con una fuerte representación en el mercado español e hispanoamericano. En la misma línea comercial de amplia proyección internacional, Ediciones B al igual que en otro tiempo lo fue Bruguera tiene en circulación libros para adultos, de ficción y no ficción, infantiles, juveniles, ilustrados e historietas de gran popularidad como Superlópez, Mortadelo y Filemón o Simpsons Comics. Una de las bazas de Ediciones B es aprovechar el componente nostálgico con la reedición de una parte escogida del impresionante legado de Bruguera mediante colecciones aniversario, que retoman las historias de los personajes legendarios.

La colección *Magos del Humor*, que continúa publicándose en la actualidad, surgió como continuación de una publicación original de Bruguera iniciada en 1984 hasta 1986 con el cierre de la editorial. Ediciones B redistribuyó todos los números publicados hasta la fecha como propios, continuando la colección con nuevos ejemplares a partir del 13, y agregando otras series diferentes a la de *Mortadelo y Filemón*. El número que nos ocupa dedicado a *Carpanta* incluye 45 páginas autoconclusivas del mítico personaje, tal y como se presentaban semanalmente en la revista *Pulgarcito* abarcando un periodo total de cuatro años. La primera historia de *Carpanta* de la edición de Ediciones B corresponde a la publicada en el número 1276 de *Pulgarcito*, del 16 de octubre de 1955 (página 3 de la edición de Ediciones B). De manera correlativa pero discontinua, se suceden 45 historias, hasta la aventura de *Carpanta* publicada en el número 1489 de *Pulgarcito* que data del 16 de noviembre de 1959 (página 47 de la edición de Ediciones B).

Al pie de cada una de las aventuras publicadas por Ediciones B figura el número exacto de la revista *Pulgarcito*¹⁷ en que apareció por primera vez la historia; aunque la fecha de publicación exacta sólo figura en la primera y en la última historia. Este dato se reviste de significado en la edición de 1995, que se esmera por fijar la obra en un momento concreto con el fin de intensificar la naturaleza nostálgica de la publicación y el afán de coleccionismo. Este ejercicio de memoria llevado a cabo por Ediciones B y por otros grupos editoriales, con un claro afán comercial, permite revalorizar el patrimonio del medio evitando la tendencia al olvido voluntario propia del tebeo, y a la vez lo coloca en el plano del coleccionismo-consumismo lo que en ocasiones le hace disminuir su valor original. No podemos negar el beneficio de este tipo de reediciones al aportar un mínimo de contextualización, lo que prueba el respeto de las obras originales (páginas íntegras sin cortar, sucesión de páginas según la cronología original...). No obstante, conviene advertir que las tareas de reacondicionamiento de las reediciones modifican elementos, tales como el formato o el colorido, lo que supone un distanciamiento con respecto a las obras originales.

Desde su publicación en 1995, la colección que nos ocupa lleva unos años descatalogada. Es cierto que los álbumes recopilatorios no dejan de estar de actualidad, y a menudo a la venta en quioscos, lo que les otorga la garantía del éxito, eso sí, un éxito inmediato. De esta manera, el lector o nostálgico ocasional no debe entrar a una librería a buscar la historieta sino que se topa con ella a pie de calle, de una manera directa pero a la vez efímera. En 2009, por ejemplo, bajo el nombre Clásicos del Humor, el grupo R.B.A. Editores sacó a la venta otra colección de cuarenta volúmenes con una selección de historietas cómicas de Bruguera. Los números 8 y 19 correspondían a la serie *Carpanta* (FIG. 10 y 11).

¹⁷ El nacimiento de *Carpanta* tuvo lugar en 1947 entre los 25 primeros números de la revista *Pulgarcito* (Guiral, 2008, p. 66).



Fig. 10 y 11: Portadas de las dos recopilaciones de la serie *Carpanta*, ©R.B.A. Editores, colección Clásicos del Humor.

Estos libros de venta exclusiva en quioscos tenían un precio muy tentador, a poco menos de diez euros, excepto el primero, en oferta de lanzamiento y contaban con una media de 200 páginas por tomo. En la portada, además del nombre del personaje, de una imagen característica, y de la firma del dibujante, resaltaba sobre un fondo blanco un sello con la inscripción «Edición Especial Coleccionista» para incentivar el deseo de acumular todos los números y completar la antología. Sin embargo, hoy en día han desaparecido de los canales comerciales de venta.

De la misma manera que la series de un mismo personaje, estas colecciones de diversos personajes reunidos bajo el apellido Bruguera suelen generar una *fan attitude*, según las palabras de Groensteen, pues como afirma este autor (1999b, p. 82), el lector se interesa «de moins en moins dans l'œuvre même [...] de plus en plus dans la possession jalouse de telle dédicace ou de tel *collector*». De hecho Carpanta, al igual que otros personajes de Bruguera, ha sido presentado en diferentes medios: protagonizó microfilmes animados realizados por Escobar para Cine Skob¹⁸, así como una serie de dibujos animados. En 1995 le dedicaron un sello de la serie filatélica «Còmics. Personajes de tebeo» (FIG. 12). Utilizaron su efigie en juguetes (FIG. 13) y en diversos productos de *merchandising* (figurines, vinilos, pegatinas, llaveros, imanes, etc.). Dentro de la historieta, no olvidemos que, además de en *Pulgarcito*, las historietas de Carpanta han aparecido en otras publicaciones como *Bruguelandia*, *Mortadelo gigante*, e incluso en una revista que llevaba su nombre, *Súper Carpanta*.

¹⁸ Josep Escobar Saliente inventó en 1942 el Cine Skob (una apócope del apellido Escobar), un proyector de cine bastante simple que proyectaba películas infantiles en papel.



Fig. 12 y 13: Sello de Correos y Telégrafos dedicado a Carpanta, 1995 y cartel publicitario de un muñeco tragabolas con la imagen de Carpanta

De los tipos de coleccionistas que Groensteen (2006, p. 71) menciona, el lector adulto que fue lector joven de los personajes de Bruguera sería «le nostalgique», pues la lectura viene movida por el sentimiento de melancolía originado por el recuerdo de una época pasada, lo que va a garantizar el éxito de este tipo de publicaciones para coleccionistas. Paralelamente existen otros lectores que no conocieron la obra en su momento de producción original y que desde el presente se acercan a ella. Estos lectores proyectan una mirada diferente sobre la serie pero perciben el halo mítico que la acompaña. Estas ediciones, a pesar de su lanzamiento promocional y la etiqueta «para coleccionistas», tienen una vida limitada, ya que pasados pocos años, se dificulta el acceso a los lectores interesados, sobre todo a los aprendientes contemporáneos de español que no conocen forzosamente la historia del tebeo de la mitad del siglo XX en España. Este hecho pone en evidencia la amnesia casi generalizada que atribuye Groensteen al medio (2006):

La conséquence de l'inaccessibilité de nombre d'œuvres parmi les plus importantes d'hier et d'avant-hier est une amnésie généralisée. Le public est ignorant de l'histoire de la bande dessinée mais les journalistes dits spécialisés ne la connaissent guère mieux, les étudiants qui travaillent sur le sujet ne savent comment accéder au corpus et les jeunes dessinateurs aspirant à intégrer la profession n'ont d'autres références et d'autres modèles que le succès les plus récentes, les créateurs à la mode. La bande dessinée ne peut ni s'enorgueillir ni se nourrir d'un passé pourtant prodigue en réalisations dignes de rester fameuses. (p. 68)

A pesar de ser relativamente reciente esta cita de Groensteen debe ser matizada, pues en torno a la historieta actual están surgiendo nuevos enfoques y nuevos alicientes que, sin duda, ejercen su influencia en la historietas más antiguas. Las historietas antiguas se revalorizan, siendo percibidas como patrimonio cultural digno de ser preservado y transmitido, lo que justifica el esfuerzo de ciertos editores y la proliferación de las colecciones «patrimonio». Actualmente, el acceso a las historietas de *Carpanta* para los estudiantes o profesores de español no es del todo fácil. Las páginas originales quedan restringidas a los círculos más estrechos de coleccionistas o a algún encuentro fortuito, en el rastro de Madrid o por medio de subastas por Internet, a precios no siempre asequibles. De las reediciones posteriores la mayoría descatalogadas tenemos huella por los exhaustivos catálogos de revistas virtuales especializadas como Tebeosfera.com o Guiadelcomic.es. Sin embargo hacerse con un ejemplar depende una vez más de los circuitos restringidos de coleccionistas, del mercado del libro de ocasión y de segunda mano, pero también de círculos más accesibles en la actual era digital con los sitios web dedicados a la colección o las librerías virtuales¹⁹.

La edición de 1995 que hemos elegido para nuestro estudio está descatalogada desde hace años. Al inicio de nuestro trabajo de investigación existía una versión digital de esta obra en formato pdf disponible en línea. Nos pareció muy útil contar con un formato virtual de la obra para su utilización por parte de profesores y alumnos. El documento en línea ofrecía una disponibilidad casi inmediata –la descarga se realizaba en menos de cinco minutos-, de manera gratuita y con buena calidad. En el momento de su supresión de la red, constatamos que esta versión digital no contaba con los derechos de reproducción de la obra. Tanto en la versión papel como en la digital, en la actualidad, el acceso del público a la serie *Carpanta* es complicado. A pesar del afán por que se mantenga viva la tradición de la historieta cómica de la posguerra española hoy en día es relativamente difícil encontrar páginas de *Carpanta*. Por este motivo conviene promover la recuperación de este patrimonio, para que la historia del tebeo de español siga llegando a los nuevos lectores y estudiosos de nuestra lengua.

A pesar de estos movimiento que pueden resultar contradictorios, por un lado la recuperación editorial pasajera y luego el olvido repentino, nos parece importante que el corpus de historieta seleccionado para el alumnado de español en torno a nuestra

¹⁹ <http://www.amazon.com>, <http://www.iberlibro.com>

temática común (memoria iconotextual del franquismo) conceda un lugar especial a una serie que constituye una referencia del patrimonio cultural de la historieta española. En un deseo de facilitar el acceso de estas obras en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje del español pretendemos contrarrestar esta tendencia de amnesia generalizada que parece acompañar a los clásicos del tebeo dentro y fuera de nuestras fronteras, con el fin de conservar la memoria de una tradición artística que brilló con luz propia en tiempos de oscuridad. La reedición del 50 aniversario de *Carpanta* pone de manifiesto el deseo de permanencia en la memoria de este personaje y además corrobora la mirada nostálgica de sus lectores hacia el pasado que junto al impulso coleccionista constituyen las bazas de los editores. Lo que a nosotros más nos interesa es que esta serie puede ser tomada como un testimonio histórico en torno a una época y a un sector de creación. El hecho de que la iniciativa de reedición de la mano de la editorial facilite el acceso renovado a la serie, como tebeo de gran valor testimonial, supone un aspecto muy importante incluso si no ha sido concebida como tal ni en la época de su primera publicación ni para la reedición. Es precisamente este valor de testimonio histórico lo que ha motivado de manera decisiva nuestra elección, aunque no únicamente. A esto hay que añadir otros factores que presentaremos a continuación como el humor, la mecánica del gag humorístico o el vínculo con la picaresca.

1.1.2. LA MECÁNICA DEL GAG HUMORÍSTICO

En el cómic español de posguerra encontramos grandes dosis de humor, hasta el punto de convertirse éste en «una de sus vetas más fructíferas, originales y coherentes» del tebeo de posguerra (Ramírez, 1975, p. 15). Efectivamente, en el ambiente de absoluta desolación en el que se encontraba España tras la contienda civil, la risa constituyó sin duda una buena y necesaria válvula de escape. La obra que nos ocupa abarca la segunda mitad de la década de los cincuenta, momento en que España empieza tímidamente a recuperarse de la triste posguerra, al menos en lo económico. En este contexto, el éxito de una revista eminentemente humorística como *Pulgarcito* invita a cuestionarse sobre el sentido y la función de la risa. Según Alary (2007b, p. 43) «en lisant les pages de *Pulgarcito*, le lecteur espagnol de l'époque rit "sur" son propre malheur, la pratique de l'autodérision servant d'exutoire à toutes les vicissitudes de la vie quotidienne».

La manera de provocar la risa se hacía desde perspectivas muy dispares, pero en este caso, lo que hace reír a la gente es que Carpanta, semana tras semana, lucha incesantemente por encontrar algo que comer y que nunca lo consiga. Escobar lo sabe y por ello mantiene fija la trama narrativa en la serie. Altarriba (2001) afirma al respecto que existe en *Carpanta* un componente sádico:

En este sentido y a pesar de lo que se haya podido decir al respecto, no nos encontramos ante una obra que escenifica el hambre tan extendida de la posguerra. Escobar va mucho más allá y juega con las posibilidades cómicas del fracaso, del acto fallido, de la impotencia [...] demostrando una vez más que la risa funciona mejor cuando hurga en heridas profundas. (p. 106)

Sin embargo, otros autores defienden la idea de que a pesar del tono humorístico en el que están concebidas las aventuras de *Carpanta*, su recepción por parte de los lectores no ha tenido siempre el efecto cómico previsto por Escobar. En la época de su publicación, para muchos no era la risa precisamente lo que les provocaba la recreación de la dramática situación a la que se veía confrontado este antihéroe, sino más bien un triste sentimiento de auto-lamentación. Como asegura Vázquez de Parga (1980):

La vida de Carpanta aun narrada en clave de humor, constituye una verdadera tragedia y este sentido profundamente trágico es la nota más destacada de la serie que no hacía reír a los niños que compraban *Pulgarcito* porque se revelaba fiel reflejo de una triste realidad, de una realidad cotidiana que afectó a numerosas personas durante una penosa década. (p. 189)

Este tipo de humor trágico está al servicio del régimen en la medida en que la serie invita a la resignación. Como ya hemos visto, el protagonista quiere luchar contra la fatalidad, pero es un antihéroe; su pereza o torpeza le harían merecedor de sus desgracias. Está condenado al fracaso, y por tanto no habría que seguir su ejemplo. Tal y como afirma Alary (2007b):

Les séries humoristiques remplissent une fonction d'exutoire et elles encouragent à supporter en silence l'adversité et à se soumettre à son destin [...] La stratégie adoptée face à la censure semble consister à laisser la possibilité d'une lecture morale: ces anti-héros sont paresseux, avares, méchants, bêtes, leur malheur tient avant tout à cela et non au contexte politique et économique. (pp. 59, 60)

Sea cual sea el motivo de acogida de la risa, en este punto nos interesa observar la estructura que da forma a este humor gráfico. Los gags humorísticos de la historieta española de posguerra presentan una estructura reiterativa que, como hemos dicho anteriormente, la conectan con la tradición americana de los *comic-strips* humorísticos de finales del siglo XIX, ampliamente popularizados en Europa en el siglo XX. La organización autoconclusiva de la página y su codificada estructura narrativa permite prever la intención comunicativa de ciertos episodios lo que simplifica la lectura y facilita la comprensión. Más allá del *comic-strip*, Escobar bebe de otras fuentes de influencia anglosajona, como el cine mudo americano, que marcan una línea de creación muy reveladora. Según confiesa el propio autor al recordar los primeros tiempos del relanzamiento de *Pulgarcito*, «el equipo que reemprendió Pulgarcito estaba formado por gente joven, educada en un ambiente más liberal, y nuestras lecturas, de buenos autores de humor, más la visión del cine cómico americano –Charlot, Keaton, Lloyd, Fatty...–, nos llevó a un humor más humano, más satírico y más crítico» (Guiral, 2008, p. 19). La influencia del cine burlesco en *Carpanta* es innegable. La risa se provoca a partir de lo absurdo y de lo irracional. Los acontecimientos extraordinarios se insertan en lo cotidiano sin razón alguna. No hay sitio para la coherencia o para la lógica psicológica. El gag recae en un humor físico a veces violento. Viviane Alary habla (2007b, p. 45) de «burlesque visuel de *Pulgarcito*» para referirse a los rasgos distintivos de los personajes que los sitúan en una atmósfera caricaturizada, ridícula y deforme: «Les personnages sont toujours “courts sur pattes” et le jeu des disproportions entre les différentes parties du corps parle en leur défaveur». La nariz prominente contrasta con una cabeza pequeña; los brazos y las piernas cortos acaban en manos y pies de talla reducida. La boca de *Carpanta*, elemento clave en la significación de la serie, presenta un tratamiento gráfico basado en los extremos. Cuando está cerrada, desaparece escondida detrás del gran cuello de su camisa; cuando está abierta, alcanza proporciones exageradas, igual que la nariz.

Como veremos al hablar de su caricatura, el estudio del tratamiento gráfico del personaje de *Carpanta* facilitará considerablemente la comprensión de sus historias, y cobrará especial relevancia en la clase de LE. Veremos por ejemplo que la proporción desmesurada de la nariz como símbolo del olfato, subraya el carácter de sagacidad y perspicacia del personaje. Como ocurre en este caso, todos los elementos contextuales desarrollados en estos primeros apartados servirán para apoyar los análisis posteriores.

Estos ingredientes de humor universales heredados del *comic-strip* americano se extienden en el ámbito nacional. Junto a otros personajes de la Editorial Bruguera, la serie *Carpanta* de larga tradición cuenta con propiedades invariables en diversas series que la convierten en modelo para comprender otras historietas del mismo género.

Al encontrarse inscrito en una tipología bien determinada, su estudio será representativo no sólo de la obra del personaje de Escobar, sino de la de otros muchos personajes y autores. El carácter representativo de *Carpanta* le ha llevado a ser considerado por algunos incluso un mito gráfico (Ramírez, 1975). Llegando o no a alcanzar esta consideración, lo que sí es seguro es que *Carpanta* constituye un referente indiscutible de la historieta española de posguerra. La modalidad estructural de los relatos que protagoniza este personaje es constante en todas las historias de la serie. El cuadro (FIG. 14) que propone Ramírez (1975, pp. 202-203), que coloca a *Carpanta* en el grupo de las series de personaje solo, comprobamos que el funcionamiento narrativo de las historias se reduce a unas características comunes:

HISTORIETAS DE PERSONAJE SOLO				
<i>Historieta</i>	<i>Cualidad del protagonista</i>	<i>Comienzo</i>	<i>Desarrollo</i>	<i>Desenlace</i>
<i>Carpanta</i>	El hambre	Posibilidad de comer	Parece alcanzar su aspiración	Termina sin comer

Fig. 14: Esquema narrativo de las historietas de personajes solo (Ramírez, 1975, pp. 202-203)

El éxito del gag humorístico se basa en la introducción de un efecto cómico rápido e inesperado, que se desprende de la alteración del orden lógico de los acontecimientos. Las historias comienzan con la presentación de una idea o acción, la cual se va desarrollando apropiadamente y de manera creciente hasta alcanzar la euforia o un resultado parcial. Este ascenso pronunciado se frena súbitamente para provocar un descenso o disforia que a menudo deja al personaje en una situación menos afortunada que al principio del episodio, aunque sólo sea por la decepción tras haber creído tocar su sueño. Lo que nos interesa observar en esta organización es la dinámica gradualmente ascendente del comienzo y el desarrollo, y el descenso súbito del desenlace. De una manera más concreta, en las páginas que nos ocupan encontramos:

1. Planteamiento de una estrategia para procurarse alimento: A partir de la observación del entorno y de la duda, surge una idea. Primer nivel de ascenso.
2. Justificación de lo acertado del plan: Se va afianzando la idea por gradación ascendente mediante proyectos concretos, el personaje se va animando más y más hasta que el plan produce su efecto. Segundo nivel de ascenso.
3. Todo se desmorona: Fracaso del plan (Descenso).

Este mecanismo discursivo que responde a un objetivo comunicativo último: el humor. El estudio de la mecánica del gag humorístico nos permite por tanto distinguir elementos comunes que sustentan el nudo dramático de las historias de *Carpanta*, que abarcan además del plano del contenido, el plano de la forma, lo que permite establecer un sistema cerrado que se presta a un análisis estructural. Este esqueleto común de acciones previsible, permitirá deducir ciertos elementos del contenido lingüístico.

De hecho, la serie de *Carpanta* está organizada en base a una estructura que es compartida por un amplio abanico de series de tebeos humorísticos de esta época, lo que la convierte en referente para comprender todo un género. Recordemos *El repórter Tribulete, que en todas partes se mete; Zipi y Zape; Doña Urraca; Doña Tula, suegra; Don Pío; Don Berrinche; 13, rue del Percebe*, por citar sólo algunos ejemplos de la Escuela Bruguera, o *La familia Ulises*, a la que volveremos al estudiar la *Estraperlo y Tranvía*. En todas estas series se observa una estructura recurrente. Como recuerda Guiral (2004, p. 127), se trata de personajes «desarrollados a partir de tipologías distintas, por su carácter, su profesión o su singularidad, [pero que] conforman en realidad un grupo homogéneo: son caricaturas tomadas de una realidad, la de la posguerra y el posterior desarrollismo». En efecto, como en todas estas series, de manera general, el humor de *Carpanta* se basa en la exageración a partir de situaciones de la vida cotidiana sobre una base marcadamente hispana.

Otro rasgo común a estas series es la doble lectura que se desprende de sus páginas, en función de dos públicos meta. Frente a los aspectos más ingenuos o infantiles, las páginas de los tebeos humorísticos conllevan cierto grado de atención social y política propio de una época turbulenta y confusa. Según Guiral (2004):

creados por su mayoría por autores que habían perdido la guerra y que, se quiera o no, reflejaban su propio mundo interior, los personajes de esta Bruguera eran lectura teóricamente dirigida a niños de 6 a 14 años; media verdad, porque

muchos adultos, aunque a escondidas, leyeron sus trifulcas, por divertirse, tal vez, pero también para reconocerse. (p. 127)

En este punto nos interesa precisar que la constante en el desenlace trágico de la serie creada por Escobar es uno de los elementos que como veremos en el apartado siguiente permiten inscribir la serie en la tradición literaria española.

1.1.3. LA PICARESCA Y LA CARICATURA SOCIAL

Las historias de Carpanta comparten rasgos con las de los pícaros tradicionales. Suele comenzar cada página deambulando por la calle sin rumbo fijo. Tiene hambre, y como consecuencia, urde un plan basado en el engaño. Sin embargo, el plan de Carpanta suele fracasar, a pesar de su empeño. El protagonista está condenado a seguir pasando hambre. Salvando las diferencias, las similitudes entre Carpanta y los protagonistas de la picaresca del siglo XVII son dignas de mención, y su estudio nos servirá para contextualizar los datos de interés en la DLE que se desprenderán de nuestro análisis.

Carpanta es un antihéroe de bajo rango que pretende mejorar su condición social, y para ello recurre a su astucia y a procedimientos ilegítimos como el engaño o la estafa. Vive por tanto al margen de los códigos morales propios de las clases altas de la sociedad de su época. Observamos la descripción de algunos de los aspectos más desagradables de la realidad, que nunca se presenta idealizada sino como burla o desengaño. Además de esto, constatamos un grado de determinismo considerable. Aunque el personaje intenta mejorar su condición social, siempre fracasa. Por ello, al igual que la estructura de la novela picaresca es normalmente abierta, las aventuras que se narran podrían continuarse indefinidamente para sugerir que no hay evolución posible que cambie dicha historia, como demuestran las diferentes historias de la serie *Carpanta*.

Otra similitud sería la intención satírica con la crítica a las altas capas de la sociedad entre las que a veces deambula el protagonista, como un vagabundo. Sin embargo, paseando por las páginas de *Carpanta* observamos escenarios completamente descontextualizados, universales. Este procedimiento encaminado a evitar alusiones espaciales concretas sitúa la obra en la tónica seguida por muchos humoristas de la época para evitar los problemas con la censura. El decorado urbano desempeña una papel funcional de paso del interior al exterior o viceversa, pero en ningún caso nos permite anclar la serie a una realidad hispana concreta. La imprecisión espaciotemporal

podría sin embargo comportar el efecto contrario intensificando el valor de anclaje e identificación con la realidad de la época, sobre todo si tenemos en cuenta que la innegable huella de la picaresca en la serie *Carpanta* constituye una marcada seña de identidad hispana. A este respecto nos interesa la reflexión que sobre la revista *Pulgarcito* lleva a cabo Alary (2007b) y que es muy representativa de la serie que nos ocupa:

pour une part Pulgarcito semble revendiquer une tradition hispanique -la littérature picaresque, le *romancero*, l'histoire de l'Espagne, la peinture baroque, le *sainete*...- tout en atténuant les traits qui renvoient à une réalité hispanique du moment. Sous ses aspects artificiels et très littéraires, le dialogue a une fonction contextualisante [...] alors que les décors -neutres et fonctionnels et qui servent avant tout la mécanique du gag- ont un effet déréalisant. (p. 55)

Esta función de relevo entre lo visual y lo verbal constituye, como veremos en nuestro análisis, una estrategia narrativa de gran valor didáctico. Desde la perspectiva de la DLE nuestra investigación se acercará a la elección gráfica de Escobar, a través de la cual es capaz de dibujar una sociedad desdibujando a sus actores. El autor consigue que su mensaje cale en los lectores yendo de lo más simple a lo más complejo, de lo icónico a lo realista, de lo subjetivo a lo objetivo, y en definitiva, de lo particular a lo universal. Es así, a partir del mundo del dibujo minimalista, frente al realista, como mejor podemos vernos reflejados a nosotros mismos. El teórico de la historieta McCloud (1994, p. 36) justifica el éxito de los dibujos animados en la infancia, precisamente en el vacío que crea la expresión más minimalista, la cual nos permite no sólo mirar el dibujo, sino integrarlo. Este retrato deforme de la realidad era una tónica de la revista *Pulgarcito* de finales de los cuarenta. Antoni Guiral (2008, p. 18) afirma que «Pulgarcito se convierte en un reflejo crítico, distorsionado por la caricatura –pero reflejo al fin y al cabo–, de la vida cotidiana de la posguerra española a lo que probablemente, no es ajeno el hecho de que algunos de los colaboradores de la revista (Escobar, Cifré, Peñarroya e incluso Francisco Bruguera y Rafael González) hubieran luchado por la República». Como recuerda Antoni Guiral (2008) a propósito de Escobar:

la mente de este autor desató desde su mesa de dibujo un universo configurado por criaturas llenas de energía, personajes que simbolizaban todos los vicios y virtudes del escenario histórico que le tocó vivir, una larga etapa de nuestra

sociedad en la que siempre, de una u otra forma, Josep Escobar dejaba latente su alto nivel de compromiso [...] supo extraer las esencias humanas y vitales de sus coetáneos, donde aplicó su personal visión, entre optimista y caústica, del teatro de la vida. Y es que, según sus propias palabras: «A mi entender, la historia ha de ser un reflejo caricaturizado de la realidad» (p. 8).

Carpanta no es un tipo social convencional, sino más bien una pantomima de tono burlesco como los personajes de la *Comedia Dell'Arte*. Y es precisamente la simplicidad de su dibujo y la espontaneidad de su lenguaje lo que le confiere un mayor alcance social. La nariz de Carpanta, al igual que la del resto de personajes, es especialmente prominente, lo que contrasta con sus ojos, orejas y cabeza de dimensiones reducidas. Este rasgo, en su caso, puede representar un sentido del olfato desarrollado, propio del espíritu rastreador y sabueso del protagonista, de pícaro, en definitiva. Como hemos visto, su tronco es especialmente largo en contraste con las piernas y los brazos, lo que parece reducir al personaje a un tubo digestivo. Por oposición, las piernas cortas le aportan más ligereza, agilidad y rapidez de movimiento, el tronco que conecta con la boca y la garganta. La boca es desmesuradamente grande sobre todo en contraste con la ausencia de barbilla y de cuello, lo que refuerza la idea de hambre voraz del personaje. Estos contrastes aportan comicidad al retrato de Carpanta, así como la alopecia en la mitad superior de la cabeza con tres pelos tiesos apuntando hacia delante. A pesar del propio deseo de Carpanta de dar impresión de ser un señor respetable, el frac que viste le da un aire cómico recordando el atuendo de los payasos, sobre todo cuando permanece de pie con los pies girados hacia fuera, y viste el sombrero estilo canotier, que podía pasar por una chistera.

La crónica social que se desprende de las historietas de *Carpanta* está marcada por la tradición de la picaresca del siglo de Oro. Con la intención de que el personaje cale en los lectores se recurre a la recreación de un modelo primario capaz de presentar de manera esquemática valores universales. Según Terenci Moix (1968), se trata de conseguir:

la transmisión de un estado anímico colectivo a través del itinerario de un personaje desmitificado y desmitificador, del que ha sido suprimida toda investigación psicológica «en profundidad» para pasar mediante unas características arquetípicas, a una revelación del mundo que le rodea. (p. 192)

El personaje de Escobar es un pícaro de la posguerra española, un lazarillo, aunque adulto, de la literatura gráfica del siglo XX que, al igual que sus antecesores en el siglo XVII, lucha por sobrevivir en un país sumergido en la pobreza sólo que éste lo hace sin amo. En cada página, Carpanta se lanza a la calle para tratar de encontrar algo que llevarse a la boca; se las ingenia de mil y una formas para matar el hambre antes de que el hambre lo mate a él. Conviene detenerse, por tanto, en una lectura picaresca de *Carpanta*. Además de en sus acciones, el gran ingenio y la astucia de los pícaros se refleja también en el plano lingüístico. Cuando lo material escasea y se tiene el estómago vacío, el lenguaje se presenta a los antihéroes como uno de los pocos recursos que les quedan. Su uso apropiado se convierte, por tanto, en algo muy valioso, a veces, esencial para la consecución de sus fines. Hay que explotar y agotar cualquier posibilidad cuando de lo que se trata es de llevarse un mendrugo de pan a la boca. Como leemos en la *Vida del Lazarillo de Tormes* (Anónimo, 1554-2006) al hablar de las «Mañas del ciego»:

Pues tomando al bueno de mi ciego y contando sus cosas, Vuestra Merced sepa que, desde que Dios crió el mundo, ninguno formó más astuto ni sagaz. En su oficio era un águila. Ciento y tantas oraciones sabía de coro [...] tenía otras mil formas y maneras de sacar el dinero. Decía saber oraciones para muchos y diversos efectos: para mujeres que no parían [...] que cuanto les decía creían. Déstas sacaba él grandes provechos con las artes que digo, y ganaba más en un mes que cien ciegos en un año. (pp. 25-27)

Esta dimensión picaresca que se manifiesta tanto en las situaciones, y personajes como en el lenguaje utilizado es un rasgo muy frecuente en los tebeos de la posguerra. Los personajes de la revista *Pulgarcito* aparecen «comme une société picaresque en miniature» (Alary, 2007b, p. 53), y más concretamente Carpanta, por el hecho de ser el hambre lo que lo mueve. Como veremos, la habilidad lingüística de Carpanta es considerable y se extiende al plano extralingüístico. Sin embargo, como hemos apuntado al principio de este apartado, a diferencia de los pícaros del Siglo de Oro, los esfuerzos realizados por Carpanta no le aportan el provecho deseado. A pesar de su empeño, al final resulta no ser ni tan astuto ni tan sagaz. Tampoco encontramos en la serie de Escobar el tándem maestro-discípulo, lo que marca otra diferencia importante con sus antecesores. La ausencia de cualquier recompensa y la soledad a la que se

enfrenta Carpanta lo coloca en un horizonte de desamparo y miseria que intensifica su condición de anti-héroe con respecto al Lazarillo de Tormes por ejemplo.

Asimismo se constatan diferencias en el tipo de enunciación por ejemplo. La ausencia de narrador y la preeminencia del diálogo se alejan del carácter autobiográfico de los clásicos de la picaresca. Se trata de crear escenarios que recuerdan el teatro de boulevard burgués de apariencia inofensiva pero dando cabida a la crítica social. Como en el teatro de boulevard, se pretende sorprender al público, a los lectores, con los acontecimientos inusuales o extremos que sufren los personajes, los cuales son esbozados sin mucha complejidad. El objetivo último es el entretenimiento para no molestar mucho a la censura.

Por otro lado, conviene señalar el crítico retrato costumbrista de los tebeos de *Pulgarcito* que presenta a los personajes secundarios como el reflejo de una sociedad egoísta que permanece insensible ante las desgracias ajenas, lo que en su conjunto, como asegura Moix (1968, p. 193) constituye «un gran retablo de figuras en el que se pone muy en entredicho la solidaridad humana». Por tanto, a pesar de los obstáculos en una etapa de férrea censura, la voz de Escobar consigue mantener su tono crítico y sarcástico como trasfondo de un humor eminentemente descafeinado. Como recuerda Guiral (2008, pp. 70-71): «Escobar aguza el ingenio para retratar no ya sólo la miseria económica de nuestro país, sino la miseria humana subyacente, arremetiendo contra el abuso de la autoridad y de los opulentos». En las páginas escogidas veremos dos escenarios reveladores de una realidad social miserable. Además del hambre y el eterno problema de la búsqueda de alimento en la página que hemos titulado «Carpanta veterinario y el domador de pulgas» (Anexo nº1), asistiremos a las dificultades de acceso a una vivienda en la página que hemos titulado «Carpanta en una de realquilados» (Anexo nº2). Los datos de contextualización y especificidad de la serie *Carpanta* incluidos en este apartado nos permiten destacar los siguientes elementos de interés didáctico para el lector-aprendiente de la lengua española:

- El estudio de la página como unidad narrativa.
- La representatividad del tebeo humorístico de posguerra.
- Los mecanismos narrativos de naturaleza iconográfica y textual propios de la historieta, que hacen posible comprender el humor (los códigos de la picaresca, la crónica social mediante la autoironía).

- La crónica social de la España de posguerra a partir de un enfoque testimonial y caricaturesco.

- Las similitudes con otros géneros artísticos y literarios, como la novela picaresca, el *comic-strip* americano, o incluso, la *Comedia Dell'arte*.

Desde la DLE nos interesa particularmente profundizar en la relación de la serie de *Carpanta* con la novela picaresca, analizando por ejemplo el ingenio y astucia como herramientas de supervivencia, para comprender la función comunicativa de los recursos lingüísticos empleados por el protagonista así como otros parámetros de tipo gráfico, como su lenguaje corporal.

De la misma manera, profundizar en las similitudes y diferencias con la picaresca del siglo de Oro nos permitirá que el estudio del ELE a partir de las páginas de *Carpanta* dé acceso a la dimensión cultural y literaria.

- La sociopragmática o la importancia de lo que se dice y lo que no se dice en un medio de expresión sujeto a la censura bajo un régimen totalitario. En este sentido, el estudio de la sinergia texto-imagen cobrará una importancia especial, al revelar lo implícito poniendo de relieve un doble nivel de lectura.

A pesar de que trataremos de revelar las particularidades de las dos páginas analizadas, el fondo común nos llevará a presentar todos estos elementos de interés didáctico en torno a tres apartados:

1. La sinergia texto-imagen al servicio del gag humorístico
2. Humor de base iconotextual
3. El estudio de lo implícito

1.2. LECTURA DIDÁCTICA DE «CARPANTA VETERINARIO Y EL DOMADOR DE PULGAS»



Fig. 15: *Carpanta*. 50 aniversario, p. 29, ©Ediciones B

La lectura didáctica que proponemos a continuación resulta de un estudio previo llevado cabo a partir de las fichas de análisis de datos, lo que nos ha permitido descomponer y analizar minuciosamente los elementos de la historieta elegida que serían pertinentes de

ser incluidos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua. En este apartado retomamos el trabajo previo para proceder a la lectura didáctica de la página 21 de la obra *Carpanta. 50 Aniversario* (Barcelona, Ediciones B, 1995).

Este segmento (FIG. 15), que hemos denominado «Carpanta veterinario y el domador de pulgas», constituye un modelo clásico de la serie *Carpanta*, a dos niveles fundamentales. Observamos una distribución de las viñetas convencional, según la estructura más recurrente de presentación del gag humorístico. De la misma manera, la temática reposa en el esquema básico de la serie: posibilidad de comer – presunción de éxito – desenlace fallido. Deambulando por la calle y observando a su alrededor, Carpanta llega a la conclusión de que si fuera veterinario tendría un acceso más fácil a los animales, lo que aumentaría sus posibilidades de comer. Tras preparar una consulta improvisada y soñar con los grandiosos manjares que le va a procurar su plan, llega su primer cliente. Los sueños de Carpanta se desmoronan al comprobar que el animal que le han traído es una simple pulga. El interés de esta página radica en su carácter representativo de toda la serie, y en el valor didáctico que se desprende, el cual reposa en gran parte, como veremos, en la sinergia que se establece entre el texto y la imagen, que hace posible la lectura en segundo grado y la comprensión del humor.

1.2.1. LA SINERGIA TEXTO-IMAGEN AL SERVICIO DEL GAG HUMORÍSTICO

El gag humorístico de este modelo de historietas autoconclusivas, organizadas en una página en vertical de acuerdo al formato de la revista de publicación original, atiende como hemos visto a un ritmo acompasado en tres momentos clave: presentación, nudo y desenlace. Las dos primeras partes, que abarcan las cuatro primeras tiras, presentan una tensión narrativa ascendente encaminada a la euforia. Una vez conseguida ésta, la tensión narrativa es descendente hasta el momento disfórico final. La mayoría de los parámetros icónicos y verbales que hemos analizado se articulan en torno a este esquema. Como vamos a ver a continuación esta organización se nutre tanto de elementos diegéticos como extradiegéticos.

a) Lectura tabular

Nuestras fichas de análisis nos muestran que la mayoría de parámetros analizados, textuales e iconográficos, se organizan en torno a los dos momentos clave mencionados:

1º. el ascenso progresivo en las esperanzas del protagonista por escapar de su destino trágico (muestras de ingenio del pícaro a nivel lingüístico e iconográfico),

2º. el descenso o constatación de que es imposible escapar a su destino trágico.

Ya hemos visto como el dispositivo narrativo y tabular se organiza en función a esta mecánica del gag humorístico. A este respecto, Alary (2007b, p. 54) constata «une parfaite homologie entre le mouvement de descente de la planche par le lecteur et la “descente aux enfers” du personnage». En *Carpanta*, este «descenso a los infiernos» tiene una intencionalidad eminentemente cómica que se hace evidente con la caricatura como elección gráfica de Escobar.

La posición del protagonista en la página está cargada de significado y aporta un ritmo que determina la acción, el cual varía en el planteamiento y en el desarrollo (tiras 1, 2, 3 y 4), con respecto al desenlace (tiras 5 y 6). En las cuatro primeras tiras vemos que el personaje está en movimiento, los continuos cambios de dirección, de izquierda a derecha y viceversa, refuerzan la idea de dinamismo y acción. Aunque los cambios de dirección del personaje se mantienen en las dos últimas tiras, al no desplazarse, la impresión de movimiento queda atenuada.

El soliloquio de la primera parte se acompaña de la deambulación del personaje, que dinamiza el discurso y traduce gráficamente el buen curso de los acontecimientos de la diégesis, lo cual está reforzado por otros parámetros de tipo verbal e icónico. Esto contrasta con el diálogo de las dos últimas tiras que insisten en el estatismo. El grado de vivacidad y brío de la historia se eleva en la presentación del mundo quimérico de *Carpanta* (soliloquio). Cuando éste entra en contacto a través de otras personas (diálogo) la acción se frena y se inicia el descenso al mundo real.

En las primeras once viñetas, *Carpanta* plantea su estrategia para procurarse alimento mediante un monólogo de autopersuasión articulado en torno a una sucesión de marcadores lingüísticos que denotan un lenguaje cada vez más optimista, lo que permite ir afianzando la confianza del protagonista en su propio plan. A nivel gráfico se subraya el dinamismo de *Carpanta* mediante una cinética exagerada que forma parte de las estrategias cómicas de la serie. El lenguaje corporal de los personajes es caricaturesco, con una abundancia de gestos y expresiones desmesuradas, como los muñecos o marionetas de una representación teatral. El movimiento corporal de *Carpanta*, personaje presente en todas las viñetas de la página, es casi constante. De las 17 viñetas,

en 5 permanece inmóvil reflexionando (v. 1, 3, 8, 9, 14), mientras que en las otras 12 está en movimiento, a menudo palpitante.

Este recurso viene acentuado con la serie de pasos y figuras que parece ejecutar Carpanta. Como si de una coreografía se tratase, el protagonista ofrece un variado repertorio gestual, tanto a nivel facial como corporal. Lo vemos alegre, triste, orgulloso, decepcionado, eufórico e irritado; se desplaza hacia la derecha, hacia la izquierda; aparece de frente, de perfil, de espaldas, de pie, sentado o saltando como si fuera saltimbanqui. La variedad de registro afecta también a su gestualidad facial. El gesto serio y taciturno de las tres primeras viñetas da paso a la alegría a partir de la viñeta 4 (tras la expresión clave «animales comestibles») que, con una modulación ascendente, durará hasta la viñeta 13. Vemos que en la cara de Carpanta acaba de dibujarse una gran sonrisa. Algo le hace ponerse en marcha. Observamos al lado de sus pies los trazos cinéticos que indican movimiento, velocidad. Además, la trayectoria hacia la derecha que mantuvo en las viñetas 1, 2 y 3 ahora cambia hacia la izquierda y se hace discontinua, otro signo más del dinamismo de la acción del personaje.

La profusión en la expresión de los afectos del ánimo, así como la riqueza de movimientos corporales de Carpanta, imprime tal viveza y dinamismo al personaje que permite alimentar su carácter astuto e ingenioso, y su calidad de pícaro, pero a la vez le aporta un aire cómico o bufonesco. De hecho, además de en su cinética corporal, su relación con el mundo de los personajes cómicos o circenses se puede ver intensificado en su apariencia física construida a partir del contraste que se consigue con la deformación propia a la caricatura.

Como ya hemos visto, en el desenlace del plan (tiras 5 y 6), la ausencia de movimiento de Carpanta frena el ritmo de la historia, lo que materializa gráficamente los contratiempos que acaecen en la diégesis. Este cambio de ritmo está reforzado por otros parámetros de tipo icónico y verbal. El soliloquio optimista de los dos primeros tercios de la página contrasta con el diálogo del último tercio en el que se muestra la decepción progresiva del protagonista. A nivel gráfico, el cambio de ritmo del desenlace trágico está subrayado por la irrupción del color azul del traje del cliente, que desempeña aquí un papel perturbador frente a la uniformidad de la tonalidad cálida precedente. Esta impresión de cambio de ritmo se revela certera y más acusada si tenemos en cuenta que en las 11 primeras viñetas transcurre un periodo de tiempo estimado de unas horas;

mientras que en las 6 últimas tiras transcurren unos minutos apenas, como demuestra el diálogo, forma narrativa que acerca el tiempo de la historia y el del relato.

Sintetizando diremos que el movimiento marcado por la posición de Carpanta aporta dinamismo a la acción y al personaje, a la vez que un cambio de tempo: un ritmo dinámico que traduce el encauzamiento de la aventura del personaje, por un lado, seguido de un freno en el ritmo que revela el contratiempo del desenlace, por otro.

Ahora nos proponemos analizar la página de una manera más pormenorizada con el objetivo de examinar con detalle los recursos iconotextuales que permiten esclarecer su sentido y que serán determinantes para orientar la explotación en el marco del ELE.

b) Lectura lineal

En la lectura viñeta por viñeta distinguiremos tres etapas:

- 1º. Despegue o planteamiento de la idea (v. 1-5)
- 2º. Ascenso o autojustificación de lo acertado del plan (v. 6-12)
- 3º. Caída o fracaso del plan (v. 13-17)

1º. DESPEGUE O PLANTEAMIENTO DE LA IDEA (v. 1-5)

A partir de la observación del entorno, surge una idea. Al principio del episodio, Carpanta formula hipótesis sobre la salud de una vaca, lo que permite contextualizar la escena con fórmulas de un grado bajo de convencimiento. El lenguaje corporal del protagonista (gesto serio, manos cruzadas delante, poco movimiento) refuerza el ambiente de incertidumbre creado por el texto.

Observamos dos formulaciones de duda (v. 1, 2):

FUTURO INDICATIVO + ADJETIVO

¿Estará enferma?

A lo mejor + FRASE ENUNCIATIVA (PRESENTE INDICATIVO)

A lo mejor da leche de tres pesetas...

Elemento desencadenante: El cartel de veterinario de la viñeta 3

En la viñeta 3 se establece una relación muy particular entre el texto del bocadillo, concretamente la colocación *animales comestibles*, y el texto del cartel que se lee justo a continuación *veterinario*. Esta incoherencia entre *animales comestibles*, que lleva

implícita la idea de «hacer desaparecer a los animales», y *veterinario* que lleva implícita la idea de «tratar de que los animales sigan vivos» supone un efecto de extrañamiento de carga humorística.

Carpanta se queda mirando fijamente el cartel y emite una exclamación:

¡Qué bonito es ser veterinario. Siempre tratando con animales comestibles!
(v. 3)

Esta relación implícita entre el texto del bocadillo (animales comestibles), que forma parte del contenido verbal, y el del cartel de veterinario (que hace referencia a los animales domésticos), que forma parte del contenido iconográfico, es un ejemplo de asociación de ideas que hacen del código iconotextual de la historieta un todo indisoluble. Esta colocación inapropiada (*animales comestibles*) que produce el extrañamiento del lector constituye la primera nota de humor de la página y el elemento desencadenante de la acción, la palabra clave para que Carpanta se ponga en marcha.

Surgimiento de la idea

A continuación aparece una clausula condicional cuya realización resulta poco probable, aunque no imposible (v. 4):

SI + PRET. IMPR. SUBJ + CONDICIONAL SIMPLE

si yo fuese veterinario, siempre diagnosticaría lo peor...

Justo después, se introduce una interrogación incoativa encaminada a dar ánimos (v. 5):

¿Y por qué no + PRESENTE INDICATIVO?

¿Y por qué no puedo ser veterinario?

Las fórmulas lingüísticas de estas dos últimas viñetas, que subrayan el despegue del personaje, marcan un aumento del tono optimista con respeto a la duda del principio. De manera gráfica, el surgimiento de una buena idea se refleja con la puesta en marcha del personaje. El inmovilismo de las tres primeras viñetas, que contrasta con los marcadores de movimiento recalando su apresto por ejecutar su plan (v. 4, 6), van acompañadas de amplias zancadas que recuerdan la gestualidad de los atletas olímpicos (v. 4, 5).

A partir de aquí la deambulación de Carpanta se concreta en cambios de dirección constantes. Una lectura en diagonal de la página nos muestra un personaje que no para

de moverse, como si tratara de escapar de su destino. En este sentido encontramos una evocación lingüística de base icónica a partir de la expresión *intentar salir adelante*.

2º. ASCENSO O AUTOJUSTIFICACIÓN DE LO ACERTADO DEL PLAN (v. 6-12)

La historia avanza y, con ella, se va afianzando la idea de lo acertado del plan por gradación ascendente: primero la placa, luego la recreación previa del banquete y, por último, el cliente.

El requisito imprescindible: el cartel de veterinario

Las letras del cartel de veterinario que está pintando Carpanta en dos viñetas consecutivas marcan un transcurso del tiempo. Esta secuencia contribuye a la vez a consolidar la idea de optimismo en la realización de los planes del personaje. En la lectura de estas dos viñetas se representa de una manera muy ilustrativa el carácter secuencial de la historieta. Ya lo dijo el propio Carpanta en la viñeta 2, «lo principal es tener una placa». La secuencia de elaboración de la placa, con la palabra a medio escribir como trabajo previo (v. 6), seguido de la imagen de la placa acabada junto a la mano alzada con el martillo a punto de golpear para clavar la puntilla (v. 7), simbolizando el «toque final» predispone al lector a sentir que todo va sobre ruedas.

De hecho, aquí podemos hablar de gradación visual en la medida en que se reúnen en el discurso iconográfico elementos (en este caso una palabra iconizada) que van ascendiendo por grados, de modo que cada una de ellas expresa algo más que la anterior. Esta gradación encuentra su prolongación en las viñetas contiguas posteriores donde se presentan los animales que Carpanta imagina. En esta línea de ascenso se inscriben los marcadores lingüísticos expresando certeza, lo que supone un aumento de confianza con respecto a las frases de la primera parte:

¡Estoy seguro de que + FUTURO INDICATIVO!

¡Estoy seguro de que haré un negocio redondo! (v. 6)

La fórmula asertiva intensifica el valor de certeza del futuro de indicativo.

¡INTERJECCIÓN POSITIVA! ¡Y ahora a + INFINITIVO!

¡Estupendo! Y ahora a esperar clientes! (v. 7)

La interjección positiva, que demuestra satisfacción en el curso de los acontecimientos (el resultado de la placa de veterinario), permite afianzar expectativas positivas cercanas (y *ahora...*).

Recreación de la meta

El *motus operandi* de la historia gira en torno a un blanco preciso: los animales comestibles. En consonancia, exceptuando la vaca enferma en la viñeta de presentación, los animales saludables y apetitosos se colocan en el centro de la página (v. 8, 9, 10) lo que en el plano formal refuerza la idealización llevada a cabo por Carpanta en el plano del contenido: los animales se sitúan en el centro de la página y en el centro de los pensamientos del protagonista. Las tres figuras animales sublimadas en posición central (v. 8, 9, 10) permiten impulsar la tensión narrativa (v. 11, 12), constituyendo la antesala del clímax.

Las fórmulas verbales expresando certeza van en consonancia:

¿Cómo será + OBJETO?

¿Cómo será mi primer paciente? (v. 8)

A pesar de su carácter interrogativo, esta frase expresa convicción gracias al verbo en futuro de indicativo. Carpanta da por hecho que va a tener pacientes, es decir, da por hecho que acabará comiendo.

SI + PRESENTE INDICATIVO + FUTURO INDICATIVO

si es un gallo diré que tiene la peste aviar (v. 9)

Esta cláusula condicional gana fuerza en su contraste con la anterior (v. 4: « *Si yo fuese veterinario...*»). Conviene poner en perspectiva la transformación en la formulación de los tiempos verbales de ambas cláusulas condicionales. La prótasis de la primera está formulada en imperfecto de subjuntivo, modo de la irrealidad, mientras que la segunda aparece en presente de indicativo, modo de la realidad. En consecuencia, la apódosis de la primera se presenta en condicional, modo que insiste en el carácter hipotético, mientras que el futuro de indicativo de la segunda hace referencia a algo realizable.

Esta sucesión de tiempos verbales muestra un aumento en el grado de confianza de Carpanta. La primera cláusula presenta una condición de cumplimiento posible aunque poco probable (*podría convertirme en veterinario, pero es poco probable*), mientras que la segunda aumenta el tono de optimismo al presentar una condición que probablemente

llegue a cumplirse (*hay posibilidad de que me traigan un gallo*). La cláusula en presente y futuro de indicativo lleva implícita un valor pragmático significativo: puede que sea un gallo, en caso contrario, será otro animal.

Observemos más detalles que contribuyen a dibujar el entusiasmo creciente del personaje. En los pensigramas que representan gráficamente la meta de Carpanta (FIG. 16), conviene notar una gradación en la cantidad de materia comestible: en la viñeta 8 vemos un pez, en la viñeta 9 un gallo y en la viñeta 10 una vaca. Esta figura retórica reúne en el discurso iconográfico tres elementos centrales de manera ascendente, de modo que cada uno de ellos expresa algo más que el anterior, en este caso un manjar que se presenta cada vez más suculento. Tras la gradación de las dos viñetas contiguas de la izquierda, con la preparación del cartel de veterinario, la gradación de los animales comestibles contribuye a reforzar, justo antes de la euforia, la tónica ascendente propia de los dos primeros tercios del gag.

En la articulación de estas viñetas conviene notar otro recurso propio de la especificidad del cómic muy interesante desde el punto de vista didáctico. Se trata de la iconización del texto y de la legibilidad de las imágenes. En estas viñetas vemos que el texto del cartel de veterinario forma parte del código icónico de la página. De la misma manera, los animales ocupan un pensograma, espacio que suele estar dedicado al texto.



Fig. 16: *Carpanta. 50 aniversario*, p. 21, v. 6-11, ©Ediciones B

Además de esta particular relación entre texto e imagen, la gradación visual *in praesentia* permite una vez más enlazar con el contenido verbal *in absentia* mediante la evocación lingüística de base icónica. Estas imágenes sacan a la palestra las dos posibles acepciones al hablar de animales domésticos: la genérica (*pez, gallo, vaca*) y la

comestible (*pescado, pollo, ternera*). En el primer caso (v. 8) Carpanta utiliza el término impreciso *paciente*, lo que permite al autor, con gran astucia, sembrar la duda y jugar con las acepciones comestible-doméstico, *pescado-pez*. Este procedimiento basado en lo implícito, gracias al poder visual y polisémico de la imagen, supone un recurso interesante desde el punto de vista de la DLE. La imagen permite jugar con lo implícito. De los tres pensigramas de la gradación nos interesa centrarnos en el de la viñeta 9 (FIG. 17).



Fig. 17: *Carpanta*. 50 aniversario, p. 21, v. 9, ©Ediciones B

Con la ausencia de cualquier elemento exterior o decorado, la viñeta 9 pone de relieve tres planos de análisis bien diferenciados: la imagen de Carpanta y dos pensigramas, uno con la imagen del gallo y otro con el texto. Como ya señalamos antes, en este ejemplo se puede apreciar claramente la iconización de los mensajes verbales de los bocadillos de la historieta. Este plano medio corto borra todo lo exterior para enfatizar el momento de ensoñación del protagonista y dar importancia al sentimiento de orgullo del personaje por su ingenioso plan. El protagonista de la serie aparece en el centro de la imagen con los ojos cerrados y una sonrisa de oreja a oreja imaginándose un gallo como cliente potencial. Con los brazos cruzados y la cabeza alta, se muestra orgulloso y satisfecho del plan que ha urdido. La semejanza formal entre la imagen del gallo situado encima del protagonista y el propio Carpanta nos lleva a advertir un paralelismo gráfico como figura de la retórica visual (ojos cerrados, pico-nariz apuntando hacia arriba en señal de prepotencia...). El vistoso plumaje del gallo junto a la escasa mata de pelo en la base de la cabeza o los tres pelos del flequillo de Carpanta favorecen la carga cómica intensificando la ridiculización del protagonista.

El paralelismo gráfico conlleva implicaciones a nivel narrativo. Por un lado, la semejanza entre la imagen de Carpanta y del gallo retoma el recurso caricaturesco que señalamos analizando la primera viñeta, y que consiste en desdibujar las barreras entre

lo humano y lo animal. No obstante, lo que más nos interesa en nuestro estudio son las asociaciones léxicas que se pueden desprender de esta semejanza gráfica.

Efectivamente, el paralelismo entre la efigie de Carpanta y el gallo conlleva una evocación lingüística de base icónica, que como procedimiento retórico de las relaciones texto-imagen, se revela muy interesante desde la DLE²⁰:

- *gallito* para definir al «hombre presuntuoso o jactancioso»
- *ponerse gallito / ser el/un gallito/gallo*: «Presumir. Ser o creer ser, el más importante, el que sobresale o domina a otros, como hace el gallo en el gallinero»²¹.

Si nos permitimos por extensión abarcar la familia de la aves, citaremos también:

- *pollo*, forma coloquial para designar a un «hombre astuto y sagaz»
- *pavonear*, «dicho de una persona: hacer vana ostentación de su gallardía o de otras prendas»

Esta última expresión responde a una redundancia entre el icono y la figura de Carpanta que se justifica con el parecido existente entre la cola del gallo y el pelaje de un pavo real. No obstante, con esta imagen podemos hacer una doble lectura, pues como bien sabemos, para Carpanta un animal es ante todo carne que comer. Por ello, aquí una vez más, jugamos con las acepciones genérica y culinaria de un animal: el *gallo*, animal del grupo de las aves, y la *carne de gallo*, la *carne de pollo*. Si fijamos nuestra atención veremos que el cuerpo del gallo parece estar desplumado, lo que nos remite directamente a la imagen del pollo asado, tan recurrente en la serie para representar uno de los manjares más succulentos e inalcanzables. La semejanza con la cabeza calva de Carpanta parece reforzar esta imagen. Una vez más el poder de mostración de la imagen, sin utilizar palabras, favorece la polisemia.

Los lectores-aprendientes más aguzados podrían llegar a preguntarse, quizás orientados por el docente, por los posibles paralelismos entre el gallo y Carpanta: los delirios de grandeza, o el hecho de que al igual que el gallo, Carpanta va a ser «desplumado» por las circunstancias adversas. En cualquier caso, la explotación del contenido implícito que hace posible el estudio de la imagen se revela en este sentido muy interesante.

²⁰ Definiciones extraídas del DRAE

²¹ Buitrago, A. (2007). *Diccionario de dichos y frases hechas*. Madrid: Espasa.

Viñetas de euforia

Las viñetas 11 y 12 corresponden al resultado de la acción planteada y desarrollada en el episodio. En la viñeta 11, el clímax de optimismo se concreta gráficamente con la agitación del personaje (líneas cinéticas, lenguaje corporal con los brazos abiertos hacia arriba) y de manera verbal mediante fórmulas eufóricas:

¡INTERJECCIÓN POSITIVA! ¡Ya está aquí + OBJETO!

¡Viva! ¡Ya está aquí mi primer cliente! (v. 11)

La interjección (*¡Viva!*) muestra el máximo grado de júbilo (viñeta de euforia). Los adverbios de tiempo (*ya*) y de lugar (*aquí*), y el verbo *estar* en presente intensifican la idea de realidad inmediata. El monólogo de Carpanta ha sido tan eficazmente persuasivo que en esta última frase muestra su certeza absoluta. Al escuchar el timbre, sabe que va a ser un cliente, ni siquiera duda de que el que llama a la puerta sea otra persona. Nos detendremos en la viñeta número 12 (FIG. 18), pues constituye el clímax de la historia al constatar visualmente que el plan de Carpanta da sus frutos con la llegada de un cliente a su casa. En su interior, las relaciones texto-imagen desempeñan una función reiterativa-enfática que intensifican el mensaje. De entrada, conviene notar que la viñeta más optimista de la página se sitúa al principio del tercer y último momento del episodio, el correspondiente al desenlace que estará marcado por la caída (*chute*), lo que permite reforzar el contraste.

Viñeta 12	
DECORADO	<p>El cliente que parece surgir del hipermarco entra por el margen izquierdo, en dirección de izquierda a derecha, desde el exterior hacia el interior del episodio, por el camino «correcto», según el sentido occidental de lectura. Esta sensación de que todo sigue su curso normal contribuye a predisponer positivamente al lector hacia el éxito del plan de Carpanta.</p> <p>La oposición interior (= mundo famélico de Carpanta) frente a exterior (= posibilidad de abundancia) aviva las esperanzas de éxito del protagonista.</p> <p>El fuera de campo cobra aquí un valor importante. En la viñeta más optimista del episodio, el lector llega a imaginarse que el animal del cliente está situado en el fuera de campo a la izquierda y que, siguiendo la trayectoria de su amo, terminará entrando también en la casa. La puerta abierta conecta con un</p>

	exterior que parece oxigenar (cielo azul despejado, vegetación) un espacio cerrado y sofocado tras cuatro viñetas interiores en las que se prolonga la espera	
	TEXTO	IMAGEN
DIÁLOGOS	Complaciente	Cinética exagerada y comicidad teatral
cliente	Tras el saludo formal de cortesía del cliente: <i>¡buenas tardes!</i>	Elevación del sombrero + amplia sonrisa hasta cerrar los ojos + avance elevando el paso y dando la impresión de que vuela y de que al bajar va a tropezarse y caer.
Carpanta	Carpanta le invita a entrar a su casa. Para ello emplea un enunciado breve y conciso, que enfatiza su cordialidad y hospitalidad: <i>Pase, pase, señor y siéntese</i> - fórmula de tratamiento formal (usted, <i>señor</i>), en señal de respeto - modo imperativo: evidencia el deseo de Carpanta de que el cliente sepa que es bienvenido, - repetición de la exhortación (<i>pase</i>): insiste en el carácter hospitalario de la invitación, - conjunción <i>y</i> : recalca la idea de cantidad en las atenciones (<i>deseo que usted entre en mi casa y además deseo que se siente en una silla</i>)	Media reverencia hacia adelante en señal de cordial bienvenida + amplia sonrisa hasta el punto de cerrar los ojos + amplia extensión de brazos y apertura de manos

Fig. 18: Síntesis relación texto-imagen de la viñeta 12 de «Carpanta veterinario y el domador de pulgas» Esta viñeta nos presenta una situación de comunicación en la que el código icónico y verbal insiste en la cordialidad y en el hecho de que el plan de Carpanta sigue su curso y será efectivo. La imagen positiva del cliente, que aparece como una persona amable y

alegre, deja suponer que su animal causará la misma buena impresión a Carpanta. Notemos que en este momento de euforia el animal parece encontrarse detrás del cliente, en el fuera de campo. La función reiterativa-enfática texto-imagen ayuda a modular el nivel de tensión del episodio. En este caso, la reiteración entre el mensaje texto-imagen más evidente de la página se sitúa estratégicamente en la viñeta que presenta el resultado de la acción, la euforia de la página (Carpanta planea hacerse pasar por veterinario para comerse a los animales de sus clientes, y, por fin, aquí está su cliente). En este caso su intención queda implícita, un requisito indispensable para que el gag humorístico tenga éxito. Esta función de énfasis, en la que el código icónico y el textual se refuerzan, está al servicio de la intensidad dramática del episodio pues presenta un escenario positivo exagerado, como hemos visto, precisamente para que el contraste con la caída sea mayor. Estudiar el valor de las relaciones texto-imagen facilitará la comprensión de las estrategias narrativas del autor fundamentales para captar el sentido de la serie.

Sintetizando diremos que el análisis de los marcadores lingüísticos del soliloquio de las dos primeras partes de la historia, así como de los mecanismos iconográficos empleados, evidencia un proceso de autopersuasión del protagonista. Este dispositivo narrativo refleja un optimismo creciente hasta llegar a la euforia (ascenso), requisito esencial para dar credibilidad al episodio y para asegurar el humor (decepción-bajada), y en definitiva el éxito de la historia. La estructura organizativa del gag, como hemos analizado más arriba, supone una caída (disforia) que necesita una ascensión previa (euforia) sin la cual se disolvería la mecánica humorística. Si Carpanta no creyera en su plan, la historia no sería cómica. El humor radica en el fracaso y decepción profunda del personaje.

3º. CAÍDA O FRACASO DEL PLAN (v. 13-17)

Mientras que en la viñeta de euforia, el cliente entraba del borde exterior izquierdo (posible fuente de abundancia) al mundo de Carpanta (pobreza), en la viñeta de disforia, el cliente sigue orientado de izquierda a derecha para salir de la vida de Carpanta por el borde exterior derecho, dando por finalizada cualquier esperanza de comer. En un primer momento, Carpanta trata de ser cortés para conservar a su cliente. En un ejercicio de elocuencia, el protagonista utiliza dos fórmulas lingüísticas elaboradas con lo que viola la máxima de cantidad del principio de cooperación de Grice (1991, pp.

516-517), mediante la cual las intervenciones deben ser lo más breves posibles para transmitir el mensaje.

¿y cómo es que no + FRASE ENUNCIATIVA?

¿y cómo es que no trae al paciente?

Impaciente por ver al animal y culminar su plan, el protagonista podría haber optado por una fórmula más directa del tipo:

¿y el animal? / ¿dónde está su animal?

Lo mismo ocurre en la fórmula:

¿tan mal está que no ha podido venir por sus propias patas?

en lugar de:

¿está o no está? / ¿ha venido o no?

Por último, Carpanta emplea un juego de palabras con la locución verbal *ir alguien por su propio pie* que, aplicada a un ser humano, significa *valerse por sí mismo*. En este caso la adapta al contexto de los animales, cambiando *pie* por *pata*, creando así una nota cómica.

Con respecto al juego de palabras diremos que, además de para crear un ambiente distendido que favorezca el entendimiento con su interlocutor, esta nota de humor puede desempeñar otras dos funciones:

1. Función expresiva: la alteración léxica de Carpanta (*pata* en vez de *pie*) puede manifestar el nerviosismo del personaje al sospechar que su plan se desmorona; de manera irónica demostraría su malestar al cliente.
2. Función metadieгética: para producir la risa en los lectores.

En cualquier caso, los enunciados de Carpanta tienen un valor pragmático significativo en la descodificación del sentido de la página, tratar de agradar al cliente para conseguir su objetivo: que éste le confíe su animal enfermo. Una vez más, el valor pragmático de estas estrategias lingüísticas se encuentra reforzado por un lenguaje corporal complaciente: amplia sonrisa, brazos abiertos en señal de buena acogida, etc. Conviene destacar que, frente a las cuatro primeras tiras en las que el personaje está mayoritariamente de pie, ahora los personajes están sentados, muestra de que el entusiasmo se reduce, se frena.

Esta inversión del ritmo ascendente va a dar paso a la expresión del desagrado. El plano medio largo de la viñeta 15 se centra en la cólera de Carpanta, la cual se intensifica porque este tipo de encuadre contrasta con la tónica de planos generales de la historia. Se borra toda decoración exterior o doméstica para focalizarse en el diálogo de los individuos. El fondo exento de objetos de decoración adopta tonalidades cálidas traduciendo el fuego, la intensidad del enfado del protagonista. Los dientes de Carpanta, ausentes toda la página, hacen aquí irrupción en todo su esplendor lo que conlleva una evocación lingüística de base icónica:

- *Mostrar alguien (los) dientes, enseñar alguien dientes, enseñar los dientes a alguien* locución verbal coloquial que significa «resistirle, amenazarle».

Al constatar Carpanta que su plan hace aguas éste expresa su desagrado con una actitud hostil que se refleja en un lenguaje corporal agresivo y en fórmulas verbales acuciantes. En las dos últimas viñetas del episodio (v. 16, 17) constatamos un aumento considerable del tamaño de las líneas cinéticas que acompañan los pies de los personajes (con respecto a v. 4 y 6), lo que intensifica el dinamismo y la tensión final, a la vez que traduce la intensidad de la caída propia de los gags humorísticos en una página. Este efecto final viene apoyado por otros recursos gráficos y textuales que hacen de las dos últimas viñetas la antítesis de v. 12. Aquí Carpanta se enfrenta a su cliente sin ningún tipo de cortesía pues lo que ahora desea es que éste abandone su casa. Para ello, emplea una pregunta retórica con valor exhortativo:

¿Es que intenta tomarme el pelo?

La pregunta retórica de Carpanta posee un valor exhortativo equivalente a *no me tome el pelo*. La presentación de este mensaje bajo una fórmula interrogativa que no espera respuesta traduce la incomprensión del protagonista ante lo insólito de la situación, añadiendo patetismo y comicidad a la penúltima escena del gag. La expresión de desagrado culmina con una fórmula directa plenamente expeditiva, *¡fuera de aquí!* La eficacia comunicativa de esta fórmula lingüística es tal que en la viñeta siguiente el cliente ya está orientado hacia la derecha, preparado a salir de la página, de la casa y del mundo de Carpanta.

La última viñeta marca una oposición con todas las demás por el silencio del protagonista, que conlleva sin embargo una gran fuerza expresiva. En la lectura corporal observamos la desesperación de Carpanta con la ocultación de la mitad de su rostro por

su giro de cabeza, sus brazos abiertos hacia abajo en señal de derrota, y la elevación de su cuerpo que anticipa una caída considerable al suelo. Este contraste con la euforia anterior, también se refleja en el plano lingüístico. Una estructura gramatical que ha sido recurrente en este episodio (v. 4, 9, 10), la clausula condicional, cierra el discurso verbal con verbos en presente y futuro de indicativo, insistiendo en el carácter de realidad:

SI + PRESENTE INDICATIVO + FUTURO INDICATIVO

si no la cura será mi ruina y el hambre de mi familia (v. 17)

Esta estructura, que muestra el carácter de realización probable, provoca una caída aún más vertiginosa. Carpanta, además de estar una vez más condenado a pasar hambre, parece deber apiadarse de una persona aún más necesitada que él. Por primera vez se nombra la palabra *hambre*, la gran protagonista de la serie que hasta ahora ha quedado implícita. Esta cláusula condicional con una función de súplica, y los términos *ruina*, *hambre* y *familia* subrayando el dramatismo de la situación, dejan sin palabras al protagonista. La fuerza expresiva de este silencio es evidente sobre todo en contraste con su locuacidad, patente en los bocadillos llenos de texto que le han acompañado desde el principio. Este silencio no está sin embargo carente de texto.

Observando la imagen de la boca de Carpanta con un único diente, parte del cuerpo ausente en toda la página salvo en v. 15 como acabamos de ver, podríamos hablar de evocación lingüística de base icónica. Este diente de la viñeta final puede evocar toda una serie de expresiones²² relacionadas con el hambre:

- *estar a diente*, locución verbal que significa «no haber comido, tenido gana».
- *estar diente, como haca de atabalero, de bulero o de cominero*, locución verbal coloquial que significa «tener mucha hambre»
- *hincar/meter alguien el diente*, locución verbal que significa «comer algo difícil de mascar».
- *No haber par untar un diente, no llegar a un diente, no tener para un diente* locuciones verbales coloquiales que significan «haber muy poca comida, o ser gran comedor quien la ha de comer»

En un sentido sarcástico, el lector podría leer:

²² Definiciones extraídas del DRAE.

- *alargársele a alguien los dientes*, locución verbal coloquial que significa «desear con vehemencia algo».
- *Tener buen diente*, locución verbal coloquial con el sentido de «ser muy comedor».

Y es que, como recuerda Altarriba (2000, p. 121), el proyecto de Carpanta de «hincarle el diente» a su animal comestible ha sido imposible. El silencio de Carpanta es muy locuaz. Además de tensión dramática, este silencio está cargado de humor. Un humor que resulta de una situación extrema que se intensifica con la última frase en la que el cliente revela su profesión. Una vez más, el extrañamiento léxico con una colocación ilógica *domador de pulgas* insiste en lo ridículo y absurdo de la situación de Carpanta, acentuando su destino desafortunado.

Como hemos visto al analizar las competencias pragmáticas funcionales, los marcadores lingüísticos del soliloquio de las cuatro primeras tiras están encaminados a crear una atmósfera positiva, que hace intuir el éxito. De la misma manera, el lenguaje corporal de Carpanta, el dinamismo de sus apariciones, la gradación con las imágenes de los animales o el valor de las coordenadas espacio-tópicas de la viñetas clave, como la de la entrada del cliente a la casa de Carpanta, son parámetros iconográficos que refuerzan esta idea y contienen una carga expresiva que no puede ser menospreciada. Aquí hablamos de sinergia texto-imagen y más concretamente de función reiterativa-enfática pues el código textual viene a subrayar lo dicho por el código visual y viceversa. Es decir, lo visual y lo legible confluyen en una misma línea para asegurar que la mecánica del gag humorístico funcione. En otras palabras, texto e imagen se encargan de establecer el paso repentino de la euforia a la disforia para asegurar el consiguiente objetivo humorístico. A continuación profundizaremos en otro tipo de relaciones que se establecen entre el texto y la imagen.

1.2.2. HUMOR DE BASE ICONOTEXTUAL

Además de la mecánica básica del gag en una página, existen otros recursos humorísticos distribuidos de manera puntual a lo largo del episodio, que a menudo se sustentan en la sinergia texto-imagen.

a) Léxico del absurdo: combinación de términos antitéticos

¡Yo soy domador de pulgas! (v. 17)

El recurso al que hemos denominado léxico del absurdo consiste en combinar dos términos antitéticos para crear un significado disparatado y producir humor.

El sustantivo *domador* lleva implícito la idea de animal grande, feroz y peligroso, mientras que el sustantivo *pulga* hace referencia a lo diminuto, insignificante e inofensivo.

Este tipo de secuencias léxicas suelen ser breves y presentar una sintaxis sencilla reuniendo dos términos antitéticos. En este caso encontramos un sintagma nominal (*domador*) seguido de un sintagma preposicional (*de pulgas*). La combinación de los sentidos opuestos de cada término resulta absurda e ilógica. Se trata de una estrategia lingüística al servicio del humor que a menudo pone de manifiesto lo ridículo y lo absurdo de los personajes. En este tipo de estrategia, la dimensión lingüística basta para producir el efecto cómico deseado. No obstante, dicho efecto se ve aumentado gracias a la lectura plurivectorial que permite volver la vista atrás y ponerla en relación con elementos anteriores del código visual. La carga cómica de este sintagma de términos antitéticos, *domador de pulgas* (v. 17) aumenta su fuerza expresiva en relación con el tamaño considerable de los animales que planeaba comerse Carpanta (v. 8, 9 y 10).

b) Extrañamiento léxico: colocación²³ inapropiada o lapsus lingüístico

Otro resorte humorístico es la reiteración de la torpeza o la ignorancia exagerada de los personajes, que correspondería al *comique fictionnel* de Genette (2002), en el que el humor introducido por el autor escapa a la voluntad del personaje. A menudo, esta torpeza de los personajes se manifiesta a nivel léxico mediante un régimen semántico o una colocación inapropiada que produce un extrañamiento léxico.

¡Qué bonito es ser veterinario. Siempre tratando con animales comestibles! (v. 3)

El empleo de la colocación es inapropiada al referirse a los veterinarios, lo que implica un extrañamiento lingüístico para el lector, que piensa automáticamente en la colocación correcta, *animales domésticos*. El error de colocación, *comestibles* en vez de *domésticos*, empleado por Escobar, presuntamente ignorado por Carpanta, nos hace ver que la obsesión del protagonista por la comida es tan acusada que llega incluso a alterar

²³ Según la acepción fraseológica del término, una colocación es una combinación de palabras que aparece en la lengua con más frecuencia de la que cabría esperar, por ejemplo *negar categóricamente*.

su conciencia y producción lingüísticas. Según recoge Ramírez (1975, p. 228), rescatando lo dicho por Freud en *El chiste y su relación con lo inconsciente*, «la duda de la “lógica” supone una descarga de energía psíquica que está en la base de la comicidad».

Si es un gallo, diré que tiene la peste aviar esa y es casi seguro que me lo regalarán (v. 9)

Queriendo decir *gripe aviar*, Carpanta mezcla dos enfermedades, la *peste* y la *gripe aviar*. El demostrativo *esa*, antepuesto o pospuesto al nombre, puede tener valor despectivo. En este caso, el demostrativo pone de manifiesto no sólo la poca importancia que el protagonista otorga al objeto designado, sino su duda acerca de la exactitud del término que está utilizando, como ocurre en este caso, pues la enfermedad de la que habla Carpanta no es *peste aviar*, sino *gripe aviar*. Pero para este veterinario improvisado, este detalle tiene poca importancia.

La ignorancia o falta de inteligencia del personaje, además de contribuir a su retrato caricaturesco y ridículo, es un resorte humorístico recurrente en la serie. Tanto en v. 3 como en v. 9, además del humor que implican estos casos de extrañamiento léxico, el contraste con la imagen viene a reforzar la carga cómica. En v. 3, como ya hemos señalado, la proximidad entre el texto «animales comestible» y el cartel de veterinario de la imagen crea un mensaje implícito de las intenciones de Carpanta. En v. 9, el error en la denominación de la enfermedad viene a engrosar el retrato ridículo de un Carpanta que guarda cierta semejanza con un gallo medio desplumado.

Nuestra reflexión sobre el humor de *Carpanta* nos lleva a constatar una diferencia marcada por la consciencia o inconsciencia del personaje en cuanto a los enunciados humorísticos. De esta manera, encontramos humor en las insólitas ocurrencias del protagonista, lo que acentúa su astucia y su picaresca, y paralelamente en las situaciones en las que se revela su torpeza, puesta de manifiesto por el autor sin que el protagonista se dé cuenta. Todas las relaciones que se establecen entre el texto y la imagen van a dar acceso a una lectura en segundo grado, particularmente importante desde el punto de vista didáctico.

1.2.3. EL ESTUDIO DE LO IMPLÍCITO

A continuación analizaremos el componente implícito, de gran interés en una obra cuyo contexto de producción estaba dominado por la censura franquista. El estudio de los recursos empleados por el autor para dar a comprender algo sin nombrarlo directamente, que suelen construirse en la articulación entre el código textual e iconográfico, se revela muy interesante desde el punto de vista de la DLE.

a) El hambre al servicio de la censura

Esta página aborda la temática más recurrente de la serie, la cual define además al protagonista, el hambre. Sin embargo, al constituir ésta una de las lacras sociales más dramáticas de la posguerra española y teniendo en cuenta la mirada atenta de la censura durante la época de producción, Escobar lleva a cabo un tratamiento particular en la presentación de la gana y necesidad de comer que suscita reflexiones interesantes desde el punto de vista de la DLE, sobre todo a nivel léxico.

Las referencias explícitas a la comida se llevan a cabo en un tono moderado, evitando mostrar el lado más trágico que presentaría el hambre como una situación extrema. En una ocasión el protagonista dice: *así me los regalarían y me los comería tan tranquilo* (v. 4). Aquí Carpanta hace alusión al acto de comer pero no dice directamente que tiene hambre, mucho menos, que está muerto de hambre. Cuando se imagina los banquetes potenciales que espera recibir, no dice que se los va a comer, ni se recrea en el acto de devorarlos, sino sólo en el hecho de que van a pasar a su propiedad: *casi seguro que me lo regalarán* (v. 9). Sólo alguna nota de humor, como la colocación inapropiada *animales comestibles* (v. 3), permite sugerir las intenciones del personaje.

Es interesante detenerse en el valor de los términos *paciente* y *cliente* (v. 7, *...a esperar clientes*; v. 8, *...mi primer paciente*; v. 11, *...mi primer cliente*; v. 13, *...no trae el paciente*) empleados por Carpanta para referirse a lo que sería su alimento. Recurre a estos términos que llevan implícita la idea de presa comestible, y evita así el empleo de léxico más explícito que podría incrementar el dramatismo del episodio.

El estudio del componente léxico permite revelar un grado de implicación considerable a la hora de hablar del hambre. Para burlar la censura a la hora de abordar un tema tan controvertido se requiere, como acabamos de ver, un tratamiento léxico estratégico que permita edulcorar una realidad trágica. El estudio de este tipo de funciones léxicas que se lleva a cabo desde la semántica pragmática se revela muy interesante desde la DLE.

b) Contexto socioeconómico de una época: sistema de abastecimiento alimentario

A pesar de lo delicado del tema, semana tras semana Carpanta idea un plan para conseguir alimento de una forma inesperada o inhabitual. De aquí se deduce que no tiene dinero para procurarse alimentos mediante la compra. A pesar del carácter ficcional y disparatado de la serie, este *leitmotiv* permite reflejar ciertos rasgos de un momento socioeconómico concreto de la historia de España, caracterizado por las dificultades económicas y la escasez: el ingenio como herramienta alternativa al dinero para conseguir alimento. A continuación pasamos a analizar de manera detallada algunas de las expresiones del protagonista:

¡A lo mejor da leche de tres pesetas y quieren que la de cinco, que es la buena!

(v. 2)

Esta frase emitida por Carpanta al principio de la página nos aporta datos culturales que invitan a la reflexión, pero también revelan una carga implícita importante. En primer lugar, Carpanta da a conocer la unidad monetaria en curso en España desde 1868 y durante todo el siglo XX hasta la implantación del euro en 2001. Además del simple dato de la tradición numismática española, la frase de Carpanta nos da una idea sobre el nivel de vida de la España de la época, que invita a compararlo con la actualidad. Carpanta, que parece estar bien informado en lo referente a alimentación en general, aporta datos concretos: existen dos tipos de leches, una que cuesta tres pesetas, de menor calidad, y otra que vale cinco pesetas, de mayor calidad («que es la buena»). Si ponemos estos datos en perspectiva y, al margen del precio, nos fijamos en la enorme variedad de leche de vaca disponible actualmente en el mercado (leche pasteurizada, fresca, leche entera, desnatada, semidesnatada, enriquecida con calcio, vitaminas, omega-3 y otros nutrientes, leche ecológica, leche especial para bebés, para niños y para mujeres en la menopausia) comprobamos que el sistema económico español ha experimentado un cambio sustancial entre la época de Carpanta y la actualidad.

Diferencias temporales aparte, es importante fijar la atención en la expresión de Carpanta, que parece creer que la calidad de la leche depende de la salud de la vaca —«la buena» a cinco pesetas, y la mala a tres—. Un lector-aprendiente aguzado y guiado por el docente, podría preguntarse si esta afirmación de Carpanta no requiere una lectura en segundo grado en relación con el contexto social de producción de la obra. A pesar de la edulcoración general en el tratamiento del tema del hambre como hemos visto, una lectura perspicaz de esta página nos lleva a suponer una alusión implícita a una realidad

menos dulce de la sociedad franquista: la existencia de un mercado alimenticio paralelo al oficial y su impacto en la sociedad. El razonamiento de Carpanta, que cree que el veterinario podrá hacer aumentar la calidad y por tanto el precio de la leche de la vaca, puede resultar ingenuo si observamos el contexto de la sociedad española de posguerra. Las difíciles condiciones de vida tras la guerra civil y el sistema restrictivo de la dictadura llevaron a modificar las prácticas de procesamiento de los alimentos a diferentes niveles.

Además de las urgentes pautas de abastecimiento doméstico, que dieron lugar a ingeniosos inventos como la tortilla de patatas sin patatas ni huevo por ejemplo, en la calle, durante la posguerra, se desarrollan estrategias de supervivencia que dan lugar a un mercado de estraperlo que a menudo alteraba la composición de los alimentos por razones de productividad y rentabilidad. Como recuerda Montoliú (2005, p. 141): «Cada cierto tiempo, los periódicos hablaban de que se había detectado una partida de carne comprada en mataderos clandestinos sin control sanitario, o se hacían eco de industriales que habían sido sancionados por vender leche aguada o de comerciales que sisaban en el precio». ¿No podría ser esta leche aguada clandestina la leche «menos buena», la de tres pesetas, a las que hace referencia Carpanta? En efecto, durante la dictadura franquista se producían en España menos litros de leche de los que se vendían pues ésta era rebajada con agua (Abella, 1996). De ahí, muy posiblemente, la diferencia de precios a la que hace referencia Carpanta. El interés en la clase de ELE será en la toma de conciencia por parte del alumnado de la diferencia social entre la época de producción de la obra original y la actualidad, para evitar un juicio a partir de referencias actuales, y sobre todo para hacerse una idea de la realidad de la época.

c) Retrato de una sociedad irreflexiva: el valor de «la placa»

Detengámonos en la viñeta número ocho de nuestro segmento para observar algunas referencias importantes (FIG. 19):

1º. *¿Y por qué no puedo ser veterinario? Lo principal es tener una placa* (v. 5)

2º. Detalle de los tres libros colocados sobre la mesa del improvisado veterinario (v. 8).



Fig. 19: *Carpanta*. 50 aniversario, p. 21, v. 8, ©Ediciones B

La puesta en relación de estas dos viñetas con el objetivo de proponer un mensaje sobre un determinado aspecto de la sociedad de la época es posible gracias a la vectorización y el trenzado propios del lenguaje de la historieta. El valor de los libros como símbolos de estatus cultural se hace efectivo llevando la vista atrás a la cita *lo importante es tener una placa* (función de anclaje). Con estos marcadores de diferente naturaleza icónica y verbal, Escobar podría estar criticando cierta tara de la sociedad de la época. Una sociedad iletrada fácilmente impresionable ante símbolos elementales de conocimiento (libros, placa); y una sociedad irreflexiva y superficial volcada en las apariencias, que otorga más importancia a *lo que parece* («la placa») que a *lo que es* (competencia profesional del veterinario).

d) Retrato de una sociedad animalizada

En la misma línea de contraste (ficción–realidad) que impone la caricatura encontramos otra técnica significativa basada en los opuestos. Se trata de la inversión de papeles entre hombres y animales. Según la clasificación de Rodríguez Diéguez (1988, p. 60), *Carpanta* se encontraría entre el tercer y cuarto nivel de iconicidad, lo que le asegura cierta distancia con la representación más realista pero sin perder un grado de identificación considerable.

La prosopopeya o personificación, que consiste en la atribución de cualidades humanas a animales o a seres inanimados, es una figura retórica frecuente en la historieta, sobre todo humorística, que empezó a popularizarse en los años treinta en Estados Unidos con los dibujos animados de Walt Disney. La forma inversa de esta figura sería la animalización de los seres humanos, lo que se consigue a través de la caricatura. Este procedimiento constituye otro vínculo con la picaresca del Siglo de Oro, pues implica la deshumanización del mundo, que aparece representado por un medio urbano hostil.

En *Carpanta*, y particularmente en el episodio que estamos analizando, los animales cobran un valor especial pues son alimentos potenciales y, por tanto, objetivo prioritario de la búsqueda del personaje. A pesar de no ser muy abundantes en la serie –lo que

subraya precisamente la escasez de alimento—, su presencia suele presentarse en dos formas: animales sin vida y animales vivos. Los animales sin vida aparecen como productos comestibles a menudo inalcanzables. Pensemos en la recurrente imagen del pollo asado, o en el pescado de la página que estudiamos. Los animales vivos, por su parte, igualmente comestibles para Carpanta, destacan por su retrato humanizado. El dibujo de la vaca de la primera viñeta (FIG. 20) reproduce con esmero los sentimientos del animal como si de un humano se tratase. Sus mandíbulas apretadas en una línea ascendente y curva, y la línea de su mejilla parecen mostrar la tirantez y agarrotamiento producidos por su malestar. Lo más significativo en su expresión es la mirada al cielo en señal de mansedumbre, de la cual se puede a su vez interpretar cierta incompreensión ante lo absurdo del hombre. Justificamos esta idea por el contraste en el grado de expresividad de un animal situado entre un Carpanta vacío de expresión y, sobre todo, junto al retrato deshumanizado de su amo que la lleva del cuello: carece de mirada por una boina que reposa en su nariz, boca cerrada con gesto descortés, barba sin afeitar que denota abandono, e indumentaria rural completando el retrato de un ser presumiblemente tosco y hostil.



Fig. 20: *Carpanta*. 50 aniversario, p. 21, v. 1, ©Ediciones B

Este marcado contraste permite cuestionar las barreras entre lo humano y lo animal al presentar a los animales irracionales en un papel ligeramente más cabal, junto a seres humanos reducidos a comportamientos instintivos y movidos por pulsiones irracionales (buscar alimento). Como afirma Ramírez (1975, p. 99) «Carpanta es un personaje esquemático, reducido a la tensión más vital y elemental, al más primario de los instintos: el deseo de alimentarse, de comer algo».

Nos interesa hacer referencia a otra historia de la serie que resulta especialmente esclarecedora en este sentido. En un fragmento de la página 9 de *Carpanta. Magos del Humor* (FIG. 21) vemos al protagonista postergado a un nivel inferior que el de un perro callejero. Al principio del episodio, Carpanta se disputa con un niño para que le devuelva a un perro el hueso que le ha quitado. Tras visitar a Escobar para pedirle unas vacaciones de no comer y recibir una respuesta negativa, Carpanta se lamenta en el

suelo, lo que provoca la lástima del animal que decide devolverle el hueso que había recibido al principio del episodio.



Fig. 21: *Carpanta. 50 aniversario*, p. 9, v. 15-17, ©Ediciones B

Además de por lo llamativo de la prosopopeya propia de un animal que habla, los marcadores lingüísticos del pensograma del perro son muy esclarecedores por el tono paternalista que conllevan. El empleo del término *muchacho* implica la mirada de alguien más experimentado que ya ha superado la época de mocedad. El perro se presenta pues como un ser más maduro que el hombre, capaz además de sentir compasión y de anteponer la solidaridad a su instinto animal. El adjetivo epíteto *pobre* permite jugar con la doble acepción del término «infeliz, desdichado, triste» y «necesitado, que no tiene lo necesario para vivir». La fórmula comparativa de superioridad *lo necesita más que yo* revela la generosidad como base del retrato animal.

La patada de Escobar echando de su casa a Carpanta, los buenos sentimientos del perro callejero, y la imagen del propio Carpanta lanzándose a coger del suelo el hueso que le ha cedido el animal, configuran el retrato de una sociedad deshumanizada en la que los límites entre lo animal y lo humano se confunden. El mensaje implícito de Escobar lanza una reflexión moral sobre los valores de humanidad y compasión.

retomamos el trabajo previo para proceder a la lectura didáctica de la página 12 de la obra *Carpanta. 50 Aniversario* (Barcelona, Ediciones B, 1995).

Este nuevo segmento, que hemos denominado «Carpanta en una de realquilados» (FIG. 22), contiene una estructura narrativa insólita y una temática muy singular que desvía la atención del *leitmotiv* de la serie. En este caso Carpanta hace frente al problema de la vivienda, y aunque por un momento parece haber relegado el hambre a un segundo plano, el entorno de penuria y escasez, y su carácter astuto permanecen constantes. Lo realmente original de esta página es el final alegre y la actitud optimista del personaje.

Deambulando de nuevo por su barrio, Carpanta encuentra a Protasio quien lo conduce a conocer su último negocio, el realquiler de los anaqueles de su armario como camas. Carpanta toma ejemplo de su amigo y acaba reacomodando su puente con tres dormitorios debajo de su propia vivienda. En este caso el gag se construye de manera diferente. Como veremos, los resortes humorísticos de la página son transpuestos. Aunque el final alegre refuerza aún más si cabe lo dramático de la situación.

Lo insólito de esta página muestra cierta variedad en la mecánica básica de las historietas de la serie, pero sin variar el trasfondo de crónica social de la miseria. El análisis de esta página nos muestra una historia que comparte elementos de explotación con la anterior, contribuyendo a confirmar la especificidad de la serie, a la vez que contiene otros novedosos, lo cual intensifica el carácter complementario permitiendo ampliar y enriquecer la visión de conjunto.

1.3.1. LA SINERGIA TEXTO-IMAGEN AL SERVICIO DEL GAG HUMORÍSTICO

En cuanto a la organización del humor, este episodio presenta pues una estructura diferente a la tónica de las historias de Carpanta. Esta página comparte con las demás la organización en tres fases: planteamiento, nudo y desenlace, compuestas por dos tiras de tres viñetas, salvo la primera y última viñetas que son dobles. Como hemos visto en la página que acabamos de analizar, el humor suele residir en la caída tras un pronunciado ascenso. En «Carpanta en una de realquilados» el humor final se consigue por el efecto exagerado que resulta de una línea narrativa eufórica en continuo ascenso. El optimismo de Protasio se contagia a Carpanta, y el entusiasmo de éste va en aumento hasta el final, dando lugar a una situación extrema y disparatada que provoca la risa.

Este ascenso se manifiesta verbal y gráficamente en dos momentos marcados por el diálogo y el monólogo.

1º. Diálogo de exposición (v. 1-10)

Salvando las dos primeras viñetas a modo de introducción, a partir de v. 3 encontramos un esquema de interacción, encaminado a exponer una idea para convencer a alguien, el cual pide información para disponer de los detalles necesarios para llevarla a cabo. Las funciones comunicativas de las fórmulas lingüísticas empleadas dibujan un panorama positivo a la realización de la idea. Se emplean fórmulas directas que pretenden implicar al interlocutor, Carpanta, y enunciados de realización probable que permiten convencerlo. Observamos:

- Cláusula condicional de apreciación insistiendo en la posibilidad de hacer algo:

Si no + PRET. IMPER. SUBJ. + COND. SIMPLE

Si no fueras tan tontaina ganarías tanto... (v. 3)

- Fórmulas para implicar e incitar al interlocutor.

Ven a ... y verás de qué manera... (v. 4)

¡Ya ves si es fácil!

Y tú podrías + INFINITIVO (v. 10)

- Fórmulas adjetivas para calificar y aportar precisiones, entre las que destaca:

Oración subordinada adjetiva con verbo principal *ser* en presente,

Es + ATRIBUTO + PROPOS. SUBORD. ADJETIVA

Es un ... al que ... (v. 5)

Adjetivos numerales ordinales para especificar,

el segundo piso, el primero...

- Léxico sugerente insistiendo en la idea de exclusividad y riqueza:

...que manera tan sencilla de ganar dinero (v. 4);

el secreto de mi fortuna está en... (v. 6);

¡Ya ves si es fácil!, ... me pagan a tocateja y todo son beneficios...(v. 9)

Por su parte Carpanta completa el diálogo introduciendo interrogaciones directas que evidencian su interés por conocer todos los detalles de la idea que está exponiendo Protasio:

- Pregunta sobre la ocupación: *¿a qué dedicas + SINTAGMA NOMINAL?*

¿A qué dedicas tu privilegiada inteligencia? (v. 3)

- Petición de información: *¿Qué es aquella + OBJETO + PROPOSICIÓN SUBORDINADA ADJETIVA?*

¿Qué es aquella tienda que tienes en el terrado? (v. 5)

- Petición de posibilidad: *¿Es posible? (v. 6)*

Este modelo de interacción social en forma de diálogo permite gestar el futuro plan de Carpanta, a medida que éste va conociendo los detalles de la idea de Protasio. El escenario comunicativo se caracteriza por un ritmo acompasado sin demasiada acción ni movimiento, condiciones necesarias para la consecución de los intereses conversacionales de cada interlocutor. Protasio quiere mostrar su ingenio, y quizás además ayudar a su amigo; Carpanta, por su parte, concentrado en conocer todos los detalles, se muestra sosegado y atento.

El cambio de angulación de los personajes, de perfil, de espaldas, en v. 3, 4 y 5, indica su movimiento y avance moderado; el zoom de la secuencia de v. 6, 7, 8 nos acerca de manera progresiva al corazón del plan. El sistema de turnos de palabra propio al diálogo que parece ralentizar la acción favorece un ritmo moderado. Este relativo estatismo o movimiento moderado contrasta con el de la segunda parte. Como veremos al hablar del hambre, constatamos que el colofón a los argumentos aportados por Protasio lo ocupa la certeza de que siguiendo su idea, Carpanta podrá comer. La comida es una vez más el elemento desencadenante de las historias de Carpanta.

2º. Monólogo de acción (v. 11-16)

La conversación con Protasio consigue lanzar a Carpanta a la acción, sobre todo porque lo propone como una solución para el hambre (*alquila parte de tu puente, y ¡a comer cada día!*, v. 10). La valla de madera detrás de Carpanta en v. 10 marca el paso del diálogo al monólogo, de la exposición de la idea de Protasio a los planes del protagonista. Es en este momento en el que se inicia el ascenso que determina el éxito del gag humorístico.

La ruptura del modelo conversacional que parecía ralentizar la acción, permite a Carpanta instaurar un modelo comunicacional sin turnos de palabra, que imprime dinamismo a la acción. El monólogo dinamizador viene respaldado gráficamente con saltos, líneas cinéticas constantes, y planos de conjunto con profundidad y altura, que imprimen ligereza y agilidad a la acción.

En v. 11, 12 y 13 observamos fórmulas que traducen su falta de seguridad.

Frases adversativas con la conjunción *pero* que conllevan la presencia de un obstáculo.

Claro que un armario es más fácil... pero un puente...

Enunciados con el verbo *poder* o *saber* en forma negativa que denotan su inseguridad o falta de certeza

No sé si de esto... podré... (v. 12)

Uno no sabe la gente que... (v. 13)

Estas fórmulas de duda van dando paso a enunciados con un nivel de convicción creciente.

Me parece que he encontrado la solución a mi problema ¡viva! (v. 14)

El verbo *parecer* indica que la incertidumbre se va transformando en certeza. El verbo *encontrar* y el sustantivo *solución* dan muestras de cierto grado de perspectiva y optimismo. La euforia comienza con la interjección exclamativa de júbilo, *¡viva!*, y se consolida con las exclamaciones de las dos últimas viñetas. El punto álgido de la alegría del protagonista viene marcado por expresiones que insisten en la perfección y la felicidad (*¡Ni hecho a medida!*, *¡se acabó la estrechez!*, *¡la vida es bella!*), las cuales encuentran su culmen en la perífrasis aspectual *ir a* + INFINITIVO indicando que la acción más esperada por Carpanta, comer, es inminente (*Me voy a comer*).

El movimiento que empezó a acelerarse en v. 11 con las líneas cinéticas y los cambios de dirección del personaje se vuelven más acusados a partir de v.14 con la amplia sonrisa de Carpanta y los saltos que lo elevan a más de dos palmos del suelo. Este progresivo y marcado ascenso en el entusiasmo del protagonista se ve fortalecido por la evolución de los bienes inmobiliarios presentados. Desde el armario de Protasio, que sería equivalente al bloque de pisos, vemos el antiguo y el nuevo puente de Carpanta, que correspondería respectivamente a una vivienda unifamiliar y a chalets adosados. Un retrato de la evolución del confort de la sociedad de la época a pequeña escala pero

desde una perspectiva trágica basada en la autoironía. La supuesta evolución desde el punto de vista del confort urbanístico se acompaña de la expresión verbal y gráfica del creciente júbilo y euforia del personaje. Sin embargo, la realidad que se dibuja resulta precaria y miserable. El lector ríe ante la ingenuidad de Carpanta por creerse afortunado en condiciones tan desfavorables. La autoironía es un ingrediente que no se puede perder de vista al estudiar esta página.

En este caso el humor no está basado en una caída sino en un ascenso pronunciado que al traspasar los límites de lo verdadero o natural tiene un efecto cómico. Después de montar un plan sencillo pero inverosímil, Carpanta asegura que se va a comer al restaurante de la esquina. El lector en cambio, acostumbrado a los finales malogrados, no se cree que efectivamente Carpanta vaya a conseguir comer, y por ello tiende a imaginar un desenlace disfórico con el consiguiente efecto cómico. Es interesante observar que aunque el final de la historia sea eufórico, el fatum trágico que acompaña a la figura de Carpanta ejerce un peso tan importante que también funciona de manera implícita y conduce sistemáticamente una propensión a la caída final. Desde el punto de vista discursivo, conviene señalar que, como ocurría en la primera página analizada, el diálogo frena la acción mientras que el monólogo o soliloquio consigue activarla.

1.3.2. HUMOR DE BASE ICONOTEXTUAL

Al igual que ocurría en la página anterior, en este episodio, los contrastes están en la base del humor. Las oposiciones que crean humor parten de la propia dimensión lingüística (con la combinación de términos antitéticos) o de la relación de la dimensión lingüística con la situación contextual o con el co-texto iconográfico, como veremos a continuación. En muchos casos comprobaremos un gran dominio del lenguaje por parte de los protagonistas, que recuerda las estrategias picarescas.

a) Lenguaje afectado. Diferencia de registro

Encontramos a veces fórmulas lingüísticas extravagantes o presuntuosas que resultan cómicas en boca de personajes vagabundos. Además de un léxico de registro culto y de fórmulas perifrásticas o hiperbólicas, este procedimiento se suele materializar sintácticamente, con el empleo de adjetivos antepuestos al nombre. En cualquier caso, el dominio de un registro culto contrasta con la precariedad de la situación y la condición social de los personajes.

¡Pero si es Protasio!... Pareces un potentado (v. 2)

El empleo del término *potentado* con el significado de «monarca, príncipe o persona poderosa y opulenta» resulta exagerado por el contexto de miseria en el que aparece, y por el contexto gráfico: el salto de Carpanta al emitirlo que parece un monigote (el sombrero se separa de la cabeza, los brazos elevados y los pies se separan del suelo), frente al inmovilismo de Protasio, que con gesto solemne posa con su traje y su bastón dando la impresión de distinción.

El episodio de la página 9, al que aludimos en el análisis anterior, nos presenta otro sintagma de Carpanta que resulta especialmente gracioso en contraposición con el léxico del co-texto. En v. 16, Carpanta insulta a Escobar por no acordarle vacaciones de no comer y se queja de su salud. El elaborado sintagma *grave deficiencia vitamínica*, propio de la jerga médica, contrasta con el apelativo peyorativo *negrero* o con el verbo coloquial *hinchándose* en el sentido de *comer mucho*. Este sintagma del registro científico profesional es si cabe más humorístico no sólo, como hemos visto, por los términos que lo rodean (co-texto verbal), o la situación contextual (el protagonista busca cubrir sus necesidades básicas) sino también por el co-texto iconográfico que observamos en la siguiente imagen (FIG. 23). Carpanta está tirado en el suelo de la calle desesperado por saber que debe seguir sin comer, y su compañero en este caso, un perro callejero a su lado, llega incluso a apiadarse de él.



Fig. 23: *Carpanta*. 50 aniversario, p. 9, v. 16, ©Ediciones B

En la mayoría de las páginas de la serie de *Carpanta* encontramos intervenciones lingüísticas que denotan un registro de lengua culta, el cual llama la atención en contraste con un registro neutro, popular. Esta distorsión tiene efectos humorísticos. El dominio de la lengua culta en situaciones prosaicas –en la caso de *Carpanta*, la búsqueda implacable de alimento– denota un cierto dominio del lenguaje característico de la novela picaresca. Este recurso formal constituye además un signo rasgo distintivo de este género de historieta: «l'emploi répété des termes des registres familier, soutenu ou inusité deviendra d'ailleurs un signe identificateur de l'humour de Bruguera dans

Pulgarcito, Tío Vivo o DDT» (Alary, 2007b, p. 52). En la página que estamos analizando encontramos otro ejemplo de lenguaje en un registro elevado que contrasta con la situación prosaica:

¿A qué dedicas tu privilegiada inteligencia? (v. 3)

A pesar de que su frase va dirigida a Protasio, Carpanta no orienta su cuerpo a su interlocutor, sino que servía la mirada al suelo, para quitar veracidad a sus palabras o mira a cámara, entablando una complicidad con el lector. En cualquier caso hace evidente la intención irónica de su enunciado. Pretende ridiculizar a su interlocutor sin enfadarlo para que éste le cuente su último plan.

A diferencia de este caso, en el que el lenguaje hiperbólico de Carpanta es utilizado conscientemente por él mismo con una finalidad expresiva concreta, en numerosas ocasiones el lenguaje exagerado de los personajes resulta cómico precisamente porque los emisores no perciben la desproporción de su enunciado. La siguiente viñeta extraída de la página 4 de la serie *Magos del Humor* (FIG. 24) constituye un ejemplo ilustrativo. El texto dice así: *Parece mentira que haya gente tan tirana. Al fin y al cabo, porque hacía dos horas que lo estaba mirando...*



Fig. 24: *Carpanta. 50 aniversario*, p. 4, v. 3, ©Ediciones B

A Carpanta no le parece justo el castigo que le ha puesto el encargado del restaurante en el que trabaja, porque considera que pasar dos horas mirando y oliendo la comida en horario de trabajo no es demasiado. El adjetivo *tirano* para calificar al encargado resulta exagerado en comparación con el largo periodo de tiempo, *dos horas*, que el propio Carpanta reconoce haber pasado mirando la comida. Lo cómico recae en el contraste de términos opuestos dando lugar a situaciones que traspasan los límites de lo verdadero, natural, ordinario, justo o conveniente.

b) Léxico del absurdo: combinación de términos antitéticos

Al igual que en «Carpanta veterinario y el domador de pulgas», en esta página tenemos otros dos casos de léxico del absurdo que demuestra grandes dosis de invención por parte del autor:

un fabricante de agujeros (v. 7)

un perito en gusanos de manzanas (v. 8)

Protasio cuenta a Carpanta la profesión de sus realquilados, lo que expresa de manera cómica un grado de pobreza considerable. Los *agujeros* son aberturas que suelen hacerse de manera fortuita, y aunque se hagan de manera intencionada, conllevan la destrucción de algo. Esta idea contrasta con el término *fabricante* que implica la producción de algo en serie, generalmente por medios mecánicos. Con respecto a la segunda expresión diremos que los *peritos* son entendidos o expertos en una ciencia o arte. Este término, junto a *gusanos de manzanas* que pone el acento en lo natural a la vez que indica el principio de putrefacción, produce un sinsentido de carga cómica. Ambas colocaciones son ilógicas y por ello resultan cómicas. La carga humorística de esta estrategia verbal se ve reforzada por la imagen del armario convertido en una cama litera de tres pisos. Esta participación del código icónico y textual en la recreación cómica de la miseria de los personajes es fundamental para comprender y explotar didácticamente la página.

A continuación analizaremos otros casos en los que se revela lo absurdo del lenguaje al ponerlo en relación con la imagen, produciendo el consiguiente efecto cómico, y la consecuente crítica social implícita. Observemos esta viñeta de nuestro segundo segmento (FIG. 25):



Fig. 25: *Carpanta. 50 aniversario*, p. 12, v. 13, ©Ediciones B

Si leemos el texto (*Uno no sabe la gente que mete en casa, y tener que alternar a todas horas con ellos...*) resulta cómico ver como Carpanta se aferra a la idea de propiedad, a pesar de que, como observamos en la imagen, el ojo del puente de Carpanta está abierto por delante y por detrás, y como puerta sólo cuenta con una ligera cortina de separación, lo que por otro lado, y a pesar de los remiendos que esconden la rotura de la tela, hace la vivienda más acogedora, dando muestra del carácter cuidado de Carpanta, a pesar de ser vagabundo y de vivir en un lugar de los más inhóspitos. De esta expresión se deduce también que Carpanta siente cierta aprensión por los desconocidos que puedan entrar en

su casa, lo cual no deja de ser gracioso viniendo de un vagabundo, que vive debajo de un puente. Este dato ilustraría las similitudes entre la imagen del vagabundo y los españoles de las clases populares de la época. Aquí se deja entrever el deseo de la clase media por convertirse en propietaria, la cual debe sin embargo contentarse con mucho menos. El valor de generalización o indeterminación de la construcción impersonal con el indefinido *uno* (*uno no sabe la gente que mete en casa...*) resulta cómica en relación con la imagen, pues sitúa a un vagabundo que vive en un puente sin ningún sistema de seguridad, en la piel de cualquier ciudadano medio español.

Esta crítica social implícita de base cómica encuentra otro ejemplo en v. 5, donde Protasio señala con la mano el tejado de su armario a la vez que dice *es un realquilado al que le gusta el clima de altura*. El choque entre la expresión que parece hacer referencia a una vivienda en la montaña, evocando un entorno vacacional, choca brutalmente con la imagen de un escampado con una valla de madera y un armario reformado de manera rudimentaria con una chimenea y un tejado de lona, que inscriben la situación en un contexto claro de chabolismo. La expresión de Protasio que parece querer embellecer la cruda realidad, evocando la evasión, crea un desfase entre texto e imagen que está en la base del humor y lleva implícita la crítica social. De la misma manera el sintagma preposicional *hombres de pro* (v. 2) contrasta con una imagen caricatural de Protasio con una pose afectada el cual, con los talones juntos y las puntas hacia fuera o las palmas de la mano izquierda totalmente abiertas sujetando el bastón, recuerda a un payaso. Texto e imagen revelan, en la figura de Protasio, las ansias de las clases populares por aparentar su pertenencia a una clase social superior. De esta manera se contribuye a crear un retrato de la miseria que no está exento de empatía hacia los personajes, los cuales aparecen dignificados. Aquí, la dosis de compasión supera a la de crítica. Además de estos elementos, a continuación profundizamos en otros aspectos para poner de relieve la importancia de lo implícito en la serie *Carpanta*.

1.3.3. EL ESTUDIO DE LO IMPLÍCITO

Como veremos a continuación, la doble lectura constituye un elemento recurrente de la serie *Carpanta*, además de un rasgo característico de las historietas de este género.

a) El chabolismo y el sistema de realquiler

La página analizada nos invita a llevar a cabo una lectura en segundo grado muy útil desde el punto de vista de la DLE. Como veremos en este análisis, el estudio de los resortes lingüísticos e iconográficos de la página permitirá evidenciar una carga encubierta importante encaminada a evitar la condena de la censura sin renunciar por ello a una crítica social. El hambre, constante en la serie, cede aquí el protagonismo al problema de la vivienda como hemos visto. En cualquier caso, la temática gira siempre en torno a necesidades humanas primarias sin olvidar el humor como telón de fondo. En esta página, el hambre, eterno compañero de Carpanta, se reviste de una fuerza implícita decisiva. Para comprender mejor esta historia conviene volver la vista al contexto social de la época de creación de la historia original, que nos sitúa entre 1955 y 1959. Superada la época de autarquía, el gobierno franquista se concentra en la promoción de los sectores más rentables para la economía del país, entre los que destaca la construcción. No obstante, de manera general, esta página parece recrear una época anterior pues se da a entender que en el fondo, y a pesar de un supuesto despegue, las cosas no han cambiado tanto.

En el ámbito de la vivienda, se toman medidas populistas para limpiar la imagen de una España en plena época de desarrollismo, las cuales no benefician directamente a las clases más desfavorecidas que necesitaban una vivienda, sino a las clases más poderosas que podían especular con los bienes inmobiliarios. El arquitecto Betrán Abadía (2002) critica las políticas urbanísticas del franquismo, pues como asegura:

sus destinatarios no fueron quienes necesitaban una vivienda para vivir, sino quienes, gracias a ellas podrían comprarla y, por tanto, canalizar su ahorro personal hacia la inversión inmobiliaria [...] indirectamente, a la industria de la construcción, a la banca y a los propietarios de suelo. (p. 27)

En este sentido, la página que analizamos puede constituir una crítica que evidencia una política urbanística que parece promover el desarrollo del país pero que en el fondo no consigue sacar de la pobreza a los más desfavorecidos. De hecho, tras la guerra civil y en especial durante la época de expansión económica, la creciente necesidad de vivienda se afrontó con una política urbanística segregacionista que no siempre cuidaba la calidad de las construcciones. Este autor (2002) afirma que:

Desde el final de la guerra y, sobre todo, después de 1954, en las grandes ciudades españolas el Instituto Nacional de la Vivienda, la Obra Sindical del Hogar y el Ministerio de Trabajo promovieron precarios polígonos de vivienda pública destinados a absorber las necesidades residenciales masivas provocadas por la inmigración a las nuevas metrópolis industriales y erradicar el chabolismo (p. 34).

A pesar del intento por frenar el chabolismo, en la realidad este fenómeno se expande a la sombra de la propaganda franquista. Las necesidades y la escasez de recursos hacen proliferar sistemas de vivienda como el sistema del realquiler que conllevaba problemas de hacinamiento de las familias. En De la Torre y Sanz Lafuente (2008) obtenemos datos que confirman esta idea:

las *viviendas autoconstruidas*, como eufemísticamente eran denominadas [las chabolas] por los poderes públicos, inundaron la geografía suburbana de la capital, resultando ser, junto con el *realquiler*, la única salida para aquellas familias económicamente insolventes que ni siquiera pudieron acceder a la promoción pública (p. 212).

En «Carpanta en una de realquilados» Escobar aborda este fenómeno aportando un interesante tratamiento del humor y de lo implícito. Además de provocar la risa, el autor no deja de condenar que bajo un aparente expansionismo y desarrollo de la vivienda en España, se escondía una realidad menos placentera que rozaba lo infrahumano. Nuestro análisis se centra ahora en estudiar los mecanismos iconotextuales que permiten poner de relieve la crítica encubierta llevada a cabo por el autor.



Fig. 26: *Carpanta*. 50 aniversario, p. 12, v. 15, ©Ediciones B

En una de las viñetas finales (FIG. 26) el enunciado eufórico que acompaña a la gran sonrisa y a la expresión jovial de Carpanta, contrasta con el carrillo de mano atestado de objetos que recuerdan a la figura de un chatarrero. Las connotaciones asociadas al retrato de una persona que recoge deshechos contrasta brutalmente con una expresión

lingüística de optimismo, que probablemente fue popularizada en la época de mejora económica conocida al final de la primera mitad del Régimen, *¡Se acabó la estrechez!*.

Analicemos esta expresión:

- El aspecto perfectivo del pretérito perfecto simple marca un límite entre pasado y presente. Este tiempo verbal insiste en que se ha cerrado una época, y por consiguiente, se abre otra. El verbo asegura que las malas condiciones del pasado se alejan, pero la imagen muestra que la precariedad sigue presente aunque se quiera dar la impresión de otra cosa.
- El término *estrechez* hace referencia a la «austeridad de vida, falta de lo necesario para subsistir». Junto al verbo *acabar*, se resalta la idea de que una época de riqueza y comodidad comienza. Sin embargo, una lectura plurivectorial hace resurgir otra de las acepciones de *estrechez* propuestas por el DRAE, «escasez de anchura de algo», añadiendo un componente cómico innegable. El fin de la estrechez proclamado por Carpanta resulta cómico al observar en v. 7 y 8 las dimensiones de las viviendas de los inquilinos de Protasio, que son sobre todo, «estrechas».

Esta expresión que parece sacada del lenguaje triunfalista del NO-DO permite al autor instaurar un juego con la polisemia del término *estrechez*, para conseguir un doble objetivo: imprimir comicidad a la historia a la vez que critica implícitamente la precariedad de la situación de los personajes.

Además de la viñeta analizada, particularmente representativa, en toda la página observamos numerosos marcadores lingüísticos que, en relación con la imagen, se convierten en burlas finas y disimuladas:

- Léxico relacionado con la riqueza: *Pareces un potentado* (v. 2), *el secreto de mi fortuna* (v. 6), *...me pagan a tocateja, y todo son beneficios* (v. 9)
- Adjetivo para indicar abundancia *... ganarías tanto dinero como yo* (v. 3)
- Adjetivos para indicar astucia: *¡Eres un lince!* (v. 9)
- Expresiones exclamativas: *¡la vida es bella!* (v. 16)

El lenguaje excesivamente optimista de los personajes contrasta con el dibujo de una realidad mucho menos positiva que recrea las viviendas precarias y el hacinamiento. El choque entre el texto y la imagen intensifica la carga implícita del mensaje. De hecho, la ausencia de estructura disfórica al final del episodio, algo constante en las historias de

Carpanta, causa un efecto de sorpresa que aumenta el peso dramático. Si el lector habitual ríe a la vez que se lamenta de que al final de cada historia Carpanta sigue pasando hambre, en este episodio, el lector, una vez más ríe y siente lástima de ver que, a pesar de las malas condiciones en las que vive el personaje y de su situación miserable, él no se desmoraliza, y que por el contrario se muestra optimista ante cualquier pequeño cambio. Esto pone de relieve la dignidad y ternura que imprime Escobar en el retrato de las clases populares de la época.

Esta tendencia generalizada al empleo de lo implícito seguida por Escobar permite establecer paralelismos a gran escala con el sistema franquista, que trataba de embellecer la realidad a través de diferentes procedimientos, algunos de tipo lingüístico, como los eufemismos. Recordemos el ejemplo visto más arriba, *viviendas autoconstruidas*, en vez de *chabolas*. De la misma manera, y en segundo grado, Escobar usa un lenguaje optimista para dibujar una realidad amarga.

b) El protagonismo encubierto del hambre

La situación de miseria de esta página centra la atención en el problema de la vivienda. Sin embargo, el hambre es, una vez más, la gran protagonista de las historias de Carpanta, pues como en este caso, permite hacer avanzar la acción y culminar el episodio. Aunque a primera vista parece estar difuminada, en esta página el hambre será la piedra angular que lleve a Carpanta a lanzarse a su particular aventura inmobiliaria. Sólo hay dos alusiones a la comida pero, además de formar parte de enunciados marcadamente positivos, están estratégicamente colocadas:

En la viñeta 10, la locución preposicional coloquial empleada por Protasio formada por *a* + INFINITIVO (*a comer*) insiste en el valor imperativo e ineludible del acto de comer; el sintagma *cada día* le añade un valor de frecuencia indefinida. Este enunciado, que lleva implícito un mensaje de certeza y continuidad hacia el acto de comer, ejerce una fuerza comunicativa no despreciable teniendo en cuenta que el rasgo que mejor permite definir al protagonista de la serie es el hambre. En la viñeta 16, Carpanta utiliza una perífrasis aspectual ingresiva que indica acción inminente *ir a* + INFINITIVO (*Me voy a comer al restaurante de la esquina*).

Desde el punto de vista discursivo, conviene observar que estas dos alusiones a la comida marcan el ritmo de la historia. Como acabamos de ver, la primera vez que se menciona la comida supone un momento de inflexión determinante: el argumento más

contundente de todos los que aporta Protasio, se encuentra estratégicamente colocado al final de su exposición, para asegurar que Carpanta pase a la acción. Esta alusión a la comida permite además cambiar el esquema discursivo, poniendo fin al diálogo y dando paso al monólogo. Este enunciado arranca la acción del episodio y el dinamismo del protagonista. La segunda vez que se cita explícitamente el hambre coincide con el clímax de una historia en continuo ascenso, el momento de máximo entusiasmo y optimismo por parte del protagonista. La mención optimista a la comida viene a subrayar el carácter eufórico de la última viñeta de la página.

Por tanto, a pesar de que el hambre se muestra más camuflada que en otros episodios, lo que parece relegarla a un segundo plano, el estudio de las coordenadas de los marcadores lingüísticos que aluden a ella revelan, una vez más, que las ganas y la necesidad de comer de Carpanta son el motor común de las historias, determinando la distribución de los contenidos y la construcción de la página.

1.4. VALORACIÓN DEL ANÁLISIS Y DISCUSIÓN

Las páginas analizadas de la serie *Carpanta* constituyen un soporte de gran potencial didáctico muy apropiadas para el proceso de enseñanza-aprendizaje del ELE. Al preguntarnos por los mecanismos narrativos que hacían que el lector de la época fuera atraído por la lectura encontramos el trasfondo de los códigos de la literatura picaresca, la identificación a través de la crónica social y la autoironía, y por supuesto el lenguaje del tebeo que el lector conoce desde los años treinta por estar ampliamente implantado en España. En un contexto actual, el docente debe favorecer la toma de conciencia del lector-aprendiente para que integre estos mecanismos narrativos que le permitan llevar a cabo una lectura coherente. De esta manera, el estudio del español como materia de un proceso de enseñanza-aprendizaje de una LE se encontrará fundamentado.

El análisis que hemos efectuado nos proporciona el siguiente aporte teórico que hemos dividido en tres apartados, siguiendo la misma distribución que en nuestras fichas de recogida de datos.

1.4.1. CONSTATAACIONES DE TIPO MEDIAGÉNICO

a) Estructura prototípica: adquisición de competencias mediagénicas y genéricas y autonomía en el proceso de comprensión lectora

Las historias de *Carpanta* se organizan en base a un sistema fijo compuesto de parámetros comunes y previsibles. La concepción ternaria de la página (planteamiento, nudo y desenlace) y la dinámica de lo cómico, ascendente (euforia) – descendente (disforia), integran un esquema fijo común en los gags humorísticos autoconclusivos de una página. Su estudio permitirá por tanto comprender el funcionamiento del género.

Como hemos visto en las dos páginas analizadas, los contenidos se organizan en tres momentos: planteamiento, nudo y desenlace, cada uno de los cuales se compone de dos tiras de tres viñetas cada una. La primera viñeta de cada tira, y raras veces la última, suele ser doble. En cuanto a la distribución de la carga cómica, además de los chistes repartidos de manera aleatoria por toda la página, cuya comprensión reposa a menudo en la relación texto-imagen, el peso humorístico del episodio se centra en la caída final como consecuencia de un pronunciado ascenso. El lector suele tener integrado previamente el patrón que se inscribe en una tradición de calado internacional heredera del *comic-strip* americano.

La universalidad del esquema narrativo supone una ventaja en el ámbito de la DLE, pues permite rebasar una fase inicial en la comprensión del documento al anticipar la distribución del contenido. Contar con un modelo preestablecido favorecerá la comprensión de la historia por parte de los lectores y, en particular, de los lectores extranjeros, los cuales pueden intuir el sentido o incluso deducir datos inaccesibles en un primer momento por la barrera de la lengua, y todo por tratarse de un esquema narrativo recurrente. Según afirma Ramírez (1975) sobre las historietas cómicas:

El lector tiene entonces la clave convencional de las significaciones y los sucesos. El éxito de una historieta particular ha de estar basado en una serie de similitudes (identificaciones u oposiciones) con las series conocidas por el lector. La clave de una lectura reside en lo asequible del relato. (p. 210)

A pesar de que ciertos episodios, como el segundo que hemos analizado, carecen del momento de caída, su efecto se manifiesta implícitamente. La resonancia de la carga disfórica de las historias es tal que, aun estando ausente, el lector es capaz de preverla. Como hemos visto en «Carpanta en una de realquilados» la caída es subyacente, sin

embargo, una especie de inercia hacia lo cómico permite reconstituir la carga humorística implícita. El lector-aprendiente podrá imaginar viñetas sucesivas cuya comicidad dependerá del final desventurado del protagonista.

En cualquier caso, el principio de reiteración de las historietas cómicas favorecerá la autonomía de los aprendientes en el proceso de lectura y por extensión en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua. Los alumnos de ELE, habiendo integrado el sistema narrativo de las historietas de humor, podrán ver facilitado su propio proceso de comprensión lectora mediante técnicas de anticipación y de deducción. El principio de reiteración de las historietas cómicas permitirá a los docentes poner de relieve mecanismos narrativos comunes a un tipo de producción determinada con el fin de dar a conocer todo un género (cómico) y un medio (historieta) inscritos en la tradición literaria española. Como afirma Ramírez (1975):

Las historietas humorísticas españolas se habrían articulado, pues, según un sistema de interconexiones predeterminadas, las cuales constituyen, por una parte, la base de todo un sistema mítico y, por otra, la clave de las técnicas narrativas e iconográficas, en la base misma de su «artisticidad». (p. 210)

De hecho, como ya hemos apuntado con anterioridad, además de por sus características específicas, la serie *Carpanta* se reviste de un valor didáctico añadido al ser referente de un amplio abanico de series de historietas humorísticas. El análisis de cualquier página de muchas de las series de *Pulgarcito*, incluso de *TBO*, pondrá en evidencia elementos altamente recurrentes no sólo en la organización del gag humorístico, sino en otros aspectos, como en la manera de moverse de los personajes, por ejemplo, que parecen deambular por las páginas, o en las temáticas que sacan a relucir aspectos reales de la vida cotidiana de la posguerra española. De la misma manera, destaca el valor literario de los diálogos con el empleo de un registro culto, así como un tratamiento contrastado de las relaciones texto-imagen.

En la DLE el estudio de *Carpanta* servirá de referente para conocer el funcionamiento de las historietas cómicas de posguerra españolas. La importancia de que el alumnado, con la ayuda del docente, sepa captar los diferentes niveles de lectura necesarios para comprender el sentido de este tipo de documentos constituye un objetivo primordial. Estos niveles de lectura estarán determinados por el nivel de lengua del público meta. Este aspecto lo desarrollaremos en el apartado de las constataciones culturales.

b) Valor de la caricatura y grado de identificación

Otra característica propia del género de las historietas humorísticas es el empleo de la caricatura. Conviene señalar que el retrato deformado de las facciones del protagonista, que viene marcado por una técnica basada en la oposición, responde a un doble objetivo humorístico y de crítica social. En pocos trazos y líneas para dibujar la boca, el cuello, el tronco y la nariz prominente, como hemos visto, Escobar consigue esbozar un personaje que encarna por sí solo el problema del hambre durante los años cuarenta y cincuenta en España.

El alcance de la caricatura como técnica gráfica alcanza como hemos visto el plano social, y forma parte de las estrategias de lo implícito. La caricatura de Carpanta nos presenta a un personaje ridículo y patético a la vez que encantador. El valor del contraste en la construcción de su retrato gracias a técnicas de amplificación y de disminución reposa en una paradoja interesante. Como ya hemos visto en el «Marco Teórico y Conceptual», la exageración o distorsión de la apariencia física de una persona se aleja de la imagen real, restando precisión a la representación de los personajes. Esta distorsión permite sin embargo crear un parecido fácilmente identificable, de manera que cualquiera podría acercarse o verse identificado con el sujeto caricaturizado.

Como vimos al hablar de la iconicidad, McCloud (1994, p. 36) recuerda que en los dibujos humorísticos las imágenes tienden a la abstracción: se eliminan unos detalles y se ponen de realce otros, los más significativos, los cuales se amplifican. Por eso estas historias llegan tan bien a los lectores. La simplificación consciente de los personajes permiten hacer pasar el mensaje de una manera más directa. Se trata de un proceso de anonimización. Según las teorías de McCloud previamente analizadas, a través de la simplificación en que se sustenta la caricatura, la identificación del lector con el personaje se haría de una manera más sencilla. El lector integraría en cierta medida al personaje.

En *Carpanta* la caricatura desempeña una doble función comunicativa: humor y crítica social. Por un lado, la caricatura distorsiona la realidad, lo que produce risa; por otro, este distanciamiento permite abordar los aspectos más crudos de la realidad de una manera menos directa. Se trata de volver más sutil el retrato de la sociedad de su tiempo por un interés de compromiso social.

1.4.2. CONSTATAIONES DE TIPO LINGÜÍSTICO

a) Una lengua compuesta de texto-imagen

El estudio de las páginas de *Carpanta* pone de manifiesto la imbricación de lo verbal y de lo visual en un mismo código. Texto e imagen son inseparables a la vez que complementarios. Este hecho se concretiza con la observación de una serie de parámetros que permiten que el estudio de la lengua no pueda llevarse a cabo si no es junto al estudio de la imagen. En *Carpanta*, las palabras se revisten de todo su significado observando el contexto iconográfico. Por este motivo, no se podrán obviar elementos que a menudo pasan desapercibidos en una lectura que no tiene como prioridad el estudio del componente iconográfico, como son: la estructura tabular de la página, las figuras retóricas visuales, o simplemente, la orientación de los personajes, por citar algunos ejemplos. Es importante además prestar atención a la inversión de valores entre texto e imagen, es decir, a la naturaleza icónica del texto y a la naturaleza textual de la imagen. Como hemos visto, a veces el texto se vuelve imagen (recordemos el cartel de veterinario de la página 21); otras veces, es la imagen la que ocupa el lugar del texto (es el caso de la efigie de los animales ocupando los pensigramas en la página 21). Estos procedimientos, que dan acceso al texto a través de la imagen y acceso a la imagen a través del texto, producen gran riqueza expresiva constituyen un elemento de gran valor didáctico en la clase de LE.

El poder de mostración que hace que la imagen consiga comunicar sin la exactitud que a veces imponen las palabras, multiplica las posibilidades de denominación lingüística (como hemos visto en el ejemplo el pensigrama con la imagen del gallo). Esta cualidad de la imagen se revela muy productiva en el estudio de una LE, favoreciendo los mecanismos de deducción lingüística y la imaginación de los aprendientes, así como su autonomía en el aprendizaje. De manera concreta, uno de los procedimientos de deducción que se desprenden del poder figurativo de la imagen será la evocación lingüística de base icónica. La riqueza representativa de la imagen permite deducir expresiones lingüísticas de gran importancia en el estudio de una LE.

b) Niveles de lectura y niveles de lengua

Además del esquema prototípico en la organización de contenidos y de la carga cómica, el género comparte otra característica de gran relevancia en la DLE: la existencia de dos niveles de lectura. Según nos recuerda Antoni Guiral (2004):

los autores de Bruguera [...] establecieron unos baremos para que sus historietas disfrutaran de una doble lectura: la más superficial, la evidente, la del gag sencillo y gráfico o literario, para gozo de los niños y adolescentes; las más profunda, la de fuerte carga crítica, cuya comprensión quedaba para aquellos que, por su edad, eran muy conscientes del país en que vivían. (p. 127)

Los docentes deben guiar la lectura de las historietas a partir de diferentes niveles de lectura. Además de la lectura literal, se pondrá especial atención al nivel inferencial (o lectura en segundo grado) que va más allá de lo que dicen las palabras literalmente, y que apunta a la toma de conclusiones. Este ejercicio de madurez lectora que requiere cierto grado de abstracción por parte del lector favorecerá la implicación de los aprendientes de español en el proceso de lectura y el desarrollo de su conciencia crítica. Dependiendo del dominio de lengua, el profesor guiará a los alumnos desde diferentes niveles de intervencionismo. El objetivo es entrenarlos a una lectura global, es decir, proporcionarles las herramientas que les permitan captar el nivel inferencial.

Comprender lo subyacente significa comprender el humor, lo que resulta una tarea crucial por tanto para comprender el sentido último de estas historietas humorísticas autoconclusivas en una página. En un contexto de enseñanza-aprendizaje del ELE, el estudio de las páginas debe adaptarse a los niveles comunes de referencia para las lenguas según establece el MCERL. En el caso de *Carpanta*, las diferentes lecturas posibles favorecen esta adaptabilidad tan útil en la DLE, la cual no puede perderse de vista por parte de los docentes. A pesar de la complejidad que a veces presenta el vocabulario o la variedad de registros, en la serie *Carpanta* existe una primera lectura elemental dirigida a los niños, la cual podría abordarse a través de la imagen, en un golpe de vista, sin necesidad de leer el texto. Esto resulta evidente, por ejemplo, en el episodio de «Carpanta en una de realquilados» gracias a la obviedad de lo representado y a la expresiva gestualidad de los personajes. Siguiendo una línea creciente de dificultad encontraremos otros niveles de lectura que requieren un ejercicio de interpretación para acceder al humor o a la dimensión crítica y social.

Los diferentes niveles a la hora de abordar una historia hacen posible que una misma página de *Carpanta* pueda aplicarse a diferentes niveles en la enseñanza-aprendizaje de una LE. La explotación didáctica variará en función del tipo de lectura que se quiera proponer. Aunque el objetivo de este trabajo de investigación no es la elaboración de unidades didácticas, sí que nos interesa detenernos en este punto para proponer algunas pistas de reflexión sobre los niveles de lectura posibles de esta serie.

Tomaremos el ejemplo de la historia «Carpanta veterinario y el domador de pulgas» para observar su aplicación según los descriptores propuestos por el MCERL. En un nivel A, destinado a «usuarios básicos», el alumno debe ser capaz de comprender palabras sencillas relacionadas con ámbitos de su vida cotidiana. Las imágenes de los animales en esta página puede favorecer un trabajo a nivel léxico centrado en áreas del entorno inmediato del alumno –los animales domésticos y los animales comestibles–, permitiendo trabajar sobre los dos tipos de acepciones posibles (pez-pescado, vaca-ternera...). Como hemos visto, la capacidad de mostración de la imagen, que permite prescindir de parte del contenido textual, puede favorecer las tareas de deducción y de mnemotecnia. El nivel B destinado a «usuarios independientes», sobre todo el B2 «nivel avanzado», añade un grado considerable de dificultad al incluir el estudio de temas concretos y abstractos, además de la noción de puntos de vista, lo que exigirá profundizar en el nivel de lectura. El aprendiente puede llegar a explicar ciertos mecanismos humorísticos, como el hecho de que *Carpanta* emplee el término animal comestible en vez de doméstico en la puerta de un veterinario. En el plano léxico, en este nivel de lengua se pueden estudiar los mecanismos de creación de palabras y expresiones de base humorística basados en el error o en lo absurdo, propios de *Carpanta*, como *peste aviar* o *domador de pulgas*. Un estudio más pormenorizado nos permitirá pasar al nivel C para «usuarios competentes» en el cual el alumno debe apreciar matices de estilo y significado teniendo que distinguir de manera clara el contenido explícito del implícito.

A pesar que desde los primeros estadios de lectura se deben propiciar procesos inferenciales de lectura, en los niveles de lengua más avanzados, el grado de deducción de contenidos implícitos es considerablemente mayor. Aquí entraría en juego todo lo sobrentendido, a través de una lectura en segundo grado para acceder a los temas más comprometidos que escapan de una lectura más simplista o literal.

En nuestro contexto de estudio, no hay que olvidar que además de los dos niveles de lectura previstos por el autor de la obra, la lectura llevada a cabo por los aprendientes de español supone una tercera lectura. Para ello, el docente debe hacer hincapié en la necesidad de tomar una distancia lectora que permita comprender el desfase espacio-temporal que aleja a los aprendientes de ELE del público meta de origen.

Sintetizando diremos que los diferentes niveles de lectura en *Carpanta* multiplican las posibilidades en la clase de ELE. No olvidemos que es precisamente en la ruptura de las normas, en la transgresión de lo correcto según la censura, donde radica el humor. Como hemos visto en las dos páginas de *Carpanta*, la lectura en segundo grado constituye un ejercicio fundamental para comprender el sentido final de las historias de la serie.

c) Adquisición de competencias comunicativas según las categorías del MCERL

A partir de la lectura de nuestras fichas de análisis, constatamos una gran riqueza de recursos lingüísticos que permiten desarrollar las diferentes categorías de competencias comunicativas recogidas en el MCERL de tipo lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas. En las páginas de *Carpanta* observamos una abundancia de recursos de tipo léxico-semántico, debido al dominio de los personajes en el empleo de dobles sentidos y juegos de palabras, generadores de humor, y encaminados a conseguir el fin que se proponen. Estas muestras de lenguaje astuto e ingenioso acompañadas de un lenguaje corporal en consonancia se corresponden con la figura del pícaro, de acuerdo al tiempo que le ha tocado vivir. Como hemos visto, su condición social marginal le hace pasar necesidades; para tratar de superarlas, se agudizan su ingenio y su astucia como herramientas de supervivencia. La inventiva desde el punto de vista léxico constituye un elemento interesante desde la DLE, que debe conducir al docente a favorecer la reflexión de los aprendientes sobre los mecanismos de construcción de vocabulario propios al español, a pesar de que en el caso *Carpanta*, la inventiva tenga lugar a menudo a partir del absurdo. En este sentido, un análisis del valor que las imágenes otorgan al texto se revela fundamental.

Uno de los recursos pragmáticos más representativos en estas páginas es la competencia discursiva, que evidencia la manera de organizar, estructurar y ordenar los mensajes con un fin determinado. En este caso tenemos muestras de la organización discursiva del gag para obtener un fin humorístico. Esta competencia discursiva se nutre de la competencia funcional a nivel macrofuncional: funciones comunicativas concretas

como el soliloquio de autopersuasión creciente en el planteamiento de una idea, esquema de interacción para exponer una buena idea, y para obtener información acerca de esa idea). Entre las funciones del nivel microfuncional destacamos: la expresión de actitudes (duda, entusiasmo...), las fórmulas relativas a la vida social (recibimiento de un cliente), la expresión de emoción de alegría y de desagrado, o la expresión de la condición a partir de diferentes grados de probabilidad.

Desde el punto de vista discursivo, hemos constatado diferencias significativas en el uso del diálogo y el monólogo: mientras el primero frena la acción, el segundo consigue dinamizarla. Esta constatación lingüística aduce que a pesar del carácter marcadamente sociable y extrovertido de *Carpanta*, finalmente es la soledad, el recogimiento lo que le permite avanzar. El estudio de los tipos de discurso, concretamente la aceleración del ritmo narrativo con los monólogos, que coincide con los momentos de máxima acción de las historias, acredita el carácter solitario y desamparado del personaje. El docente debe por tanto propiciar la toma de consciencia del interés del estudio de todos estos parámetros. El análisis de los marcadores lingüísticos y de las funciones comunicativas de tipo pragmático o sociolingüístico es fundamental para comprender la página que se estudia o cualquier otra situación comunicativa, pues da acceso, entre otras cosas, a las estrategias lingüísticas sobre las que reposa el humor.

En contrapartida, en la serie *Carpanta* hay menos muestras de competencia organizativa pues las historias se construyen a partir de un esquema sintético en una sola página. De esta manera, la constitución de modelos conversacionales complejos se hace menos viable frente a intercambios más sencillos. Este aspecto, como veremos, marca un contraste importante con las obras de los análisis posteriores.

Por otro lado, las fichas de análisis muestran una presencia restringida de marcadores lingüísticos de la competencia sociolingüística que puede responder a un deseo de neutralidad por parte de Escobar de universalizar los mensajes, extrayéndolos del marco espacio-temporal de la España de posguerra. El docente debe poner de manifiesto que esta limitación a la hora de abordar lingüísticamente la dimensión social respondería a los dictámenes de la censura.

1.4.3. CONSTATAACIONES DE TIPO CULTURAL

El trabajo del docente debe favorecer la perceptibilidad de los aprendientes de ELE hacia las diferencias socioculturales que se desprenden de las páginas de *Carpanta*, haciendo hincapié en la perspectiva espacio-temporal. Este ejercicio, que puede no resultar evidente en un principio, es crucial en el estudio de una obra concebida a mediados del siglo XX y reeditada cuarenta años después.

a) Doble dimensión cultural

A pesar de su contenido ficcional y de estar concebidas en clave humorística y caricatural, las páginas de *Carpanta*, al igual que la de otros de sus compañeros de género en esta época, constituyen una fecunda crónica social de la España de posguerra. Este valor testimonial supone un material didáctico de gran interés en la enseñanza-aprendizaje del español al cubrir una parte importante de la dimensión cultural y de civilización. Como asegura Antonio Martín (2000):

Los personajes cómicos de *Pulgarcito* constituyen hoy una de las mejores guías para conocer –a través del reflejo deforme del humor– la realidad cotidiana de la España de posguerra; en sus páginas se puede encontrar la crítica tragicómica y un tanto sentimental a que se sometía a la pequeña clase media que luchaba por subsistir y desarrollarse, recogiendo *Pulgarcito* la mediocridad, la escasez y la desconfianza de aquella sociedad, con su secuela de vicios nacionales, para, burla burlando, declararnos el mundo en que varias generaciones de niños españoles hubieron de crecer. (p. 139)

Para crear el material ficcional que componen sus páginas, Escobar se inspira de la sociedad que tenía ante sus ojos. Nuestra lectura de *Carpanta* ha puesto en evidencia el problema del hambre y del acceso a una vivienda digna como lacras de la sociedad de posguerra. Además de estos datos estrictamente sociológicos, otra información relevante concerniente a la población española se desprende, esta vez de corte psicológico. A pesar de la adversidad, se observa un carácter tendente a la imperturbabilidad, un cierto estoicismo que permite a *Carpanta*, y por extensión, a los españoles, no sólo no desanimarse ante los fracasos sucesivos, sino reír ante la calamidad. Por otro lado, conviene notar que el interés didáctico de este retrato sociológico se ve incrementado al inscribirse al margen del discurso oficial de la época de la diégesis. En *Carpanta*, y en general en *Pulgarcito*, tenemos como lo denomina

Alary (2007b, pp. 60-61) «le portrait d'une Espagne officieuse». Este retrato de la España oficiosa de la posguerra constituye un material de estudio de gran valor en la clase de ELE.

Los docentes deben orientar a los aprendientes de ELE en un proceso de abstracción que les lleve a separarse del texto con el objetivo de comprenderlo mejor. Es decir, para comprender lo que están leyendo, los estudiantes deben leer poniendo en relación la obra con el contexto de producción y con su autor. Este punto cobra especial importancia en las obras, como es el caso de la que nos ocupa, que han sido creadas bajo un sistema totalitario sujeto a los dictámenes de la censura. Siguiendo el procedimiento de *pars pro toto* desarrollado por Neuschäfer (1994) se habla de presentar una realidad a pequeña escala que permita burlar la censura con el objetivo de amplificar la crítica, aunque sugerida, de un estamento superior.

Para estudiar y comprender *Carpanta* los docentes de ELE deben dar a conocer someramente el contexto sociopolítico de la posguerra en España aportando ciertos datos clave como la afinidad de Josep Escobar a la causa republicana, que le llevó por ejemplo a estar preso al principio de la dictadura. Se trata de favorecer una reflexión que permita a los aprendientes cuestionarse sobre el sentimiento de opresión que pesa sobre un creador. Es importante conseguir cierto grado de sensibilización que les lleve a detectar y comprender ocasionales muestras de irreverencia encubiertas. En este sentido, el trabajo del docente es clave para proporcionar al alumnado las claves que permitan desentrañar significados asociados a ese contexto. Se trata de fomentar una lectura de las historietas instructiva además de placentera.

Además del valor de crónica social de *Carpanta*, hay que destacar la lectura como práctica cultural de las clases populares durante la posguerra. Según apunta Antoni Guiral (2004) haciendo referencia a los dibujantes de Bruguera antes de los cincuenta:

Sus desgracias diarias, con las que se identificaban los lectores adultos, nutrían las viñetas que se leían una y mil veces en tardes de magras meriendas. Junto los seriales radiofónicos y las sesiones continuas de los cines de barrio, las revistas de cómic y los cuadernillos de aventuras eran el entretenimiento de las clases populares durante la posguerra. (p. 350)

Los niños leían tebeos por mero divertimento; los adultos, además de por esto, por el poder de identificación. En cualquier caso, la «Escuela Bruguera de humor» constituye

un marcador cultural indiscutible de las prácticas lectoras de la clase media durante el franquismo. El estudio de la serie *Carpanta* en la clase de ELE permitirá, por tanto, considerar la dimensión cultural a partir de una doble vertiente. Por un lado, se revela un destacado valor testimonial a modo de reportaje verídico de la sociedad en una versión extraoficial; y por otro, se destaca el valor de marcador de las prácticas culturales de las clases medias. Esta doble dimensión encuentra en la serie de *Carpanta* una fecunda muestra de trabajo cultural para la clase de ELE.

b) Estrategias de lectura y descodificación de la censura

Desde la DLE nos interesa cuestionarnos también sobre la claves de Escobar para hacer que los aspectos más espinosos de la sociedad de posguerra, como el hambre, tema en principio políticamente incorrecto, pueda traspasar el filtro de la censura franquista. Conviene para ello fijarse en los recursos narrativos que edulcoran el hambre utilizados como alternativas discursivas para abordar un tema tabú.

El hambre como *leitmotiv* de una serie de historieta constituye un elemento controvertido en la época de la dictadura franquista. El hecho de que un personaje hambriento no cese en su empeño de buscar alimento semana tras semana y que nunca sacie su apetito podría ser interpretado acertadamente como un reflejo de lo que ocurría en la sociedad de la época, poniendo en entredicho el bienestar que se pretendía divulgar desde el Movimiento Nacional. De hecho, la censura franquista manifestó su desacuerdo con la idea de la serie. Antonio Guiral (2008, p. 24) recuerda que «la propia existencia de *Carpanta* fue amenazada con un escrito que anunciaba que “en la España actual nadie pasa hambre”». A pesar del peligro que corrió su propia existencia por las disposiciones de la censura, *Carpanta* consiguió hacerse un hueco semanalmente y perdurar en la revista *Pulgarcito* durante la dictadura. En las dos páginas analizadas, al igual que en toda la serie, asistimos a una visión edulcorada del hambre:

- Ocultamiento de las coordenadas espacio-temporales: en ningún momento se habla de las circunstancias difíciles que atraviesa un país devastado por la guerra y por un sistema totalitario. Y abordando el tema del hambre, resulta significativo que no se hable, por ejemplo, del racionamiento como sistema de distribución de alimentos oficial impuesto en la época, ni de las restricciones que éste suponía.

- Escenas y situaciones intrascendentes desde el punto de vista sociopolítico: no se incluye ningún tipo de reflexión sobre el origen o las causas del hambre de Carpanta. Sus historias están exentas de compromiso social con un predominio de situaciones neutras de contenido político o de crítica social. La desesperación del personaje nunca lo llevará a buscar culpables de su situación.
- Retrato moral optimista: a pesar de las sucesivas decepciones, la esperanza de Carpanta por conseguir alimento se mantiene inquebrantable como lo demuestra al principio de cada página. Sus fuerzas no flaquean y en cada nueva historia se aferra con ahínco a ejecutar su plan con el convencimiento de que acabará comiendo y de que esta vez será la definitiva. Este espíritu positivo lleva implícita una idea de satisfacción que exime al personaje de todo resentimiento u oposición hacia el sistema político imperante. Por otro lado, los planes que plantea para procurarse alimento suelen ser pueriles así como muchas de sus ocurrencias y reacciones, lo que hacen de Carpanta un ser ingenuo y disparatado. Esto contribuye a restar gravedad al origen de sus problemas.
- Retrato físico poco famélico: a pesar de su empeño por buscar alimento, Carpanta nunca consigue comer. Sin embargo, como hemos visto, su apariencia no es tan demacrada o desesperada como cabría esperar. En la iconografía popular, los hambrientos o vagabundos suelen presentarse excesivamente delgados, con los huesos marcados y las vestimentas haraposas. Si realmente nunca consiguiera comer, quizás empezarían a flaquearle las fuerzas y sus movimientos se verían ralentizados o sus ideas mermarían por la falta de energía. Es cierto que ante la necesidad se agudiza el ingenio pero, rebasando un límite, el ingenio que produce la escasez termina por tornarse en debilitamiento, algo que a pesar de su hambre eterna, parece quedarle lejos al personaje de Escobar.
- Tendencia al fatalismo: el final siempre desalentador de las historias cultiva cierto fatalismo. Ante la imposibilidad de cambiar la situación, no queda otra opción que resignarse pues, de lo contrario, se acabaría como los personajes cuyas iniciativas individuales tienen un único efecto, hacerlos aún más misteriosos. Este fatalismo permite aceptar la dictadura a la vez que se pone a su servicio.

Todos estos factores restan gravedad a la situación de penuria recurrente y desdramatizan el hambre como escoria de una sociedad. Si no fuera por este proceso de neutralización del hambre, que es llevada al plano de lo humorístico por la torpeza y la mala suerte del personaje, *Carpanta* nunca hubiera superado la criba de la censura. Desde la DLE se revela esencial centrar la atención a las alusiones implícitas a realidades sociales políticamente incorrectas, sean intencionadas o no por parte del autor. De esta manera, como ya hemos visto, el docente podrá favorecer el desarrollo de una serie de destrezas en el proceso de lectura, como la sensibilización a los diferentes niveles de comprensión lectora, y la habilidad para poner en relación la diégesis y el contexto de producción. En la puesta en relación de la dimensión espaciotemporal, la intervención de un tercer momento se revela de gran importancia didáctica, esto es, el momento de recepción de la obra por los aprendientes.

c) Doble perspectiva espaciotemporal

Del análisis de las dos páginas de *Carpanta* se desprende el interés de la DLE por conducir a una reflexión que ponga en perspectiva dos momentos bien diferenciados: el de la diégesis, que en este caso se corresponde con el momento de creación de la obra, y el de la recepción de la historieta en el contexto de aprendizaje de ELE. En este sentido, sería interesante considerar las diferencias del sistema socioeconómico en dos momentos determinados de la historia de España, o de otros países, y a los cambios que conllevan la evolución de uno a otro. El dato aportado por *Carpanta* en el segmento «*Carpanta* veterinario y el domador de pulgas» referente a la calidad de la leche, por ejemplo, resulta oportuno para lanzar una mirada a la sociedad española de posguerra, la cual anclada en un modelo de autarquía y proteccionismo económico y condenada a la escasez, se vio obligada a desarrollar un modelo de mercado extraoficial que desde la clandestinidad condicionó la vida cotidiana de muchas familias en este época. Esta mirada proyectada desde la actualidad revela gran interés, sobre todo al comprobar el salto dado por la sociedad española en poco más de cincuenta años hasta instalarse en la sociedad de bienestar y consumo del modelo capitalista imperante. A este respecto, el análisis de la obra de nuestro corpus *Estraperlo* y *Tranvía* resulta muy revelador pues trata temas comunes con la serie *Carpanta* pero desde una mirada contemporánea.

Otro ejemplo ilustrativo en el contexto actual español, que podrían recuperar los docentes, sería el expuesto en el segmento «*Carpanta* en una de realquilados». Esta historia guarda similitudes con la situación en la España actual tras la crisis económica

de 2008. El sistema de realquilados vuelve a estar de actualidad pero esta vez con una gran diferencia, pues muchas de las viviendas se encuentran vacías, como consecuencia de la especulación a ultranza, y en ocasiones son reocupadas ilegalmente por familias que se encuentran en la calle. Una mirada sobre la miseria y la desolación que genera el problema de la vivienda en España ayer y hoy supondría un tema de reflexión sociocultural capaz de suscitar gran interés didáctico. La puesta en perspectiva de las ideas centrales de las dos páginas analizadas permite desarrollar la competencia sociocultural de los aprendientes de ELE, así como su madurez analítica al poner en relación y contrastar realidades espaciotemporales divergentes.

d) Relaciones con otras obras gráficas y literarias

Un elemento de estudio muy importante en esta obra es la relación de hipertextualidad con la novela picaresca española del siglo de Oro, o incluso con la *Comedia Dell'arte*, el teatro de boulevard o el cine burlesco. En las constataciones mediagénicas ya hemos hablado de las similitudes estructurales con el *comic-strip* americano; en cuanto a los personajes, en cambio, el antiheroísmo de Carpanta contrasta totalmente con el carácter invencible de los súper héroes estadounidenses. En cuanto a los tipos, sin embargo, conviene buscar referentes en tradiciones más europeas. De la misma manera, sería interesante profundizar en los paralelismos y diferencias constatadas entre la serie de *Carpanta* y la tradición picaresca española desde el punto de vista del ELE: además de por la dimensión lingüística, que permitirá observar por ejemplo el dominio de un lenguaje astuto y sagaz, por la dimensión claramente cultural, donde entran en juego contenidos literarios. Es decir, además del valor didáctico que genera el estudio de la obra de *Carpanta* por sí mismo, es interesante su potencial para dar a conocer la tradición de la literatura picaresca.

Con respecto al teatro burlesco diremos que, como hemos constatado a nivel léxico, lo absurdo se revela como un recurso habitual generando situaciones ilógicas. Siguiendo en el plano verbal, conviene preguntarse por el valor de la preeminencia de bocadillos en detrimento de los cartuchos, que brillan por su ausencia. Esta elección podría responder a un deseo de borrar la presencia del autor, y de que el peso de la narración recaiga en los personajes, dando la impresión de teatralidad, y de improvisación propia de la *commedia all'improvviso*. La presencia del autor, que se identificaría con la voz de narrador de los cartuchos, al estar difuminada, permite otorgar neutralidad a las historias.

Poniéndonos a buscar posibles referentes entre los personajes de la *Comedia Dell'arte*, Carpanta encontraría cierto parecido con el personaje de Polichinela del grupo de los *zanni*, los siervos o criados. Los puntos que relacionarían a estos dos personajes serían su capacidad de adaptación, y su capacidad para apalearse y ser apaleado, así como el hecho de ser un gran orador. Su retrato se compone como hemos visto de ciertos rasgos característicos que le otorgan un alcance universal, algo muy valioso en la transmisión del humor y de la crítica social propios a la caricatura.

Todas estas referencias a otras obras o géneros de la literatura y cultura permiten enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje del ELE, al establecer conexiones encaminadas a engrosar el bagaje literario y cultural de los aprendientes.

De manera general, el estudio de las historias de *Carpanta* revela una riqueza didáctica indiscutible para la clase de ELE haciendo entrar en juego las dimensiones lingüística, artística y cultural de manera equilibrada. El estudio de esta serie permite además, desde la semejanza, guiar el estudio de otras similares, y desde la diferencia, la puesta en perspectiva con otros géneros del mismo medio de expresión, como veremos en los análisis sucesivos.

B) EL CÓMIC FEMENINO DE LOS AÑOS SESENTA Y SETENTA

1. ESTHER Y SU MUNDO Y MARY «NOTICIAS»: LA CUESTIÓN DE GÉNERO

«Sin la mujer, la vida es pura prosa» (Rubén Darío)

Las obras estudiadas en este apartado son dos álbumes de cómic femenino reeditados por Glénat España en 2007 y 2010, a partir de obras publicadas en 1974 y 1960 respectivamente. El primero forma parte de la serie titulada *Esther y su mundo*, con dibujo y guiones de Purita Campos y guión traducido de Phillip Douglas. Nos centraremos en el primer volumen de la colección que ha sido publicado en Barcelona por Glénat en la colección Purita Campos (FIG. 27 y 28). La segunda obra se titula *Mary «Noticias»*, con dibujos de Carmen Barbará y guión de Ricardo Acedo y también ha sido publicada por Glénat en Barcelona dentro de la colección Claro de luna (FIG. 29 y 30).



Fig. 27 y 28 : Portada y contraportada de *Esther y su mundo*, ©Glénat



Fig. 29: Portada de *Mary «Noticias»*, ©Glénat



Fig. 30: Contraportada de *Mary «Noticias»*, ©Glénat

Ambas obras están centradas en las protagonistas que dan título a las obras, las cuales entablan una relación muy particular con las lectoras. La primera de ellas, Esther, nos cuenta sus aventuras, desventuras y ensoñaciones a través de su mirada de adolescente. La segunda, Mary, nos invita a acompañarla en sus misiones como periodista aventurera y enamorada. Las dos series responden a una iniciativa editorial por recuperar los tebeos de los años de mayor popularidad del cómic femenino de los años sesenta y setenta con un claro deseo por reproducir de manera exacta las obras originales. Estas reediciones han contado con una buena acogida y suponen un éxito de ventas importante, como demuestran las sucesivas reediciones.

La denominación «cómico femenino», aludiendo a la misma realidad que «cuaderno sentimentalista», fue propuesta por el teórico José Antonio Ramírez (1975) para referirse al conjunto de publicaciones que, por aquellos años y con anterioridad, iban destinadas al público femenino. Como veremos, esta denominación reúne obras de unas características muy similares, entre las que destaca el estar encuadradas en un periodo concreto de la historia de España. En la actualidad el cómic femenino corresponde a una realidad muy diferente.

En este trabajo de investigación, el interés hacia estas dos obras significativas de un determinado momento de la historia de España, viene justificado por el potencial didáctico en el ámbito de la lengua y de la cultura españolas que nos permitirá proyectar una mirada pedagógica hacia las cuestiones de género. Desde la DLE, conviene insistir en la doble dimensión temporal de ambas reediciones esencial para la lectura y comprensión de la obra: por un lado, la fecha de creación de las historietas originales, por otro, la época de producción de la reedición, entre cuarenta y cincuenta años después. Esta distancia temporal constituye un elemento de referencia importante que no debe perderse de vista. El análisis simultáneo de ambas obras va a permitir aportar grosor al estudio del género.

Nuestro estudio se centra en observar de cerca el valor de las palabras, de los gestos, de los comportamientos de los personajes femeninos de los cómics femeninos, con la intención de comprender mejor el papel de la mujer española de los años sesenta y setenta. Asimismo, la mirada de las jóvenes lectoras de hoy con respecto a las de antes se revela muy interesante en esta toma de distancia temporal. Esto permitiría explicar el éxito de las reediciones estudiadas. A partir de la información recogida en la ficha de datos diseñada como herramienta de análisis para este trabajo de investigación que integra una triple dimensión mediagénica, lingüística y cultural, trataremos de dar respuesta al mismo interrogante que nos planteamos en el apartado anterior: ¿En qué medida el estudio del dispositivo iconográfico y textual de las páginas seleccionadas de las obras de cómic femenino *Esther y su mundo* y *Mary «Noticias»* puede ser interesante desde el punto de vista de la DLE en función de su potencialidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje del español?

1.1. CONTEXTUALIZACIÓN Y ESPECIFICIDAD DE LAS OBRAS

1.1.1. MARCO DE PRODUCCIÓN ORIGINAL: EL CÓMIC FEMENINO DURANTE EL FRANQUISMO

Antes de adentrarnos en un estudio pormenorizado, conviene hacer un recorrido por el contexto sociopolítico de origen de las producciones que nos ocupan. El fracaso de la autarquía como sistema económico y su progresiva supresión del régimen franquista condujo a una evolución del país determinada por cierto grado de desarrollismo y de eclosión social. En esta segunda etapa, que abarca aproximadamente desde 1959 a 1975, las reformas económicas y el desarrollo del turismo permitieron una tímida apertura del país, lo que implicó también cierta evolución de las mentalidades. En este periodo de cambio sociopolítico fundamental en la historia del siglo XX en España, la onda expansiva generada por la Transición política ocasionó una transición social mucho más larga, que antecedió a la muerte del dictador en 1975, y se prolongó después de la llegada de Felipe González al poder en 1982. El paso de una España de posguerra dictatorial y gris a una democracia naciente y en construcción implicó un proceso de cambio largo y sustancial. En el ámbito de la historieta, el franquismo ejerció, como hemos visto, un control considerable a través de su férreo sistema de censura, que limitó las producciones culturales y artísticas de la época. A pesar del relajamiento que tuvo lugar al final de la dictadura, algunos autores como Vázquez de Parga (1980, p. 26) afirman que, en ciertos ámbitos, la censura «era mucho más nefasta en las décadas de los años 60 y 70 que en los años 40 y 50» debido sobre todo al fenómeno de la autocensura, que llevaba a los dibujantes a poner límites a sus propias creaciones. En cualquier caso, la censura franquista intentó en todo momento controlar las producciones de tebeo con el objetivo de vigilar y adoctrinar al gran público.

Las diferencias entre las publicaciones destinadas a las niñas y a los niños quedan instauradas tras la guerra civil, y alcanza su apogeo en los primeros años de dictadura. Durante este periodo, la división masculino-femenino alcanza límites desmesurados. Se crea un sistema de patriarcado exacerbado, en el que el hombre asume el papel de jefe, de cabeza pensante, de ser superior, mientras que la mujer, considerada de un nivel intelectual inferior, queda relegada a obedecer a las necesidades de su marido. Según el historiador e hispanista francés Bennisar (1992, p. 878), el orden moral franquista asigna a la mujer «un rôle stabilisateur et dépolitisant». Todos los derechos concedidos

a las mujeres durante la Segunda República son suprimidos en esta época. El mundo del trabajo les cierra las puertas y la educación se hace segregativa. La mujer es formada para convertirse en una buena madre y una perfecta ama de casa, según las consignas franquistas²⁴. La prensa y la radio también hacen eco de la necesidad de recuperar los valores de la mujer española perdidos durante la Segunda República, contribuyendo a acentuar la tradición cultural machista. En este contexto segregacionista, se hace necesaria la creación de una producción cultural, evidentemente restringida, dedicada exclusivamente a las mujeres y adaptada a su supuesta ligereza de mente y a su naturaleza frágil y sentimentalista. Aunque en realidad parece ser que las prácticas lectoras no estaban tan divididas, pues según Viviane Alary (2009):

sans qu'aucune étude scientifique n'ait été menée, les témoignages tendent à prouver que malgré une séparation des sexes affichée, il existait une certaine perméabilité dans les pratiques de lecture, les uns lisant les collections pour jeunes filles, les autres les cahiers d'aventure de leur frères. (p. 11)

A pesar de una posible fusión en las prácticas lectoras en función del género, los diferentes actores que participaban en la producción editorial seguían una línea directriz bien clara basada en la distinción y adaptación por sexos. Así lo corrobora Terenci Moix (1968) al afirmar que:

la clase media procuraba mantener perfectamente inviolable un *apartheid* educacional entre los dos sexos. [En todas las publicaciones para chicas] se delimita perfectamente la idea de lo que las futuras mujercitas, como eterna clase *aparte*, han de necesitar a su paso por la vida. (p. 131)

Es en este momento, cuando se crea el *cómic femenino* o *cuaderno sentimentalista*. Este tipo de literatura dibujada pretendía satisfacer los gustos editoriales propios a su sexo, pero el objetivo era más precisamente orientarlos hacia la sacralización de la familia y del matrimonio presentados como el coronamiento de todas las aspiraciones. En este contexto de *encauzamiento moral*²⁵ en el que nos encontramos, conviene destacar el

²⁴ « En la concepción cristiana y tradicional de la *Nueva España*, la mujer [...] debe abandonar el trabajo que la independizaba y regresar al hogar para convertirse en una buena esposa y madre de familia que dé a luz y forme a las generaciones que engrandecerán a la Patria. La legislación fomenta el regreso al hogar de la mujer trabajadora condicionando los premios de nupcialidad a que la beneficiaria abandone su empleo de soltera. La nueva Ley de Ayuda Familiar [1946] determinará que la mujer casada pierda su derecho a percibir el plus familiar si trabaja fuera del hogar » (Eslava Galán, 2008, pp. 105-106)

²⁵ L'*endiguement des renseignements* (el encauzamiento de la información) era el título del consultorio dirigido por Emmeline Raymond en la revista *La Mode Illustrée*, revue parue en 1870.

trabajo de la francesa Emmeline Raymond, pionera en el ámbito de las lecturas femeninas que publicaba periódicamente en la revista *La Mode Illustré* sus consejos de comportamiento, de educación o de vestimenta. En España, a medida que la miseria de la posguerra va desapareciendo, la sociedad empieza a despertarse poco a poco, momento en que las mujeres españolas empiezan a sacarle gusto a una sociedad cada vez menos preocupada y comprometida políticamente. Las lectoras de esta época desean encontrar referentes en papel en el que proyectar su identidad y sus sueños.

La marcada diferenciación de género se vuelve menos radical a partir de los años sesenta, aunque esta evolución es simple apariencia. En 1964, la *Ley sobre Derechos de la mujer* reconoce a las mujeres el derecho de ejercer ciertas actividades profesionales, a condición de contar con la autorización del marido. Uno de los requisitos era poseer la «licencia marital», y su trabajo se desarrollaba siempre en condiciones discriminatorias (elección restringida, salarios inferiores, despidos improcedentes, etc.) El *cómic femenino* se hará eco de este acceso limitado de las mujeres al mundo del trabajo. En la época de Transición democrática las cosas empiezan a cambiar.

Esther y su mundo y *Mary «Noticias»* se encuentran por tanto ancladas en un contexto de producción a caballo entre la represión y el tradicionalismo empedernido de un sistema dictatorial inflexible, por un lado, y la modernidad y las ansias de libertad de una sociedad en eclosión, por otro. Estos dos mundos opuestos y *a priori* irreconciliables han cohabitado sin embargo durante muchos años en España. La transición social explicaría el conflicto identitario o la «esquizofrenia de género», según el término propuesto por Alary (1998), observado en los personajes femeninos de las dos series estudiadas. Alary (2009, p. 12) constata que «malgré un dépoussiérage de surface, c'est la capacité à sublimer, le renoncement et l'abnégation qui sont encouragés en tant que qualités suprêmes féminines». La lectura didáctica de estas obras debería poner de manifiesto intensos deseos de libertad construidos a partir de preceptos conservadores y arraigados. Altarriba (2001) define este tipo de obras, como:

productos con aspiraciones de modernidad, remozados en función de las nuevas modas, pero que, en último término, se mantienen fieles a los grandes principios del amor y de la entrega femenina. Aparentemente liberadas, inquietas, llenas de iniciativas, tienen su capacidad resolutoria restringida por su condición de mujer. Y a pesar de su perspicacia o de su osadía –insistentemente demostradas–, considerarán sus actividades común paréntesis hasta que llegue el matrimonio, o

bien, dependerán de la tutela masculina para solucionar los conflictos a los que se enfrentan. (p. 170)

Haciéndose eco de esta dualidad social, las circunstancias que rodean a los personajes de las obras estudiadas se prestan, como veremos, a numerosas contradicciones. El estudio de una producción cultural determinada destinada a las mujeres se revela muy interesante a la hora de trazar el retrato sociológico de una España desconcertada por las regresiones con respecto a los derechos fundamentales, el marcado desfase con respecto a otros países vecinos, las sempiternos deseos de guardar las apariencias o las desigualdades en materia de género. Por estos motivos, parte de este estudio está consagrado al análisis icónico y verbal de dos álbumes de los cuadernos sentimentalistas concebidos en dos momentos diferentes en las últimas décadas de la dictadura franquista, los cuales han sido reeditados a principios de los años 2000 por la editorial Glénat en España.

El contexto de *Esther y su mundo* es algo particular. Situada en el tardofranquismo, esta serie irrumpió en España como una ola de modernidad. Los textos originales fueron concebidos en inglés y traducidos posteriormente para la edición española. La dibujante, Purita Campos, trabajaba para el próspero mercado inglés, como tantos otros dibujantes españoles de la época (Alary, 2000). La serie original inglesa, *Patty's World*, fue creada para ser distribuida en el extranjero, formando parte de una estrategia editorial y comercial pensada a escala internacional que trataba de difundir sus producciones en el seno de diferentes países. Esta serie fue de hecho publicada en otros países como Canadá, Australia, Grecia y Holanda. A pesar de su consabida marca británica, sus creadores han tratado de mantener un ambiente bastante neutro y universal, gracias a lo cual, la serie ha obtenido un gran éxito, sobre todo en España. Más de treinta años después de su creación, Esther sigue siendo muy popular, hasta el punto de que ha dado lugar a la creación de otras historias alrededor de la misma heroína pero con guiones para adultos, como *Las nuevas aventuras de Esther* dibujadas por Purita Campos y con guión de Carlos Portela y publicadas por Glénat en 2008. Esta serie se aleja por tanto del adoctrinamiento propio de los primeros años del franquismo, sin embargo, el problema de la asimetría de género sale a relucir. La industria internacional del cómic femenino mantiene cierto conservadurismo y vehicula una imagen tradicional de la mujer, lo cual no es algo exclusivo de España. Las revistas sentimentalistas de otros países tampoco ofrecían una imagen muy favorecedora de la mujer. La historieta

sentimentalista era una tendencia propia a las ediciones inglesas y todos los relatos funcionaban de la misma manera. El contexto político español de la época favoreció el impulso del cómic femenino.

1.1.2. ESTHER, MARY Y EL CÓMIC FEMENINO

Al igual que el contexto sociocultural de creación de las obras originales, no puede perderse de vista en ningún momento, pues será esencial en el análisis del contenido y del valor de las recientes reediciones, antes de abordar el análisis de las obras, repasaremos algunas características comunes para comprender este tipo de publicaciones. Tanto *Esther y su mundo* como *Mary «Noticias»* abordan historias en torno a una misma heroína. El hecho de mantener un mismo personaje a lo largo de toda una serie es algo propio de los cuadernos de aventuras²⁶, pero a partir de los años sesenta, incluso antes, comenzamos a observar el mismo fenómeno en los tebeos sentimentales. Las obras que nos ocupan dan prueba de ello. La continuidad de las series está asegurada, no por la intriga sentimentalista, sino por el componente aventurero, a pesar de que en los cómics femeninos, las aventuras siempre acaban en boda. También sabemos que el matrimonio pondrá fin a sus aventuras dibujadas. La naturaleza de las mujeres, obedientes y sumisas, entra en lucha con las aspiraciones sociales de una nueva cultura que se impone. En los cómics sentimentalistas, como en los cuentos de hadas, el carácter de entrega y abnegación de la mujer, y el matrimonio como sublimación de las aspiraciones, ganan la batalla.

En el caso de *Mary «Noticias»* conviene precisar que, a pesar de ser un género híbrido entre el cómic femenino y la aventura o lo detectivesco, la aventura es un tema secundario. Podríamos hablar de aventura en segundo grado pues la intensidad de las peripecias vividas por *Mary* no es comparable a la de los cuadernos de aventuras destinadas al público masculino. Los enemigos de la heroína son más bien débiles y capturarlos no implica demasiado esfuerzo. Como apunta Altarriba (2001, p. 172), «la intriga se centra mucho más en el sufrimiento de las víctimas que en las artimañas de los verdugos». El amor siempre prevalece. Las aventuras y las intrigas detectivescas protagonizadas por *Mary* tienen como telón de fondo enredos sentimentales o asuntos

²⁶ Los ejemplos son recurrentes: *El Guerrero del Antifaz*, de Manuel Gago, *Roberto Alcázar y Pedrín*, de Bautista Puerto y Vañó Pastor. *El Capitán Trueno* o *El Jabato*, de Víctor Mora, así como *El Inspector Dan* de la *Patrulla Volante*, de González Ledesma y Giner por citar algunos ejemplos.

íntimos y secretos de alcoba, en los que la belleza física, la moda, el linaje o la posición social de los personajes, la ingenuidad y debilidad de la mujer frente a la inteligencia y la valentía del hombre se convierten en los ejes indiscutibles.

En las dos series estudiadas, la imagen que se ofrece de la mujer es reductora y bastante estereotipada. Las protagonistas femeninas adoran la moda y las fiestas se enamoran fácilmente, son sumisas y dependientes del hombre y a menudo se encuentran en situaciones de conflicto amoroso: a la espera de un amor, peleándose por un chico, o preparando el terreno para lanzarse a su conquista. Sin embargo, el tratamiento de este tipo de relaciones se hace siempre de una manera muy tradicional, según los preceptos de la época. Por supuesto, es siempre el chico el que debe cortejar a la chica, la cual se supone que debe resistirse y, a pesar de que el objetivo principal sea el matrimonio perfecto, son recurrentes los noviazgos que se eternizan y duran indefinidamente. En este tipo de series, el hombre ocupa siempre un papel preponderante como objeto de deseo de los personajes principales. El matrimonio es concebido desde una perspectiva totalmente reductora, lo que es puesto en evidencia por el carácter moralizante en este tipo de producciones. Detrás de la satisfacción de los gustos estéticos y temáticos de las lectoras potenciales, estas series cuentan con un trasfondo adoctrinador y moralizante acorde con el sistema totalitario vigente. Como nos recuerda Jiménez Morales (2011):

la historieta sentimental de los años cuarenta y cincuenta jugó un papel fundamental en la educación de la mujer durante la época de la posguerra en España. [...] La mujer era el sujeto destinado al amor y debía prepararse para ese final único. Valores como la sencillez, la honradez, la entrega absoluta al hombre y a la familia y el rechazo de la fantasía constituían la axiología de estas publicaciones. (p. 159)

A pesar de que las dos series estudiadas son posteriores a la fecha citada por Jiménez Morales, esta tradición en lo referente a la educación, aunque atenuada, se mantiene palpable. El régimen franquista construyó un modelo social de comportamiento femenino que suponía un ejemplo a seguir por las mujeres que aspiraran a ser «decentes». A pesar de que este modelo de comportamiento era algo intrínseco al género del cómic femenino, en España la asimetría por cuestiones de género se verá acentuada con respecto a otros países. El tebeo femenino en España es concebido por lo tanto, tal y como le explica Altarriba (2001, p. 128), como «vehículo de transmisión de una educación sentimental basada en la virtud y en la entrega al varón [...] que a

menudo se plasmaban en consejos, en aforismos o en la formulación expresa de las normas a seguir». Conviene precisar que la educación retrógrada propia del franquismo, más patente aún en las series de los años cuarenta y cincuenta, se deja ver en el caso de *Mary «Noticias»*, por tratarse de una serie de marcado arraigo en el ámbito español. En la serie *Esther y su mundo*, al haber sido concebida por un guionista inglés fuera del contexto franquista, la ideología remite más bien a una visión conservadora y retrógrada de tipo internacional que comparte sin embargo muchos rasgos con la moral propia de la España de la época. A pesar de que los patrones de comportamiento femenino van siendo cada vez menos tradicionales, en los discursos de los personajes se aprecia que la mujer sigue estando supeditada al hombre. Como veremos a continuación, el análisis de los enunciados lingüísticos nos revela abundantes fórmulas moralizadoras.

Las historias propuestas son por lo general cortas y repetitivas, en base a guiones lineales bastante simplistas y estandarizados. Hay saltos de una situación a otra de manera constante, la alegría y la pena se alternan continuamente, lo que refuerza la idea de inestabilidad emocional y superficialidad de los personajes. Las intrigas son simples e inocentes y están articuladas a partir de un mismo esquema. El amor, el deseo de seducir, así como los chismes o la importancia de la mirada ajena son temas recurrentes. El sentido de la amistad y los sueños de adolescencia en el caso de Esther, y el exotismo del viaje y las intrigas policíacas, en el caso de Mary, aportan singularidad a cada serie. En ambos casos, la falta de profundidad y de complejidad narrativa de las lecturas destinadas a las mujeres se correspondía con la supuesta limitación intelectual del sexo débil.

Estos cuadernos sentimentalistas nos sitúan en el seno de una sociedad dominada por las apariencias en la que la opresión de la mirada ajena condiciona el comportamiento y el devenir de la mujer, que se sitúa en un contexto de gran superficialidad. Al mismo tiempo, su entrega y su sumisión al hombre la despojan de toda autonomía y terminan eclipsando su verdadera identidad. El valor contradictorio de las palabras de los personajes femeninos, en el que profundizaremos en la lectura didáctica, resulta muy revelador e ilustra las paradojas del mundo femenino que se recrea en estas obras.

A pesar de que los contenidos son manifiestamente tradicionales, el grafismo rico y cuidado pretende adaptarse a las tendencias de la moda de la época. En las obras estudiadas, el estilo propio de los años sesenta y setenta está omnipresente, lo que quizás tenga que ver con que la creadora Purita Campos, además de dibujante, era

diseñadora de modas. La «estética de la escasez» de los años anteriores, tomando prestado el término empleado por Alary (1998, p. 67), cede el lugar a la modernización de los contenidos gráficos, lo que permite explicar el éxito de las series. La moda es un gancho indiscutible para las lectoras. De la misma manera, la implacable influencia del cine o de medios de comunicación como la televisión, la prensa o la publicidad constituye un poderoso refuerzo a esta sublimación de la apariencia física a través de la estética en el dibujo del lenguaje corporal, las miradas, los peinados, la ropa o los decorados. La lectura didáctica que llevaremos a cabo tendrá en cuenta todos estos parámetros en relación con el contenido verbal.

A pesar de la pretensión de modernismo que parece querer escapar de la tradición más conservadora, los álbumes que estudiamos se encuentran estrechamente ligados al carácter de instrucción y de modelado cultural que hemos mencionado. En el contexto español de la época, encontramos otros modelos mediáticos en la misma línea. Las primeras películas y canciones de Marisol y de Rocío Dúrcal promueven un modelo de comportamiento en el que la mujer persigue como objetivo último, encontrar un marido ideal y poder convertirse en una esposa perfecta y en una madre ejemplar. Todas las producciones culturales destinadas a las mujeres están centradas en el amor y en el sentimentalismo. La evolución hacia una nueva imagen de la mujer en España vino mucho después.

En este punto, conviene hacer mención a la herencia dejada por la novela sentimental. Este género narrativo tuvo gran éxito durante el franquismo de la mano de autores, en su mayoría mujeres, como Corín Tellado, M^a Teresa Sesé Lazcano, Patricia Montes, Marisa Villardefrancos o Carlos de Santander. Repletas de amor, de misterio y de exotismo, sus historias están cargadas de valores conformistas y católicos. A pesar de ser considerado un género mistificador, ñoño, y alejado de la realidad social, la novela rosa, importante proveedora de sueños, ha complacido los deseos sentimentalistas de numerosas jóvenes españolas, ávidas de intrigas amorosas turbulentas con final feliz. El cómic femenino de esta época tiene muchos puntos en común con la novela rosa. Las «enseñanzas» dadas, por ejemplo, son siempre púdicas y conservadoras. El relato se hace en primera persona; la acción está considerablemente reducida y esquematizada; el amor, a veces limitado a una pasión que no es correspondida, propia de la lírica cortesana, suele tener un final feliz. Los estereotipos narrativos temáticos o estilísticos son también frecuentes. Según las palabras de Cani citadas por la filóloga Cécile

François (2009) «certains genres mettent en place une véritable esthétique de la répétition qui, paradoxalement, redouble le plaisir du lecteur». En estas series, la revisión de los modelos conocidos y admirados coloca la historia en el terreno de lo familiar, por lo que, las lectoras se sienten cómodas, como en casa.

Además de todo esto, la originalidad del componente gráfico del cómic femenino con respecto al soporte escrito de las novelas sentimentales supone un ingrediente añadido, muy apetitoso para las jóvenes lectoras. La fascinación por la imagen permite capturar a las lectoras, aportando un valor excepcional a la lectura en los momentos de descanso. El poder de admiración por la imagen se reviste aquí de gran valor. En la época de las series estudiadas, la televisión empieza a hacer su irrupción en los hogares españoles. Como nos recuerda Altarriba (2001):

es la televisión el invento que supone una auténtica revolución en la vida cotidiana de los españoles. En 1960 apenas un uno por ciento de los hogares posee televisión, a finales de la década más de la mitad de la población se reúne en torno al totémico aparato. (p. 307)

El generoso despliegue de formas y colores del cómic femenino de esta época va a favorecer los deseos de evasión de las mentes más soñadoras, las cuales se encuentran a su vez ancladas en una sociedad inmovilista de tonalidades aún apagadas. Se trata de una invitación al viaje en un mundo ilustrado con vivos colores de moda. El deseo de evasión conlleva la idealización de una alteridad positiva que sublima todo lo que viene de fuera, concretamente lo de origen anglosajón. Se observa un fuerte deseo de identificación con la cultura norteamericana por ejemplo. Eslava Galán (2011) nos recuerda que en este periodo:

Los españoles se entregan a lo americano con el mismo entusiasmo con el que en su día se entregaron a lo alemán del Führer y a lo italiano del Duce. En las calles de moda, en las tiendas y en las cafeterías se van viendo nombres en inglés: *snack bar, sandwich, ice cream...* Incluso el cóctel de toda la vida lo llaman *cocktail* y a las chicas de conjunto de las revistas las llaman *girls*. (p. 244)

En la publicidad de esta época se pueden encontrar ejemplos muy reveladores de esta fascinación por lo estadounidense. Los productos anunciados son variados (bebidas, medias o colchones...), pero la calidad parece venir asegurada por el lugar de

procedencia. Los eslóganes son muy explícitos: «¡Colchones como en América! ...para descansar más en menos horas».



Fig. 31: Anuncio publicitario de Colchones ©FLEX, 1960, impreso por Gráficas Manen, Barcelona.

En este cartel publicitario de la marca de colchones Flex (FIG. 31) vemos a un *cowboy*, un vaquero, sonriente, que parece dormir plácidamente. Se ha quitado el sombrero, pero aún lleva sus botas, sus pantalones vaqueros, su pistola, su camisa de cuadros y su pañuelo atado al cuello. Los indicios de su origen son esenciales para transmitir el mensaje.

Las lectoras españolas perciben los Estados Unidos como el país de las libertades, el país donde los sueños se hacen realidad. Acostumbradas a la imagen embellecida de las películas de Hollywood, que empezaban progresivamente a ser distribuidas en España, las jóvenes españolas soñaban parecerse a las estrellas norteamericanas, por ser bellas, suspirantes y aparentemente despreocupadas y felices. En esta época, la actriz Sara Montiel se convierte en la referencia española que, con su sensualidad y belleza, había conseguido conquistar el paraíso hollywoodiense. El deseo de las jóvenes lectoras por acercarse a esta cultura todavía lejana y por proyectarse en una realidad que está bastante lejos de la suya propia parece evidente. La sonoridad anglosajona de los nombres de los personajes, así como los diálogos afectados de los doblajes de las

películas extranjeras, son claras pruebas que revelan el encanto proyectado por la identidad lejana.

Dentro del cómic femenino podemos citar otros ejemplos a este respecto. La famosa colección *Claro de luna*, publicada entre 1959 y 1971 por Íbero Mundial de Ediciones, propone, por ejemplo, una serie que explota un éxito del cine hollywoodiense y cada número se centra en una estrella del cine o de la canción. La sonoridad de los nombres así como las palabras en inglés que se cuelan en las traducciones de las canciones ayudan a reforzar la idea de modernidad y de esnobismo. El hecho de que en las obras estudiadas el espacio diegético sea indeterminado o situado en el extranjero refuerza la idea de evasión y la pasión por el exotismo. A pesar de la exaltación de una alteridad idealizada, presente en ambas series, conviene precisar que en estas ficciones siempre encontramos un elemento familiar que se acerca a la realidad y a la experiencia de las lectoras. Se trata de un ir y venir constante entre presente y pasado, entre lo tangible y lo imaginario; una combinación que acentúa el aliciente de las series. Nuestra lectura didáctica pondrá de manifiesto que las dos obras estudiadas están marcadamente mediatizadas, con una fuerte influencia de las revistas de moda, de la radio, del cine, o de la televisión, y por supuesto, del cómic sentimentalista. Aquí no podemos hablar de una referencia a la realidad, sino más bien de una referencia a los sueños y a las fantasías de las adolescentes –en el caso de *Esther y su mundo*–, y de las jóvenes adultas –en el caso de *Mary «Noticias»*–, que serán proyectados en las lectoras.

Además de esto, conviene establecer una diferencia importante en cuanto a la marcación temporal de cada obra. *Mary «Noticias»* es una obra principalmente patrimonial cuya lectura nos sitúa en una determinada época. Aunque no se dan datos exactos sobre el año, existen alusiones de marcado carácter espaciotemporal. Mientras que *Esther y su mundo*, a pesar de ser también una obra patrimonial, es ante todo una obra de carácter atemporal, destinada a las adolescentes de cualquier época y de cualquier país. Recordemos que el guionista es inglés y la obra ha sido publicada en Inglaterra, país muy consumidos y difusor de cómic sentimentalista. Con el objetivo de profundizar en los parámetros mencionados en este apartado, a continuación, pasamos a la presentación de cada obra, seguida de la lectura didáctica de los segmentos más representativos.

1.1.3. EL «CÓMIC FEMENINO» EN LA ACTUALIDAD

En este punto cabría preguntarse por las razones que sustentan el éxito actual de las reediciones de Glénat. Las recientes reediciones y el éxito que han conocido podría explicarse por el deseo de los lectores de viajar en el tiempo y de recuperar los recuerdos de la infancia y de la juventud. Groensteen (2006) nos recuerda que:

la bande dessinée nous permet d'entretenir un lien privilégié avec notre enfance parce que c'est dans l'enfance que chacun d'entre nous (ou presque) l'a découverte et aimée. Il faut admettre que la bande dessinée libère chez l'adulte des affects puissamment nostalgiques. (p. 39)

Antonio Martín (2010) lamenta las numerosas pérdidas en la historia del tebeo español sobre todo las destinadas al público femenino, y se muestra satisfecho a la vez de las recientes reediciones de Glénat que recuperan obras muy representativas. Es evidente que cualquier recuperación del patrimonio cultural o artístico constituye un éxito. No olvidemos sin embargo que este éxito es sobre todo de tipo editorial. Así lo apunta Groensteen (2006, p. 39): «L'industrie de la bande dessinée spéculé fortement sur cette compulsion d'achat procédant d'une fidélité à ses premières émotions de lecteur».

En cualquier caso, *Esther y su mundo* et *Mary «Noticias»* forman parte de la memoria colectiva de las mujeres españolas. Para algunas lectoras, es una manera de reactivar míticas historias que les han acompañado desde la infancia a la adolescencia. Las lectoras más actuales sentirían curiosidad por conocer las historias que embelesaban a las mujeres de la época. En el prólogo de *Esther y su mundo* Antonio Martín (2007) asegura tener la certeza de que:

hoy como ayer Esther será la protagonista de las lecturas de muchas lectoras, y no sólo de nostálgicas treinteañeras y cuarentonas, sino también posiblemente de muchas niñas y adolescentes, que se mirarán en el espejo de las lecturas de sus tías, madres y hermanas mayores. (p. 5)

El recorrido por estas obras de los aprendientes de español debe implicar la distancia necesaria para comprender esta diversidad de orden temporal fundamental en el proceso de aprendizaje de la lengua. La lectura de las obras y el considerable grado de identificación con las protagonistas nos permite proyectar un ideal de la personalidad de una mujer de los años sesenta y setenta, así como su identidad y sus aspiraciones. Sin embargo, las lectoras de las reediciones de los años 2000 se revelan más desconocidas.

Recordemos que el final de los cuadernos sentimentalistas coincide con la incorporación de la mujer a la vida moderna, activa, acompañada de una progresiva emancipación. A pesar de todo, la publicación contemporánea de estas historias, y el éxito obtenido con las sucesivas reediciones muestra que, a pesar del medio siglo de distancia, estas historias siguen suscitando interés.

Las reediciones de Glénat muestran una cierta realidad social de las mujeres en España que no es sin duda la más mediatizada. Al igual que las heroínas de estos dos álbumes, las lectoras actuales aspiran a una libertad y a una modernidad de la que seguro disfrutaban, pero sin querer tomar conciencia de la dimensión ideológica, y sintiéndose cómodas en este universo retrógrado y superficial. El éxito de las series en el caso de las lectoras más jóvenes puede además explicarse porque las mujeres de hoy ya no tienen complejos o problemas de conciencia. Dan muestras de curiosidad. Asumen el hecho de tener pulsiones más frívolas o ligeras, a pesar de que la imagen que se supone que dan actualmente es más bien la de mujeres cultas y activas intelectualmente. Ahora son libres para elegir. Actualmente, la esquizofrenia de la que hablábamos parece haber dado lugar a la libertad de elección.

En la historieta española actual encontramos a una mujer independiente, relajada, autónoma y sobre todo libre de asumir su feminidad tal y como ella la siente. Esta evolución parece constatarse también en el ligero aumento de autoras y dibujantes femeninas que van luchando por encontrar un lugar en parcelas que hasta ahora estaban destinadas a los hombres. Merecen una mención autoras como Laura (Pérez Vernetti) constituye una referencia obligada en la reformulación del concepto de cómic femenino en España. Sus mujeres, liberadas, ya no son mujeres objeto. Representan el erotismo y la sexualidad sin tabúes, sin misterios. Laura es autora de historias con referencias literarias, mitológicas, cinematográficas... La elegancia y la madurez de la sensualidad que ella dibuja la colocan en la vanguardia del miedo.

En *La muchacha salvaje*, la joven dibujante Mireia Pérez recrea un pasado imaginario y mítico situado en la Edad de Piedra. La protagonista es una adolescente que se niega a trabajar la tierra o a recolectar como hacen las mujeres de su época. No se deja «montar» por el macho dominante. En el primer volumen de la serie acaba abandonando su tribu para vivir una aventura muy particular. Su carácter decidido e independiente de esta nómada es el reflejo de un cambio substancial en una sociedad femenina que se actualiza. Actualmente las mujeres consiguen burlarse de ellas mismas,

lo que constituye una innegable muestra de buena salud. La argentina Maitena cuya obra ha tenido una amplia difusión en España, muestra *mujeres alteradas* llenas de encanto y de espontaneidad. Las *mujeres frustadas* de Claire Brétécher o más recientemente, las aspiraciones «etnológicas» de Margaux Motin, o las fabulaciones de Pénélope Bagieu han tenido muy buena acogida en España. Centradas en las mujeres, la burla concierne la condición humana, va más allá de los sexos.

Sin querer extendernos más pues no es este nuestro objeto de investigación, nos limitamos ahora a poner en evidencia que el término de cómic femenino ha sido revisitado y adaptado según la evolución del género (Adela Cortijo, 2011). Un espíritu de revuelta, y el tiempo necesario para haber tomado la suficiente distancia con la sociedad franquista, paradójicamente han llevado a las mujeres a encontrar el equilibrio y la calma deseados. El conflicto identitario o la supuesta esquizofrenia de género de los años anteriores han quedado reducidos a las cenizas. Los tebeos de hoy en España se hacen eco de una mujer más libre. Encontramos mujeres, dibujantes, guionistas, heroínas, anti-heroínas, etc., preparadas a asumir su condición de mujeres en toda su complejidad, con sus virtudes y sus defectos. Ya no necesitan parecer perfectas. Ya no se preocupan tanto de la imagen que van a dar a los demás. Ya no se sienten acomplejadas por sus lados más superficiales, frívolos o apasionados de su personalidad. Ya no tienen miedo de aceptar su condición de mujeres, tan rica y variada como la condición humana. Ya no son políticamente, ni moralmente, correctas. Se limitan sencillamente a ser ellas mismas, mujeres. La lectura de Cortijo (2011) nos deja entrever una radiografía de las publicaciones de la historieta femenina renovada, que evoluciona con su tiempo.

1.1.4. ESTHER Y SU MUNDO

En 1971, Purita Campos concibe gráficamente las historias semanales de la serie británica *Patty's World* con las aventuras de una colegiala llamada *Princess Tina*. Tres años después, en 1974, la editorial Bruguera publica por primera vez las aventuras de Esther Lucas. En la revista de historieta *Lily*, las páginas de esta preadolescente (en el primer episodio sólo tiene 13 años) tendrán tanto éxito que poco tiempo después serán publicadas en un álbum monográfico con el mismo nombre que el personaje principal, y van a perdurar durante quince años. En 2007, esta serie ha sido recuperada, revisada y

publicada por Glénat. A lo largo de diecisiete álbumes, el último aparecido en 2012, podemos recorrer la vida de Esther desde el final de su infancia hasta el principio de su vida adulta.

Para estas reediciones, Glénat ha evitado cualquier tipo de variación tanto del contenido como de la forma, a excepción del color, que ha sido retocado pero manteniendo la inspiración de las primeras publicaciones y de la traducción de los textos ingleses que han sido revisados para evitar inadecuaciones lingüísticas en español. Según los comentarios sobre la obra y su reedición publicados en los anexos del primer volumen de la serie, comprobamos que «las páginas de historieta de este libro han sido directamente escaneadas de la edición de los años setenta, y han sido revisadas una por una, viñeta por viñeta, cuidadosamente por Pura Campos» (2007, p. 104).

El estudio de *Esther y su mundo* en clase de ELE puede resultar algo controvertido por tratarse de una traducción. Nuestra elección reposa en la voluntad de dar cabida a un fenómeno cultural esencial de la España de finales del franquismo caracterizado por la fascinación por todo lo extranjero y, más particularmente, anglosajón. Esta singularidad de la sociedad de la época merece especial atención en la clase de ELE pues marca una tendencia de gran calado cultural entre los españoles. El halo de modernidad del *british-comic* llegó a España en un momento de estancamiento del cómic femenino, lo que supuso una oportunidad para renovar el género. El exotismo que este tipo de publicaciones representaba fue sin duda el gancho que les aseguró el éxito. En este sentido, nosotros nos interesaremos en localizar las marcas que, a nivel textual, evidencian la citada fascinación por todo lo extranjero. A pesar de que el uso de un texto traducido es algo poco habitual en el estudio de una LE, haremos entrar en juego este tipo de lengua pues nos permitirá extraer constataciones didácticas interesantes.

a) Arquitectura de los capítulos

Cada uno de los tomos de la serie está compuesto por una media de tres capítulos correlativos de unas 30 páginas cada uno. Están encabezados por una página de presentación en la que aparece el número y el título del capítulo, sobre el que se muestra una imagen recapitulativa del capítulo, con la firma «PC 07»; las iniciales de la dibujante acompañan la fecha de la reedición, 2007. En algunos números existen prólogos o capítulos ilustradores del fenómeno editorial y el mundo de Esther.

Los títulos son reveladores de la temática de la serie: *Esther y su mundo*, *Esther y su nueva familia*, *Los apuros de Esther*, *El primer beso de Esther*, *Llega Laurita*, *Nuevas amistades*, *¡Flechazo!*, *La boda de Carol*, *Un huésped misterioso*, *Descubriendo a Esther*, *Viajando por Europa*, *Rita sueña con ser «Miss»*, *Esther y sus pretendientes*, *Larry Lorenti*, *el mago*, *Carol va a ser mamá*, *El Gran Derby*, *La Nueva Bella Durmiente*, *Kerry en apuros*, *Juanito y su mueca japonesa...*

Los capítulos presentan una arquitectura muy similar:

1. Planteamiento de la situación.
2. Surgimiento del problema.
3. Solución del problema.
4. Repetición de la secuencia 2-3.
5. Conclusión del capítulo dejando la secuencia 2-3 incompleta, sin solución

Al principio de cada capítulo, la heroína introduce el tema. En función del dispositivo seriado, a partir del segundo capítulo, el planteamiento de la situación retoma lo ocurrido en el capítulo anterior. A continuación, un obstáculo imprevisto viene a interponerse en la felicidad de la protagonista. En menos de dos páginas el problema planteado queda resuelto o desviado por la aparición de otro problema más importante. Es interesante observar la desproporción entre la aparente envergadura del problema planteado y la prontitud con que éste es solucionado. Esta secuencia problema-solución se repite indefinidamente hasta el último problema o enigma planteado, que queda en suspenso para ser resuelto en el capítulo siguiente. La estructura sellada por un *continuará* mantiene el suspense constante.

A pesar de la base reiterada de tres tiras de dos o tres viñetas, la disposición en esta obra está lejos de ser estable y asimétrica, sino más bien caprichosa y cambiante a la imagen de su heroína. En *Esther y su mundo* las viñetas tienen una forma variable, son asimétricas y a veces adoptan formas variadas, circulares, incluso triangulares. En cada página encontramos con frecuencia una media de nueve viñetas, normalmente distribuidas en tres tiras de tres viñetas. Aunque esta distribución es variable e irregular, así como el tamaño de las viñetas. Observamos a menudo viñetas sin marco, o viñetas superpuestas, bocardillos que se salen del marco, o incluso personajes que se salen de la viñeta que ocupan. Este tipo de transgresiones, que conllevan como veremos, un significado añadido muy importante desde el punto de vista didáctico, podría evocar el franqueamiento de la línea de lo privado que encontramos en la obra. Se trataría de un

dispositivo iconográfico encaminado a reforzar la idea de acceso a la intimidad, al ámbito de los sentimientos, de desvelar secretos y el mundo de los cotilleos.

Los desbordamientos del espacio previsto y cualquier ruptura de las convenciones habituales de las historietas clásicas son factores que permiten acentuar el carácter rebelde de la heroína. La distribución de la página variopinta de los álbumes representa la inestabilidad emocional de Esther propia de la edad, sus cambios de humor cotidianos, su carácter rebelde y anticonformista. Al mismo tiempo, la irregularidad de las viñetas favorece un ritmo trepidante en la acción, cierto dinamismo narrativo, a la imagen de la turbulenta sucesión de acontecimientos nimios en la vida de la adolescente.

b) El paratexto

Las reediciones cuentan con un paratexto que cobra gran valor en la utilización de estas obras en la didáctica del ELE. Tomando como ejemplo el volumen 1, encontramos un prólogo en el que el teórico Antonio Martín, nos habla del contexto de producción de la obra original en Inglaterra, de las condiciones de traducción, así como del contenido y del impacto de esta extensa serie en España. Este autor no olvida hacer una revisión de la dimensión sociológica del cómic femenino ayer y hoy.

Al final del primer volumen, y a lo largo de cinco páginas, vemos un guía de personajes agrupados por categorías (*la familia de Esther, la familia de Rita Mott, La familia de Juanito, Otros personajes*) con una fotografía y una descripción con datos íntimos de cada personaje (pp. 101-103). Este catálogo que permite fidelizar a las lectoras dándoles a conocer en profundidad a cada personaje, viene a reforzar el carácter *voyeurista* de la serie. De la misma manera, en la última página (p. 105) nos encontramos una biografía de los autores, presentados como *los «verdaderos» padres de Esther Lucas*. Existen además algunos comentarios sobre la obra original y la edición (p. 104) que nos aportan interesantes datos sobre la reedición de 2007, el tratamiento que ha recibido el color, los problemas de traducción, las eventuales modificaciones.

El metalenguaje de este paratexto supone un interesante material didáctico pues aporta una perspectiva temporal a la obra. Su estudio permitirá a los aprendientes tomar conciencia y fundamentar la necesaria distancia temporal que requiere la lectura de *Esther y su mundo*

c) Voces

En esta obra encontramos tres instancias agrupadas en una misma identidad: «Esther-personaje», «Esther-narradora» y «Esther-lectora». La «Esther-personaje», inmersa en la diégesis, interpreta sus historias junto a los demás personajes, mientras que la «Esther-narradora» abandona momentáneamente esta diégesis, como veremos, para dirigirse directamente a las lectoras y narrar su historia de manera simultánea. En estos dos estadios, Esther se expresa en un marco temporal que, aunque no se precisa con exactitud, se aproxima al año de creación de la obra, 1971. El caso de la «Esther-lectora» se reviste de especial interés en el ámbito de la DLE por su originalidad. En la parte inferior de las páginas publicadas en los primeros volúmenes de la reedición, encontramos una tira representando a la protagonista tumbada boca abajo leyendo sus propias aventuras dibujadas pero con una mirada nostálgica hacia la lectora de ayer y de hoy, desde la reedición de 2007. La función fática de este dibujo trata de mantener el contacto físico y psicológico con la lectora. Antes de pasar la página, Esther quiere asegurarse de que su amiga sigue ahí atenta a sus historias. Es en este tercer estadio donde se alcanza el máximo grado de identificación con la lectora actual.

d) Estética

Desde el punto de vista del grafismo, constatamos que el color sobre todo en los primeros volúmenes adquiere un papel muy importante. Existe una preponderancia de los colores industriales y de las tonalidades chillonas. Los personajes, así como los decorados, son en ocasiones monocromáticos, donde se constata la influencia del movimiento artístico pop-art. El tebeo como producto de la cultura de masas se adecua muy bien al espíritu de supresión de las fronteras entre el arte reconocido y el arte popular perseguido por Andy Warhol, uno de los máximos exponentes de esta corriente artística. Fuertemente inspirado por el mundo de los cómics, el pop-art comparte ciertos elementos comunes con el noveno arte, y más precisamente con la obra que nos ocupa.

Esta corriente artística significó el inicio de una nueva etapa en el arte, en la que el cine, la televisión, la publicidad, o simplemente, los bienes de consumo más comunes llegaron a ser el *leitmotiv* de una obra de arte perfectamente comprendida por las masas, quizás porque éstas podían verse fácilmente reflejadas. Este deseo de proyección y la

influencia de los *mass media* son elementos clave en *Esther y su mundo*. En cuanto a la estética, podríamos destacar algunas referencias intericónicas a la obra del pintor estadounidense Roy Lichtenstein (1923-1997) (FIG. 32-37):



Fig. 32 y 33: Cuadro de Roy Lichtenstein© y viñeta de *Esther y su mundo*, vol. p. 14, v. 92, ©Glénat

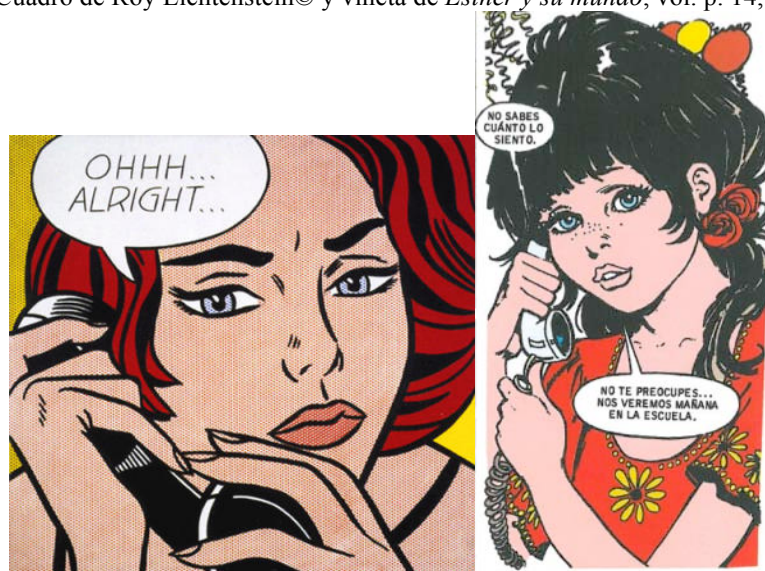


Fig. 34 y 35: Cuadro de Roy Lichtenstein© y viñeta de *Esther y su mundo*, p. 19, v. 3, ©Glénat



Fig. 36 y 37: Cuadro de Roy Lichtenstein© y viñeta de *Esther y su mundo*, p. 15, v. 6, 8, ©Glénat

El gusto por la modernidad nos presenta a lo largo de toda la colección imágenes que en ocasiones recuerdan a las series de serigrafías en las que Warhol muestra a celebridades como Marilyn Monroe, Elisabeth Taylor o Elvis Presley, tres estrellas que personifican el éxito norteamericano. De la misma manera que los personajes de las fotografías coloreadas por Warhol, Esther y el resto de personajes son reproducidos hasta el infinito bajo un código cromático fijo; de esta manera son expuestos de manera objetiva. Los personajes femeninos de la serie se convierten así en símbolos de belleza y de celebridad, en definitiva, en objetos de consumo, en productos reproducibles, efímeros y comercializables.

En el contexto que nos ocupa, el gusto por los objetos de consumo popular está directamente ligado a la pasión por la moda que se pone de manifiesto con el exuberante catálogo de las tendencias de moda de los años setenta que encontramos en cada página. No es anodino recordar a este respecto que, además de dibujante, Pura Campos era también diseñadora. Como lo hemos precisado ya, todo lo que evoca el exotismo refuerza la idea deseada de evasión y, por ello, esta historia, situada en un espacio muy diferente al de la España franquista, constituye un reclamo importante. Esther vive en Newhampton. Algunos indicios –cabinas telefónicas o el pintoresco autobús inglés de dos pisos– reenvían directamente a una ciudad británica. En nuestro estudio no podemos olvidar que la serie ha sido concebida para el mercado internacional y que, por este motivo, el contexto español converge con un fenómeno sociológico y editorial de carácter internacional, lo que implicará consideraciones interesantes desde el punto de vista didáctico. En este sentido se constata una diferencia esencial con respecto a la segunda obra creada de manera específica para el mercado español.

1.1.5. MARY «NOTICIAS»

Mary «Noticias» hace su aparición en 1962 en la editorial Íbero Mundial. Sus creadores son Carmen Barbará para la ilustración y Ricardo Acedo para el guión. Las planchas de la reedición del primer álbum, publicada por Glénat en 2010, son una réplica de las primeras ediciones de estos cuadernillos a la italiana que se publicarían hasta 1972. Esta obra es innovadora en su contexto original de publicación, en la medida en que deja atrás una larga tradición de heroínas ancladas en los mitos burgueses. Moix habla de una subversión de los valores donde la nostalgia de la clase burguesa deja sitio a la

sublimación del mundo del trabajo, como indicio del triunfo de la clase media. Mary es un icono de modernidad, una modernidad representada por las mujeres que ejercen profesiones liberales. Moix (1968) nos recuerda que:

la lectora de los relatos sentimentales, que ejerce generalmente un trabajo manual, encuentra en las profesiones burócratas y liberales (en sus formas externas, mejor dicho) el pináculo para aquella autorrealización a cuyo extremo se encuentra siempre la boda con un cantante de moda o un ingeniero apuesto y con porvenir [...] para la muchacha que empaqueta bombillas, el periodismo es un sueño tan lujoso como para la oficinista ser actriz de cine. (p. 142)

Mary es una periodista que trabaja en televisión. A medio camino entre la enamorada y la heroína, es una mujer hermosa, elegante, moderna y un poco despreocupada e intrépida. El éxito de la serie está garantizado por este retrato femenino innovador así como por el desdoblamiento de su novio. Su novio Max, es un hombre elegante, educado y prudente que no le gusta correr riesgos. El héroe de la serie, Bruma, no es otro que el novio de Mary, pero disfrazado de detective aventurero. Esta versión españolizada de Clark Kent y Superman, propone una manera particular de concebir las relaciones amorosas. Según Altarriba (2001, p. 174) «el caso plantea cuestiones morales escabrosas y totalmente insólitas dentro del género». El dilema amoroso planteado es retomado con frecuencia por Mary que lo desarrolla con todo lujo de detalles al principio del capítulo «Miss escándalo» (p. 47). La idea de infidelidad, que se encuentra presente en cada episodio, y aunque a veces roza el límite con las insinuaciones de Mary como veremos más adelante, nunca es consumada.

En este álbum, el campo espacial se agranda y la deslocalización se hace evidente. Su trabajo de periodista le hace viajar mucho. Una vez más, el exotismo y el descubrimiento de lo desconocido vienen a reforzar la idea de evasión. En el caso de *Mary «Noticias»* la referencia a lo exótico es creado de manera específica para el mercado español; en el caso de *Esther y su mundo*, el exotismo está universalizado consecuencia de una política editorial bien precisa. Martín (2010) nos cuenta que para los españoles, el extranjero no iba más allá de Londres o de París. En el periodo de producción de las obras, los hábitos vacacionales de los españoles se limitaban a hacer pequeños desplazamientos no muy lejos de su domicilio. La mayoría de ellos nunca había ido de vacaciones, y muchos menos, al extranjero. En este contexto de sedentarismo y de veraneo impuesto, la idea de un turismo activo constituye un

atractivo innegable para una sociedad que comienza ligeramente a despertarse después de duros años de letargo. Estas obras constituyen por tanto una ventana que hace posible la evasión y el descubrimiento de un mundo nuevo. Esther hace turismo por Europa, mientras que Mary llega incluso a América, a Oriente Próximo, incluso a Asia. La influencia de la cultura anglosajona se revela evidente. Como vimos con Esther, encontramos a menudo nombres americanizados: Mary, Max, Paul, Leila, Peter Huntington, Sirget Mawon, inspector Clavor, barón Gartery. La sonoridad anglosajona del primer apellido de Mary, «Cuper», viene a reforzar el exotismo de la intriga (Martín, 2010).

a) Arquitectura de los capítulos

El tomo de la reedición se compone de 15 capítulos independientes de 9 páginas cada uno. Los títulos son muy reveladores en cuanto a la temática común del álbum: *La sombra del pasado*, *El doble vestido de las estrellas*, *El museo de los misterios*, *Intriga en alta mar*, *«Miss Escándalo»*, *La prueba decisiva*, *Trampa para tres*, *El puente del amor*, *La partida de ajedrez*, *El mejor de todos*, *Adorable comediante*, *Un complicado barullo*, *Sacrificio por amor*, *La carrera de las intrigas*, *Una aventura en la India*.

Cada episodio presenta una arquitectura muy similar:

1. Preámbulo.
2. Planteamiento de una situación misteriosa.
3. Peripecias de la protagonista.
4. Aparición de Bruma.
5. Resolución del misterio.
6. Conclusión del episodio.

Suele ser Mary la que abre cada capítulo con una breve introducción sobre su estado de ánimo o su situación personal en ese momento y pasa a exponer una situación misteriosa. Es entonces cuando las peripecias de la protagonista empiezan a sucederse. Aparte de Bruma y Max, Mary siempre se encuentra junto a personajes inéditos, a diferencia de *Esther y su mundo*, donde los escasos personajes inéditos se mezclan con el elenco de incondicionales. Este componente desconocido intensifica en *Mary «Noticias»* la intriga en cada capítulo y el carácter aventurero de la protagonista. A pesar del afán de Mary por resolver el misterio planteado, nunca lo consigue sin la

ayuda de Bruma, el cual aparece en el momento apropiado. Gracias a él, los problemas de Mary desaparecen, se hace justicia y se concluye el capítulo.

Se puede decir que los episodios de *Mary «Noticias»* son autoconclusivos. El único elemento que mantiene el suspense de un episodio a otro es la incógnita de si Mary descubrirá o no la doble identidad de su novio.

Sería interesante fijarnos por un momento en las viñetas conclusivas de cada historia para poner de relieve que nueve de los quince episodios que componen el álbum concluyen con la revelación de la identidad del novio de Mary, obvia para el lector desde el primer episodio pero siempre oculta para la inocente Mary:

- a) [Narrador] *Lo que Mary noticias ignoraba es que Max y Bruma son la misma persona que pronto ofrecerá a la muchacha una nueva y emocionante aventura...* (p. 16)
- b) [Max] *A esa pregunta, amigos, creo que sólo yo podría responder, puesto que como supongo que sabéis... Bruma y yo... ¡Somos una misma persona!* (p. 26)
- c) [Max] *Mary sigue intrigada por el modo como Bruma intervino en aquel asunto. Pero como comprenderán, no podía decirle que deduje la verdad, después que Baski abandonó el palacio de la canción y Leila desapareció, sin arriesgarme a que sospechara que Bruma y yo... somos la misma persona.* (p. 36)
- d) [Bruma] *Sí, en alta mar me hubiera sido difícil librarme de Mary. Por eso le dije que no entregara la cámara y obligar así a Oronassis a dirigir su yate a puerto, donde podría fingir haber desembarcado y salvar la situación, pero... ¿podré burlarla también en la próxima aventura?* (p. 46)
- e) [Mary] *¡Oh, Bruma, es usted un genio! ¿Por qué no se le parecerá Max un poco?*
- f) [Bruma] *¡Apuesto que su novio y yo tenemos tantas cosas en común que se sorprendería si las supiera!* (p. 86)
- g) [Narrador] *¿Descubrirá Mary Noticias en el próximo cuaderno que su novio, Max y Bruma, el misterioso personaje son una misma persona?* (p. 116)
- h) [Max] *Lo cual es una suerte, ¿no os parece? sobre todo teniendo presente que Bruma y yo somos una misma persona.* (p. 126)
- i) [Narrador] *¿Conseguirá descubrir Mary alguna vez el misterio de su novio?* (p. 136)

[Narrador] *Mary había estado a punto de descubrir la verdadera identidad de su novio. ¿Lo conseguirá en otra ocasión? ¿Quizá en la próxima aventura?* (p. 156)

A pesar de su carácter supuestamente audaz e intuitivo, ni siquiera en la última aventura del álbum *Mary* consigue darse cuenta de un enigma evidente. Los lectores saben desde el principio que se trata de la misma persona, pero para *Mary* el conflicto novio-amigo secreto se mantiene constante durante quince episodios sustentado en tres elementos bastante insignificantes para ocultar la identidad de alguien conocido: una gabardina, una perilla postiza y unas gafas de sol. Será en el paratexto de la reedición de 2010, un epílogo de la escritora Mar Calpena con una entrevista de *Mary* a la autora Carmen Barbará, donde la protagonista descubra la identidad de su novio. Para ello, es necesario una nota explícita. La reacción de *Mary* es golpear a Max con un ramo de flores en la cabeza, confesarle su conflicto amoroso, perdonarlo y fundirse en un abrazo para culminar otro *happy end* propio del cómic femenino.

El álbum *Mary* «*Noticias*» adopta la forma de cuaderno a la italiana, con dos tiras de dos, tres, o a veces más viñetas. Es una copia exacta de la edición original. A menudo encontramos viñetas con los marcos en diagonal o con una altura que ocupa toda la página. Como lo vimos con la colección de Esther, la forma de las viñetas a menudo trapezoidales, así como el tamaño, es bastante irregular. Se pueden encontrar viñetas superpuestas unas a otras, viñetas sin marco para acentuar el efecto de realidad, la proximidad de los personajes. Este montaje retórico, o más bien, expresivo, sirve una vez más para apoyar la narración. En el caso que nos ocupa, esta distribución de la página nos sitúa en una intimidad llena de misterios y de intrigas sin resolver. El público de la época, habituado a las composiciones más uniformes, puede verse estimulado por esta distribución de la página asimétrica e imprevisible. La disposición irregular favorece el ritmo intrépido de la historia y las aventuras de *Mary*. Su objetivo puede ser también enmascarar un guión fácil, lineal y repetitivo.

b) El paratexto

Como en el caso de Esther, el prólogo de Antonio Martín nos habla de la concepción de la obra original en relación con el contexto en el que se encuentra enmarcada. Además de aportar interesantes datos sobre los autores, nos hace tomar conciencia del impacto y

el valor de esta obra en el panorama de la historieta española, invitando a una reflexión sobre el género «cómic femenino». Además de incluir un portafolio en color con las cubiertas originales de los quince primeros números de la serie (pp. 160-167), al final del álbum encontramos una entrevista fabulada por la autora Mar Calpena en la que el mundo de la diégesis se funde con el de la narración. La propia Mary entrevista a la dibujante Carmen Barbará para sacar a relucir detalles sobre el proceso de creación y el contenido de la obra original (pp. 157-160). Aparte de los datos aportados sobre la génesis, la función del paratexto de esta reedición es diferente a la de *Esther y su mundo*, pues realidad y ficción se confunden, dando lugar a una especie de prolongación del final feliz que siempre se esperaba. Independientemente a esto, el paratexto de las dos series estudiadas, además de fidelizar a las lectoras y de favorecer el componente nostálgico, cobra especial interés en nuestro estudio pues aporta profundidad temporal a la obra haciendo posible la toma de perspectiva en la lectura de la reedición.

c) Voces

Las diferentes historias aparecen presentadas en su mayoría por la voz de Mary que, en bocadillos o en cartuchos, va haciendo avanzar la historia. Asimismo, observamos otras dos voces narradoras, la del novio, en cualquiera de sus dos identidades, y la de un narrador omnisciente, cuya función principal, además de situar la acción, consiste en recordar al lector lo que Mary desconoce, como leemos en el ejemplo de la página 156: *Mary había estado a punto de descubrir la verdadera identidad de su novio. ¿Lo conseguiría en otra ocasión? ¿quizá en la próxima aventura?*

d) Estética

Desde el punto de vista del grafismo, Barbará utiliza un trazo limpio en blanco y negro elegante y sobrio pero muy ornamentado cuando se trata de «dibujar la belleza». Las preocupaciones estéticas de la dibujante son evidentes. Hay una abundancia de primerísimos planos de Mary y de otras caras femeninas que nos traen reminiscencias de otros medios de expresión audiovisuales de la época, como la prensa o la televisión, pero sobre todo, el cine. La inspiración en las principales actrices de la década de los cincuenta es manifiesta en la representación de los personajes femeninos. El catálogo de peinados vaporosos, según la moda de los años sesenta, evoca a las voluptuosas mujeres

de algunas películas de Fellini. El maquillaje recuerda por ejemplo al de Brigitte Bardot en *Le Mépris* de Jean-Luc Godard (1963), con un contorno negro de ojos muy marcado y labios carnosos. En sus peinados, vestidos y complementos Mary adopta siempre un estilo muy actual para la época. El álbum constituye un generoso catálogo de la moda más distinguida de la época, a pesar de que el color se encuentra ausente. En la caracterización de los personajes masculinos será el cine de aventuras el que ejerza mayor influencia. A principios de los años sesenta en España, el blanco y negro es aún predominante en la imagen cinematográfica y en la televisión. Recordemos que el cine extranjero estuvo restringido bastante tiempo, y en cuanto a la producción nacional, las precarias condiciones durante la guerra civil y la posguerra paralizaron el avance hacia el color. Es a lo largo de la década de los sesenta cuando empiezan a difundirse las creaciones cinematográficas internacionales y a reactivarse la industria nacional, dándose paso al color en cine y televisión. Además de las posibles razones económicas, la elección del blanco y negro en *Mary «Noticias»*, responde a una intención eminentemente estética y juega un papel fundamental en el contenido de la obra. De manera general diremos que la técnica del blanco y negro permite dirigir la atención hacia las formas, los volúmenes, las sombras, y la escala general del claro-oscuro, valores que se verían relegados por la fuerza del color, como hemos visto en el caso de Esther.

Existe una gran influencia de la historieta de aventuras, en la estética y en el valor semántico y semiótico, sobre todo en el tratamiento del blanco y negro. Citaremos la obra del autor estadounidense Milton Caniff, cuyas aventuras, como *Terry y los piratas* (1934) (FIG. 38) o *Steve Canyon* (1947), encontraron una buena acogida en el mercado español (Gasca, 1969).



Fig. 38: Páginas de las series *Terry y los piratas* (1934) ©Milton Caniff

En un contexto nacional podríamos hablar de la influencia del Doctor Niebla, dibujado por Francisco Hidalgo (FIG. 39). Además de las similitudes en el grafismo y el contenido, es significativo la similitud en el nombre de los personajes, *Niebla* y *Bruma*.



Fig. 39: Páginas de la serie española *Doctor Niebla*
©Francisco Hidalgo y Rafael González

En *Mary «Noticias»* existe un marcado contraste entre dos tonalidades únicas, el blanco y el negro, puesta sobre todo de manifiesto en fondos monocromáticos (*aplats*) en blanco o en negro. La escala de matices no se consigue con la gradación de los grises sino con la concisión en el trazo de las formas. La precisión y los detalles conseguidos con las líneas finas, así como los matices aportados por las líneas más gruesas, ponen de realce elementos clave de la obra. Por un lado, esta técnica de dibujo en blanco y negro permite subrayar las siluetas femeninas, los rasgos faciales o los peinados de las mujeres, sustentando la estética voluptuosa de la obra. Por otro, el corte de las indumentarias femeninas alimenta los sueños de moda de las lectoras, dándoles la impresión de contemplar bocetos de una colección de *prêt-à porter*. Hojeando la obra, y olvidando por un momento su esencia literaria, podemos tener la impresión de estar ante un cuaderno de dibujos para colorear, un pasatiempo infantil o adolescente, donde las admirativas lectoras podrían tomar parte activa en la historia eligiendo el color que mejor iría en cada ocasión para vestir a sus muñecas o a sus heroínas. No hay que olvidar que la producción seriada, en cadena, suele dar lugar a estereotipos gráficos.

El blanco y negro sirve además para acentuar la atmósfera detectivesca como estudiaremos en el análisis algunos episodios, al intensificar el carácter misterioso de cada aventura, y los múltiples asuntos por resolver. No olvidemos que la oposición blanco-negro representa gráficamente algunas de las bases de esta historia: la doble identidad del novio de Mary, o los conflictos existenciales de Mary. El blanco, suma o

síntesis de todos los colores, es símbolo de claridad, pureza e inocencia; frente al negro, como ausencia total de color, que simboliza lo oculto, lo misterioso, lo secreto. Estos valores estarían respectivamente personificados por Max y Bruma. Blanco y negro como dos caras de una misma moneda. Por extensión, la oposición de blanco y negro representa la inestabilidad emocional de Mary, que se debate continuamente entre Max y Bruma, entre lo blanco y lo negro. Asimismo, la antítesis blanco-negro puede representar el conflicto de identidad de la protagonista que desarrollaremos en nuestra reflexión final y que consistiría en un marcado contraste entre sus ansias de modernidad y su arraigo a los principios más conservadores, que quedará de manifiesto, como hemos visto, en un discurso contradictorio.

Una vez definida y desarrollada la especificidad de cada una de las obras estudiadas en este apartado, no proponemos llevar a cabo una lectura didáctica conjunta. Las razones que nos llevan a esta dinámica comparativa de enlace son las siguientes. Desde el punto de vista de la DLE es interesante coordinar el estudio de dos obras que contienen elementos comunes para poner de manifiesto que los fenómenos estudiados no se encuentran aislados sino inscritos en una corriente tebeística fundamental. Con ello se pretende, por un lado, comprender un tipo de producción artística concreta y, a la vez, profundizar en el estudio de la sociedad española de la época a partir del estudio del dispositivo iconográfico elegido por los autores. Pretendemos poner de relieve un fondo común subyacente a cada obra con el fin de encontrar elementos definitorios del género *cómic femenino*, de los años sesenta y setenta, que trasciendan de lo particular.

Para tratar de dar respuesta a los objetivos de nuestro estudio de una manera sistemática, nos centraremos en el análisis pormenorizado de elementos de reflexión de marcado interés didáctico en el proceso de enseñanza-aprendizaje del ELE:

- la cuestión de género: la asimetría hombre-mujer;
- el estudio de los estereotipos;
- el valor pragmático del discurso femenino;
- la toma de distancia o desfase espacio-temporal. Es importante analizar los elementos universales o descontextualizados espaciotemporalmente, frente a los elementos claramente castizos o aquellos que tienen un marcado carácter temporal y que por tanto resaltaría el anacronismo en las reediciones, y

- la toma de conciencia de los mecanismos narrativos de naturaleza iconográfica, como el dispositivo espacio-tópico, la lectura en red, trenzado, articulación de las páginas...

Para observar estos parámetros de una manera clara y sistemática nos centraremos en el estudio de una serie de páginas representativas de cada obra que compondrán un grupo de segmentos.

La particularidad de delimitación de segmentos con respecto a las otras obras de nuestro corpus radica en que realizaremos el análisis de los diferentes segmentos de manera conjunta a partir de una serie de constantes que demuestran las analogías entre ambas obras. En algunos casos, se incluirán ejemplos que no forman parte de los segmentos seleccionados para enriquecer las constataciones aportadas.

1.2. LECTURA DIDÁCTICA CONJUNTA DE «ESTHER Y SU MUNDO» Y «MARY “NOTICIAS”»

Nuestro estudio didáctico del cómic femenino girará en torno a dos capítulos de las obras *Esther y su mundo* y *Mary «Noticias»*, y, de manera más exhaustiva, a un número concreto de páginas. A lo largo del análisis se recurrirá a ejemplos extraídos de otras partes de la obra. En este apartado estudiaremos las páginas 9, 10, 16, 23, 34 y 35 del primer capítulo del primer volumen de la obra *Esther y su mundo* que comparte el título de la serie completa «Esther y su mundo» (Anexo nº 3a, 3b, 3c, 3d, 3e, 3f). Este capítulo comienza a sólo unos días de que la protagonista cumpla trece años. Esther debe enfrentarse al incipiente matrimonio de su madre, a las pesadas bromas de sus amigos, a los cambios de humor de su hermana, a los intentos de su enemiga Doreen por boicotear su fiesta de cumpleaños, incluso a una acusación de robo en unos grandes almacenes. Todo ello, además de las ensoñaciones de Esther, está ambientado en diferentes escenarios propios de su edad adolescente: su trabajo como repartidora de periódicos o como canguro, una tarde en la piscina o en una regata de amigos, en la peluquería, en el colegio, en una sesión de rodaje de una película, además de las habituales escenas domésticas. Las páginas seleccionadas corresponden al incipit de la serie, en el que la protagonista se presenta y donde aparece su amor platónico, motor indiscutible de la historia. Además asistimos a una escena que Esther protagoniza junto a su hermana y en la que no faltan ingredientes habituales en la serie como los chicos, los celos, y los chismorreos.

Además, estudiaremos las páginas 47, 97, 99, 100, 104 y 105 que forman parte del quinto y décimo capítulos de la obra *Mary «Noticias»*, y llevan por título «Miss Escándalo» y «El mejor de todos» (Anexo nº 4, 5a, 5b, 5c, 5d, 5e). En ambos casos hemos retomado los títulos originales de los capítulos de la obra. La primera página de «Miss Escándalo» nos interesa porque Mary desarrolla su eterno dilema amoroso entre Max y Bruma. En el capítulo «El mejor de todos», Max, el novio de Mary, le propone acompañarlo a una velada de ambiente intelectual. Ella acepta la invitación por amor, pero como no soporta los círculos de carácter culto, decide marcharse. En un espectáculo de Twist se encuentra con Irma, una bella bailarina cuyo futuro matrimonio constituye un gran enigma para el público interesado en los asuntos del corazón. Al acabar el espectáculo Irma es secuestrada, y posteriormente liberada gracias a la fuerza e ingenio de Bruma que aparece inesperadamente para acompañar a Mary en su aventura, la cual, hechizada ante tanto encanto, no puede disimular su gran conflicto amoroso. Las páginas seleccionadas revelan rasgos de gran interés didáctico como las relaciones de desigualdad entre el hombre y la mujer y algunos de los estereotipos más recurrentes en la obra. Nuestro análisis didáctico será vertebrado en torno a varios ejes de lectura.

1.2.1. UN DESEO CONSTANTE DE SEDUCCIÓN

Como veremos en este apartado, los mecanismos iconográficos y textuales de estas obras desempeñan un papel determinante en el poder de seducción ejercido sobre las lectoras, el cual pretende garantizar la fidelización a través de mecanismos diversos como la búsqueda de la belleza a diferentes niveles y en el establecimiento de un pacto de solidaridad para garantizar la continuidad de la lectura. Ambas estrategias reposan sobre fines editoriales encaminados a la venta.

a) Búsqueda estética o el culto a la belleza

La sublimación de la belleza supone un elemento de cohesión en la obra que se concreta gráficamente con una gran vivacidad de colorido en el caso de *Esther y su mundo* y con un trazo limpio en blanco y negro, sobrio pero altamente ornamentado, en el caso de *Mary «Noticias»*. La exuberancia y variedad de planos de los personajes femeninos llenos de detalles contribuye a perfilar este deseo de dibujar la belleza.

Conviene destacar además ciertas elecciones de tipo gráfico como la distribución de la página de tipo expresivo, que manteniendo una relación de expresividad con respecto al

relato, contribuye implícitamente a mantener la imagen pretendida de belleza con un diseño llamativo e innovador.

A pesar de una base aparentemente constante de tres tiras de dos o tres viñetas (*Esther y su mundo*) y dos tiras de dos, tres o más viñetas (*Mary «Noticias»*), las viñetas se presentan en una disposición asimétrica, donde se observan:

- Desbordamiento del marco de apéndices o personajes.
- Superposición de unas viñetas sobre otras.
- Formas y tamaños de viñetas variables.
- Viñetas sin marco

La presentación irregular de las viñetas da la impresión de un ritmo de la acción trepidante, aportando cierto dinamismo narrativo, de acuerdo con la sucesión de acontecimientos en la vida de las protagonistas. Esta elección gráfica, que puede suponer un intento por compensar la simplicidad de un guión lineal y repetitivo, ilustra el carácter supuestamente rebelde e inconformista de las heroínas, sus cambios de humor cotidianos y su inestabilidad emocional, representando así el estereotipo de la joven mimada y caprichosa.

Como ya hemos apuntado con anterioridad, los desbordamientos de personajes o bocadillos, que en ocasiones rebasan el marco de la viñeta, parecen insistir en la entrada a la parcela de lo privado, constante en las obras: hablar de los sentimientos y lo personal, desvelar secretos de alcoba, cotilleos, etc. Los tebeos de la época de las ediciones originales, acostumbrados a composiciones más uniformes, pueden verse estimulados por esta presentación de las páginas asimétrica e inesperada. Los casos de heteromorfismo en una página, que son frecuentes y bastante relevantes, aportan a nivel gráfico un significado importante en el pasaje que viene a matizar el contenido iconotextual de la página. Ilustraremos esta idea con los siguientes ejemplos (FIG. 40 y 41):



Fig. 40 : Esther y su mundo, p. 23, ©Glénat

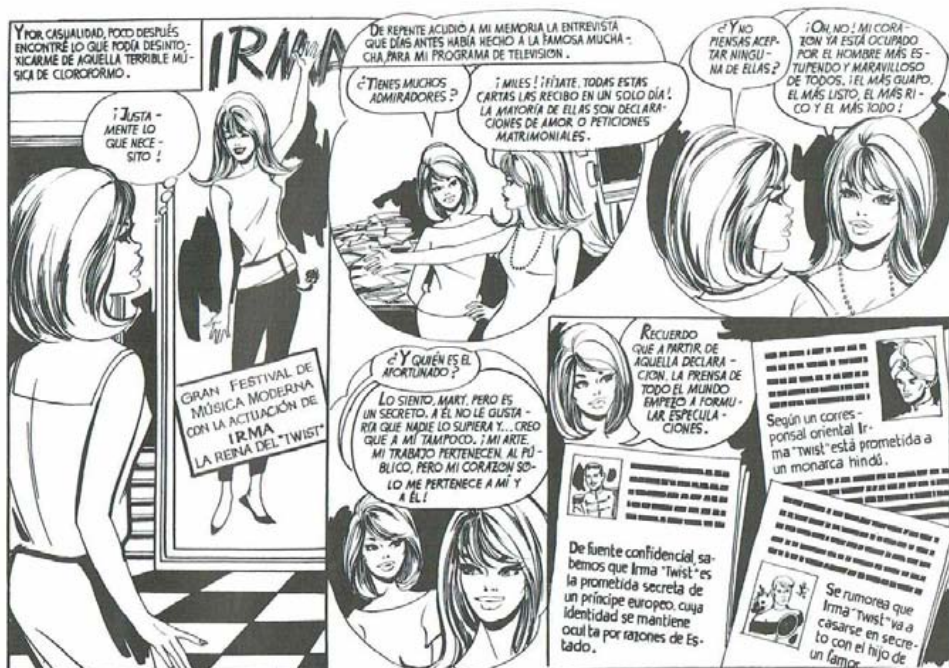


Fig. 41: Mary «Noticias», p. 99, ©Glénat

Algunas viñetas ocupan dos tercios de la altura de la página o la totalidad de la misma, para incluir los planos generales de las protagonistas, poniendo de realce sus atributos físicos. En estas dos páginas los personajes femeninos aparecen de frente, de espaldas, tumbadas; vemos primeros planos con los rostros de frente, de perfil, incluso planos detalle con el cuerpo enfocado de cintura para abajo. Todo ello pone de realce un lenguaje corporal afectado que busca la seducción constante. Esta variedad de planos y encuadres, así como la irregularidad en las formas y tamaños de las viñetas, componen un dispositivo gráfico llamativo que hace pensar en la maquetación de las páginas de los catálogos de moda, de las revistas del corazón. También podríamos encontrar similitudes con los carteles publicitarios, o incluso con los recortables de moda, un pasatiempo frecuente en el que las niñas y jóvenes de la época se divertían cambiando constantemente de modelo a las muñecas de papel.

En la página de la viñeta en la que Esther posa con su nuevo biquini destacan las tonalidades monocromáticas recordando la estética de las serigrafías con las estrellas de Hollywood creadas por Andy Warhol. La silueta de la viñeta alargada, que parece recrear una lona publicitaria, aparece decorada con motivos florales del mismo estilo al bikini que exhibe Esther. Las convenciones iconográficas de la historieta se funden de esta manera con la imagen de la diégesis para sublimar la belleza de la protagonista.

El texto de esta página se corresponde con el dispositivo iconográfico en este sentido. El trabajo de los docentes de ELE debe ir encaminado a la puesta en relación de ambos códigos, iconográfico y textual, para la obtención de significados:

¡Te presento a la más joven de las modelos publicitarias! ¡Esther Lucas! (Esther y su mundo, p. 23, v. 3)

Este enunciado, que recrea el tono de las presentaciones en los espectáculos televisivos, está cargado de marcadores lingüísticos que alimentan el retrato de la belleza en un tono llamativo:

- El verbo *presentar* insiste en la idea de exhibición, en el deseo de lucir y de ser visto. El presente de indicativo indica inmediatez en la acción.
- El superlativo relativo *la más* + ADJETIVO + *de...* recalca el carácter extraordinario de la chica.
- El adjetivo *joven* insiste en sus cualidades aventajadas y prometedoras.

- El sintagma *modelo publicitaria* deja claro que se está poniendo de realce el aspecto exterior, lo cual refuerza la viñeta siguiente.

El blanco interviñetal favorece el efecto sorpresa entre estas dos viñetas. El brazo de la hermana de Esther que invade la viñeta siguiente supone un nexo que favorece la revelación de la imagen Esther. Este vínculo se puede revelar útil para dirigir la dirección de lectura en ciertos montajes de viñetas irregulares.

A nivel léxico conviene destacar términos connotados como:

sensacional (*Esther y su mundo*, p. 23, v. 4)

Este adjetivo referido a algo que «llama poderosamente la atención» conlleva un matiz de esnobismo que viene dado por la pronunciación final en *-al*, la cual acompaña al prototipo caricaturesco de pronunciación esnob y cursi, que exagera el fonema lateral coronal-alveolar /l/. Otros adjetivos connotados de esta manera serían *ideal*, *genial*, *fenomenal*. La palabra destacada en negrita y la separación de la palabra con la sílaba *-nal* en una línea independiente parecen destacar esta idea.

La obsesión por la moda y por estar guapa es tal que incluso se antepone a la cordialidad fraternal o a los valores morales. Llama la atención que justo después de esta viñeta de euforia, el tono altamente cordial y amable de la hermana de Esther se torna en una amenaza directa, la cual cobra fuerza por los puntos suspensivos que evidencian la elipsis final del enunciado negativo y por el empleo de una fórmula eufemística. El hecho de que Carol no explique claramente su intención intensifica lo maquiavélico de su discurso.

... y no olvides que esto es una especie de, ya sabes... (*Esther y su mundo*, p. 23, v. 7)

De esta manera se revela el carácter interesado de Carol que se sirve del soborno, como bien precisa Esther, para conseguir sus objetivos. En la última viñeta de la página, Esther emplea fórmulas para indicar la determinación y el convencimiento de Esther por ceder al soborno de su hermana, lo que demuestra que la moda está por encima de todo:

...Me importa un pepino lo que mi hermana me pida que haga... ¡Este bikini se lo merece todo! (*Esther y su mundo*, p. 23, v. 9)

Sería interesante que los docentes favorecieran la reflexión de los aprendientes de ELE sobre el valor pragmático de estos enunciados. Lo que más le importa a Esther es estar guapa, lo demás es secundario.

La página de Mary (FIG. 41) supone un paralelismo con la de Esther (FIG. 40) por la figura femenina dispuesta en un marco alargado. En este caso se trata de un cartel publicitario anunciando el espectáculo musical de Irma «Twist» lo que recuerda la importancia de la imagen exterior y las apariencias. En esta página llama la atención el parecido físico entre Irma y Mary. La semejanza en los rostros de los personajes femeninos se mantiene constante en toda la obra, incluso en las mujeres de orígenes bien distintos, como la India o China (FIG. 42 y 43).



Fig. 42 y 43: Mary «Noticias», p. 150, v. 5 y p. 85, v. 4, ©Glénat

Según Altarriba (2001, p. 168) existen rasgos físicos constantes en las series femeninas: «cuerpo esbelto, facciones regulares, nariz chata, ojos enormes, pestañas interminables y una larga melena con mucho bucle y mucho rizo». Esta pérdida de singularidad y de originalidad en el plano físico, que da la impresión de clonación, reproduce la imagen simplificada de la mujer que encontramos en otros ámbitos. Un modelo de belleza unificado y reductor promueve un estilo único de comportamiento estandarizado, el de una mujer superficial, moderna, de una sofisticación simple y estéril. El estudio de esta búsqueda estética carente de trasfondo encuentra su correspondencia en el texto. Volviendo a nuestro segmento, observamos que Mary utiliza un lenguaje cuidado de registro elevado en el léxico y la sintaxis:

Acudió a mi imaginación ... la famosa muchacha (Mary «Noticias», p. 99, v. 2)

La perífrasis en el sentido de «acordarse, recordar» y la anteposición del adjetivo persiguen la estética verbal con formas elaboradas.

Es significativo notar que el adjetivo que Mary resalta para referirse a Irma «Twist», *famosa*, hace referencia a la celebridad, en ningún momento a su talento artístico. Como desarrollaremos al hablar de los estereotipos, la entrevista de Mary no muestra ningún interés por la carrera musical de Irma sino por su vida privada.

Desde el punto de vista iconográfico, en esta página llaman la atención las viñetas redondeadas con silueta ondulante. Esta convención, además de para recrear los sueños, desempeña aquí otras funciones como veremos, pero, en cualquier caso, contribuye a armonizar y embellecer la composición. A nivel lingüístico, el gusto por un lenguaje ornamentado y un registro culto constituye una constante en las series que sustenta el gusto por la belleza:

Bueno... también los policías tenemos nuestros días de asueto (Esther y su mundo, p. 16, v. 3)

Entonces advertí que no podía contestarme... (Esther y su mundo, p. 30, v. 6)

Intenté zafarme de él, pero... (Esther y su mundo, p. 30, v. 9)

...intervino mi hermana iracunda (Esther y su mundo, p. 31, v. 7).

A mí me pareció una bazofia (Mary «Noticias», p. 98, v. 3).

Pero ahora no dispongo de tiempo para... (Mary «Noticias», p. 103, v. 1)

El sustantivo *asueto* como «vacación por un día o una tarde», el verbo *advertir* en el sentido de «darse cuenta» o *zafarse* en el sentido de «escaparse o esconderse para evitar un encuentro o riesgo», y el adjetivo *iracundo* como «enfadado o furioso» suponen términos de uso más restringido que denotan un registro elevado, que se alejan de la lengua oral. Lo mismo ocurre con el sustantivo *bazofia* como «comida poco apetitosa» y con el verbo *disponer* en el sentido de «tener».

En el caso de *Mary «Noticias»* los marcadores lingüísticos que marcan un registro elevado son aún más abundantes en los cartuchos que en los globos, lo que se pone de manifiesto a menudo con una sintaxis elaborada:

Sin embargo, poco después, un frío estremecimiento recorrió todo mi cuerpo... (Mary «Noticias», p. 102, v. 2)

En la más completa oscuridad, las cosas empezaron a suceder rápidamente, orquestadas por gritos, disparos y ruidos (Mary «Noticias», p. 104, v. 5)

Velozmente me precipité hacia la puerta... (Mary «Noticias», p. 105, v. 2)

Los adjetivos antepuestos al nombre o el hipérbaton son recursos estilísticos que aportan un cariz pseudo-poético al texto. En la clase de ELE es importante tomar conciencia del valor comunicativo del registro de lengua elegido por los autores, que han optado por un estilo más próximo a la lengua escrita en convenciones lingüísticas que supuestamente deben marcar la oralidad y espontaneidad del lenguaje. Este acercamiento a las particularidades de uso de las convenciones textuales de la historieta podría derivar en conclusiones de gran valor didáctico. El carácter elaborado y pomposo del texto de los diálogos y de los cartuchos aportaría matices significativos como un deseo por reforzar el carácter distinguido de los personajes, o la reproducción del estilo literario propio de la tradición de las novelas rosas y folletinescas, o en el caso de *Mary «Noticias»* incluso de los guiones televisivos. También se observa una recreación del lenguaje grandilocuente y triunfal propio de los cómic de aventuras, que permite ensalzar la heroicidad de los protagonistas:

Pero de pronto, como si surgiera de las tinieblas, Bruma intervino tan fulminante como un rayo.

*- ¡Como tus compañeros, no tendrás oportunidad de disparar contra nadie!
¡Pronto, salgan de aquí mientras concluyo con éste! (Mary «Noticias», p. 105, v. 3)*

En este fragmento en el que Bruma está golpeando a un malhechor, destaca la construcción comparativa *tan... como...* que subraya la eficacia del protagonista recreando una atmósfera de luz y fuerza sobrenatural. Llama la atención que incluso en los pasajes en los que se recrean situaciones menos elegantes, como una pelea en este caso, la lengua no roza lo vulgar en ningún momento, al contrario, se incluyen términos del registro culto como *concluir* en el sentido de «acabar, terminar» y perífrasis verbales de posibilidad *tener oportunidad de* + INFINITIVO en vez del verbo «poder», más directo y eficaz en situaciones de tensión.

Por culpa de su fijación obsesiva por el amor, como único motor de la vida, Mary se ve confrontada a situaciones extremas que en «Un complicado barullo» (p. 117) la llevan a protagonizar una crisis de celos, alejándola de su imagen habitual de mujer elegante y distinguida.

[Max] *¿Eh? ¡Hola, Mary! ¡Te suponía durmiendo!*

[Mary] *¿Cómo? ¿Qué hace esa mujer... esa arpía, aquí... contigo?* (p. 118)

[Mary] *¡Le aflojaré el cable del ascensor para que se estrelle! ¡Le pondré garbanzos en los zapatos! ¡Le enviaré una cajita con una bomba de «plástico»! ¡Le...!* (p. 119)

[Mary tirando de los pelos a Beatriz Burton] *¿No me recuerdas? ¡Soy yo, que he venido a arreglar cuentas! ¡Esto no es más que uno de los tormentos que le tenía preparados!* (p. 125)

En ningún caso la lengua de los personajes se desvía de su registro elevado y su tono cuidado. Conviene que los docentes pongan de relieve esta particularidad lingüística pues el gusto por el lenguaje ornamentado supone una estrategia narrativa importante a la hora de reforzar la carga estética de las series. Otra muestra de la búsqueda estética a nivel gráfico lo encontramos en la página 47 de nuestro segmento (fig. 44) con una recreación de la estética de la fotonovela en las dos viñetas centrales en las que Mary describe las cualidades de Max y Bruma.



Fig. 44: *Mary «Noticias»*, p. 47, ©Glénat

La estética de la fotonovela encuentra otra ejemplo significativo en la doble página de «La prueba decisiva» (FIG. 45 y 46). Sobre un gran marco ocupando la página entera, las diferentes acciones se suceden con imágenes sin silueta interviñetal.



Fig. 45 y 46: *Mary «Noticias»*, pp. 58 y 59, ©Glénat

Estos ejemplos constituyen una prueba del gusto por la estética y las formas a la moda. Recordemos que es alrededor del año 1965 que la fotonovela alcanza mayor éxito en España.

b) El gusto por lo extranjero

Como ya hemos apuntado, uno de los reclamos de las series estudiadas es la representación de lo exótico y la idealización de la alteridad. *Esther y su mundo* está ambientada en la ciudad inglesa de New Hampton, ahora Hampton Hill. Además, al ser una traducción de una obra original inglesa la influencia anglosajona es constante. En *Mary «Noticias»* no hay datos que sitúen la obra en un lugar preciso. Podría tratarse de España, pero lo que más resalta son los lugares exóticos adonde Mary viaja constantemente. En la España de los años sesenta y setenta constatamos un fuerte deseo de identificación con la cultura anglosajona debido sobre todo a la evolución que estaba protagonizando el país en esta época con el crecimiento económico, el aperturismo de las fronteras, la creciente entrada de turistas, los pactos de cooperación económica con los Estados Unidos, así como el acceso de la mujer al mundo del trabajo, hasta entonces muy restringido.

En este sentido, *Esther y su mundo* merece un estudio específico por tratarse de una obra concebida en un país extranjero para un público internacional y por contar con un guión traducido. En consonancia con su contexto de producción, los elementos visuales que remiten al ámbito británico son constantes en los decorados –mobiliario urbano (la cabina telefónica roja), coches (el autobús de dos pisos rojo), en las prendas de ropa (el bombín, tradicional icono de vestimenta inglés)–, así como en los nombres de los personajes, como Noel Carter, Rita Mott, Ted Parson, Doreen Snyder o Miss Clarck. Además de en los nombres de sonoridad anglosajona, las huellas de la lengua inglesa son abundantes a pesar de los intentos por adaptar el texto a la cultura meta. Para la

actual reedición, los textos traducidos parecen haber sido cuidadosamente revisados y corregidos con respecto a los textos de las primeras ediciones españolas. Según nos dicen los anexos de la edición de 2007, «aunque en lo fundamental se ha respetado su formulación primera, el guión ha pasado por un severo control [...] se han restaurado párrafos enteros que estaban mal traducidos». Sin embargo, la obra no está exenta de huellas de la traducción. Por el momento, nos centraremos en destacar los tres rasgos lingüísticos principales que denotan la influencia del origen británico de la obra –los nombres propios, los extranjerismos y el registro afectado– pues revelan un aspecto interesante de la competencia sociolingüística fundamental en clase de ELE.

En un primer momento, además de los nombres propios que hemos apuntado más arriba, en *Esther y su mundo* notamos la presencia de voces extranjeras. Encontramos préstamos del francés, *partenaire* (p. 34, v. 1), para referirse al «compañero de espectáculo»; o del inglés *baby-sitter* (p. 27, v. 3) como «persona que atiende a niños». Estos términos, que aparecen entre comillas para destacar su carácter extranjero, evocan una alteridad positiva que, en el primer ejemplo, viene reforzada en el plano visual por la ropa de las protagonistas, el transeúnte con bombín o la cabina telefónica. Las muestras de lenguaje ornamentado y registro culto señaladas en el apartado anterior, además de perseguir un efecto estético intencionado, en *Esther y su mundo* pueden deberse a que se trata de una traducción. En la clase de ELE no conviene perder de vista estos matices en el registro de lengua. Además de los tres fenómenos señalados, en la reedición de *Esther y su mundo* existen calcos del inglés y posibles interferencias de la lengua de origen resultantes del proceso de traducción; sin embargo, por salirse de nuestro objeto de estudio, no hemos contrastado la traducción con la versión original. Desde un enfoque traductológico, un ejercicio de análisis comparativo abriría posibilidades en la didáctica del ELE encaminadas a estudiar las huellas de la obra original en la versión española, lo que no se descarta como prolongación para estudios futuros. Por ahora lo que nuestro análisis revela es el compromiso de la editorial Glénat de cara a la traducción de *Esther y su mundo* por emplear un registro afectado y distinguido que encontramos de manera general en el cómic femenino español, constatado en el análisis de *Mary «Noticias»*, el cual se reviste de un gran potencial didáctico en la enseñanza del ELE.

En el caso de *Mary «Noticias»*, además del registro afectado y de los nombres de inspiración anglosajona como el nombre de la protagonista, *Mary*, y de otros personajes

como *Max*, el alcance internacional de la obra incluye nombres de sonoridad francesa o italiana tales como *Jaques D'Orse* o *Gina Lancia*. La tergiversación de nombres propios que hacen pensar en personajes famosos de la época es común. En este caso, Irma «Twist» podría evocar a la soprano y maestra de canto mejicana Irma González (1916-2008) pero con un sobrenombre *twist*, mucho más moderno. El nombre del personaje recuerda también al célebre título del Dúo Dinámico «Lolita Twist».

El vocablo anglosajón *twist*, para referirse a un tipo de baile basado en el *rock and roll*, constituye un elemento de modernidad indiscutible en esta serie. En el cartel de presentación del espectáculo de Irma en la página 99 (Anexo nº 5b), llama la atención la aclaración *música moderna*, acompañando al término *twist*, que iría dirigido a esclarecer el concepto extranjero a las lectoras que no estuvieran al día de las novedades musicales en España, pues recordemos que este género musical empezó a difundirse en España en 1962. En los primeros años de dictadura, la música anglosajona no rebasaba las fronteras españolas, las cuales parecían monopolizadas por las coplas de las tonadilleras más tradicionales. La irrupción de los éxitos musicales estadounidenses en España, como el caso del *twist*, hizo proliferar un estilo de vida asociado al deseo de despreocupación y de diversión de los jóvenes de principios de los años sesenta que se encuentra reflejado en esta obra. El empleo del término original implica un valor sociocultural importante.

De aquí deducimos que ya se trate o no de una traducción, la realidad es que el gusto por lo extranjero lleva a encontrar los mismos elementos en obras originales y traducidas, como las voces de sonoridad anglosajona o extranjera y las fórmulas con un registro culto y distinguido. En *Esther y su mundo*, dado su contexto de creación, estos parámetros se encuentran intensificados, pues todos los nombres tienen la sonoridad anglosajona y las fórmulas de registro elevado resultan más abundantes, lo que a veces da lugar a un lenguaje forzado, que si bien podrían resultar artificial, en este caso, se toma como señal de modernidad y exotismo lingüístico. Además de estos dos parámetros comunes con intensidad diferente en ambas obras, en *Esther y su mundo* la presencia de anglicismos produce un efecto estilístico que refuerza la idea de exotismo en el plano lingüístico. Estas constataciones resultan interesantes desde la didáctica del ELE.

Según Gómez Capuz (1993), el purismo lingüístico impuesto durante el primer periodo de dictadura franquista se vuelve hacia un periodo de aperturismo que tendrá un fuerte

efecto de permeabilidad sobre la lengua española. A partir de los años cincuenta, la orientación del régimen hacia los Estados Unidos, el desarrollo del turismo o la apertura de las fronteras en la televisión y el cine van a desencadenar el desarrollo imparable de la influencia anglosajona, sobre todo en el ámbito de los jóvenes. Quizás esto explique el interés de los editores por mantener la huella del inglés y de otros idiomas en los textos españoles. El estudio de este aspecto lingüístico en clase de ELE, como la sonoridad anglosajona en los nombres y apellidos de los personajes, los préstamos léxicos y el registro afectado, debe ir acompañado de una reflexión sociocultural que justifique la recreación de esta atmósfera extranjera por parte de los autores. Estos toques de exotismo de influencia anglosajona, entre otras, son percibidos como signos de modernidad indiscutible y favorecen la alteridad positiva, a la vez que constituyen un reclamo indiscutible para las series, pues buscan satisfacer los deseos de evasión de las lectoras. La búsqueda constante de la belleza, tanto a nivel iconográfico como lingüístico, recrea un entorno ficcional de fantasía y ensoñación que favorece el deseo de identificación por parte de las lectoras, en la base de la estrategia editorial.

c) Deseo de identificación y pacto de fidelidad

Además del culto a la belleza y el gusto por lo que viene de fuera, que favorecen los deseos de identificación de las lectoras con los personajes de las series, existen otros aspectos que favorecen la voluntad de mimetismo con la ficción. Cabe destacar los elementos de cohesión que refuerzan la función fática y el *efecto espejo*. Como ya hemos señalado, en la parte inferior de las páginas de *Esther y su mundo* encontramos una tira, creada expresamente para la reedición y constante a lo largo de todo el volumen, en la que vemos a Esther tumbada boca abajo leyendo sus propias aventuras dibujadas, pero con la mirada girada hacia las lectoras. En la parte inferior de esta tira vemos la firma de la dibujante junto al año de publicación de la reedición, 2007. Este recurso reflexivo corresponde a los que Groesnteen (1990) denomina egospección del medio:

dès l'instant où une bande dessinée anticipe de quelque façon sur l'acte de lecture, soit qu'elle manifeste sa «conscience» d'être regardée, soit qu'elle accueille au sein de la diégèse une réplique de l'instance lectorale, un personnage tenant lieu de lecteur.

La tira con la imagen de Esther nos revela el deseo de la dibujante, a petición de los editores probablemente, de reforzar el *efecto espejo* hasta el punto de que la lectora es

susceptible de verse a ella misma tumbada en la misma posición que Esther cuando leía las historietas en los años setenta. El color sepia de la tira marca la distancia temporal de la serie original pero representa una doble realidad: la Esther que leía en los años setenta y la Esther que lee ahora. La fecha de la reedición junto a la firma de la dibujante («PC 07») nos recuerda esta mirada a través del tiempo que evidencia una relectura después de los años. Bajo este guiño afectivo de mano de la protagonista comprobamos una clara intencionalidad comercial destinada a garantizar la continuidad de la serie. Se trata de crear un puente entre las lectoras de antes y las de ahora: las más jóvenes y las adultas nostálgicas de su adolescencia

Además de la función fática, es importante tomar consciencia por tanto de la función metalingüística. Esther invita a la lectora de hoy a leer, y a la de ayer, a releer sus aventuras con cierto distanciamiento. Desde el punto de vista léxico, esta distancia temporal viene marcada por algunos términos de carácter obsoleto sobre todo en *Esther y su mundo*:

Rita no es de las que se amilanan (Esther y su mundo, p. 9, v. 7)

El verbo *amilanar* con el significado de *abatirse* o *desalentarse* es una forma en desuso, que actualmente no sería empleado por jóvenes.

¡canastos...! (Esther y su mundo, p. 31, v. 3)

La interjección para indicar sorpresa cuenta en la actualidad con un uso restringido bastante desfasado.

También encontramos objetos cuyo uso actual ha desaparecido, salvo entre los coleccionistas de objetos de época:

¡A cambio de dos discos microsurco! ¿vale? (Esther y su mundo, p. 36, v. 8)

Los discos microsurco son soportes musicales actualmente en desuso lo que supone una marca temporal indiscutible en este pasaje.

Tienen hasta televisión en color... (Esther y su mundo, p. 27, v. 5)

La preposición *hasta* con el valor de *incluso* pone de manifiesto lo exclusivo e inusual de contar con este electrodoméstico en esta época.

En *Mary «Noticias»* encontramos también términos que se remontan a una época pasada:

¡Los muy canallas! (p. 103, v. 4)

El adjetivo *canalla* para designar a la gente despreciable posee un uso restringido en la actualidad. Este tipo de vocablos y de conceptos pasados de moda o anacrónicos permiten tomar la conciencia temporal necesaria en la lectura de las ediciones, pues suponen un marcado vínculo con la época de producción original (1960-1974) y el consiguiente distanciamiento con las reediciones actuales (2007-2010). A pesar de la distancia, estos términos aseguran cierta adhesión por parte de las lectoras de las series originales. A nivel didáctico esta terminología constituye un indicio lingüístico que permite situar temporalmente la serie, así como profundizar en el carácter diacrónico de la lengua.

Si atendemos a parámetros espacio-tópicos comprobaremos una intensificación de la función reflexiva de la obra. Las viñetas destinadas a establecer el contacto directo con las lectoras aparecen a menudo situadas en el extremo superior izquierdo (o extremo inferior derecho) de la página, un lugar que goza de prioridad de lectura. En ambas obras son numerosos los indicios que nos permiten constatar el deseo de potenciar el grado de identificación de las lectoras con las protagonistas de las obras. Este resorte comercial permite garantizar la continuidad de la serie.

Todos los elementos destacados que demuestran la voluntad de los autores, a través de las protagonistas, de conseguir una identificación por parte de las lectoras, participan en el establecimiento de un pacto implícito de fidelidad.

Otro ejemplo de transgresión en la regularidad de las viñetas que responde a fines expresivos y estéticos muy específicos sería la ausencia de marco viñetal como vemos en los ejemplos que proponemos a continuación (FIG. 47 y 48).

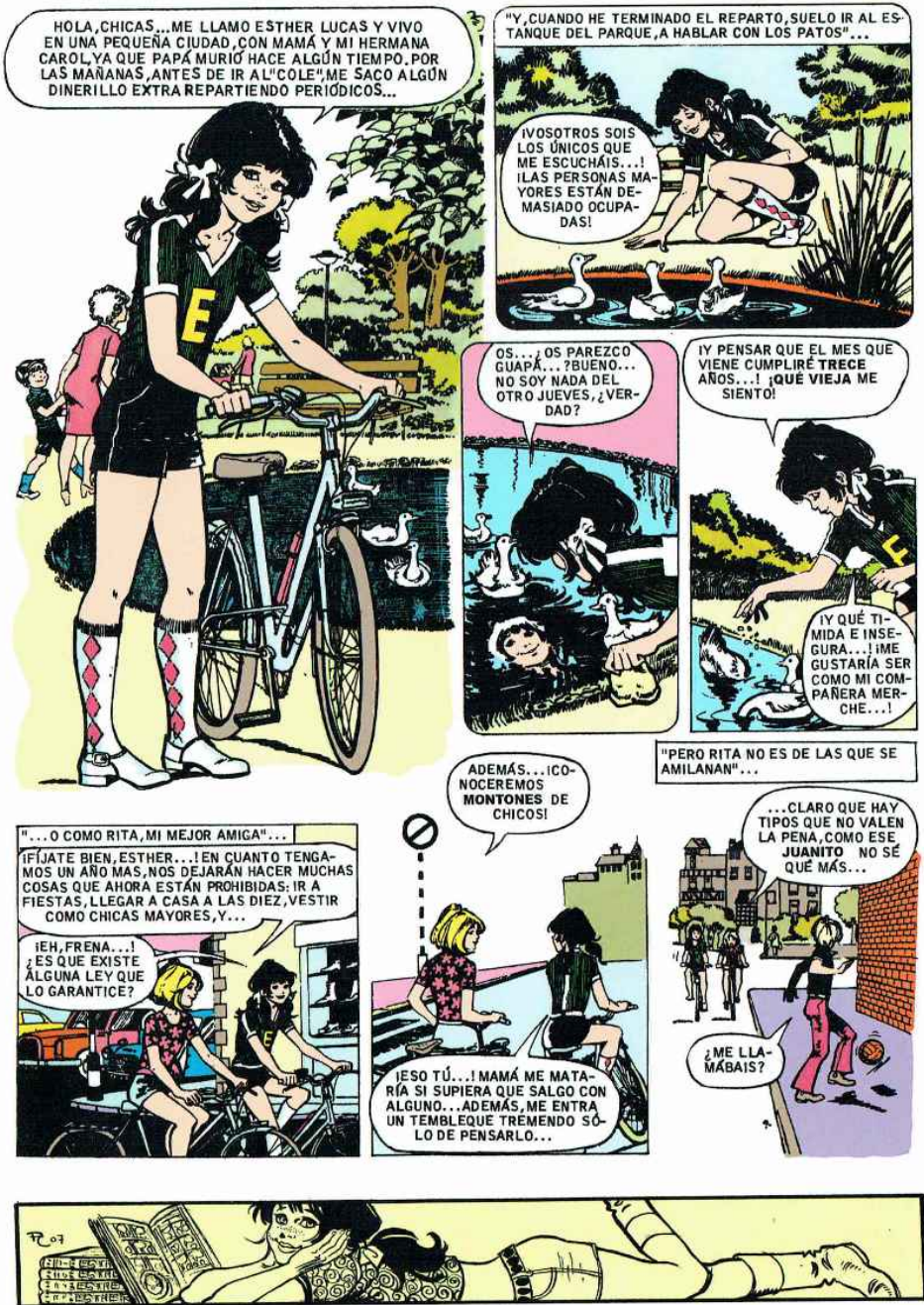


Fig. 47: Esther y su mundo, p. 9, ©Glénat



Fig. 48: *Mary «Noticias»*, p. 100, ©Glénat

Las viñetas sin marco tienen como función desdibujar la ilusión de la ficción. Como ocurre en estos ejemplos, este tipo de viñetas se encuentran normalmente colocadas en el extremo superior izquierdo, un lugar que, recordemos, goza de preeminencia en la atención de lectura. Con este mecanismo se pretende disminuir la distancia con las lectoras para adentrarlas en la diégesis. La ausencia de un elemento normalizador en la historieta, como es el marco, implica a su vez una idea de libertad que se corresponde con la imagen que se pretenden mostrar de las protagonistas de ambas obras, en cuyas historias se demuestran su rechazo por adaptarse a un modelo preestablecido cerrado y unificador.

Conviene señalar que las viñetas sin marco que recogen los primeros planos de Esther, exceptuando algunas que muestran a Carol, son comunes en toda la obra. En estas viñetas de nexo la heroína se dirige directamente a las lectoras, o más bien, a la lectora, su querida amiga, su confidente. Por un momento, Esther sale de la intriga, de ahí la ausencia de marco, para hablar directamente a su amiga la lectora. La toma aparte del resto de personajes, la mira directamente a los ojos haciéndola cómplice de sus sentimientos. Esta astucia icónica constante a lo largo de la obra, que se acercaría al concepto de metalepsis narrativa introducido por Genette (1972), intensifica la *suspension d'incrédulité* del lector citada por Marion (1997, p. 66) haciéndole olvidar

por un momento que está leyendo. Este elemento podría ser considerado un *effet de réel* en el sentido propuesto por Barthes (1968), en la medida en que da al lector la impresión de que la diégesis se funde con el mundo real, en este caso, intensificando la veracidad de las emociones de Esther y de su estado de ánimo. Salvo raras excepciones, los apartes de Esther se encuentran situados en la primera viñeta de las páginas de la derecha, lugar que, recordemos, se encuentra reforzado gozando de una posición de lectura privilegiada (Groensteen, 1999, p. 37). Desempeñan además una función de nexo o de comentario entre las dos acciones situadas a la derecha y a la izquierda de la doble página. Según la función de cierre del marco, observada por Groensteen (1999):

Fermer la vignette c'est enfermer un fragment d'espace-temps appartenant à la diégèse, signifier sa cohérence. (Changer de cadre équivaut souvent, pour le lecteur à effectuer un déplacement soit dans l'espace, soit dans le temps, ou dans ces deux dimensions à la fois). (p. 50)

En el caso de *Esther y su mundo* esta ausencia de marco permite suspender por un momento el curso del relato, con el fin de que la heroína pueda desahogarse. Esther necesita respirar y, por un momento, salir del intrépido avance de sus aventuras para compartir un momento de reflexión íntimo con la lectora. El deseo de empatizar, pues, con la lectoras, es una constante en ambas obras, lo que lingüísticamente se evidencia con un discurso directo, desdibujando así los límites entre realidad y ficción. En la primera página de los capítulos las protagonistas emplean fórmulas de saludo y tratamiento coloquiales adecuadas a personas de la misma edad o más jóvenes.

Hola chicas... (*Esther y su mundo*, p. 9, v. 1)

Esther se presenta dirigiéndose directamente al público femenino, convirtiendo así a las lectoras en sus confidentes y aliadas ante los chicos. En esta primera incursión sin marco, recurrente a lo largo de la serie, busca ganarse la atención de las lectoras desde el primer momento.

¿Qué tal amigos? (*Mary «Noticias»*, p. 47, v. 1)

El carácter mediático de Mary le hace dirigir su elocución a ambos sexos. Es interesante observar una función interpelativa destinada a garantizar la atención de las lectoras y a compartir con ellas ciertas tonalidades afectivas. El hecho de que Mary sea presentadora de televisión acerca sus intervenciones a la función fática destinada a mantener la atención del público.

Las fórmulas verbales de Mary para asegurarse de que la comunicación se mantiene son abundantes. Lo mismo ocurre con Esther. Además de por un trato cercano y directo, las protagonistas quieren demostrar que son chicas modernas. El lenguaje coloquial pretende favorecer la familiaridad y proximidad con las lectoras. De esta manera, a nivel léxico encontramos ejemplos en las primeras páginas de ambos segmentos:

cole, dinerillo (*Esther y su mundo*, p. 9, v. 1)

chucho (*Mary «Noticias»*, p. 97, v. 1).

Estos ejemplos de abreviaturas y diminutivos y la forma coloquial del vocablo *perro* dan cuenta de un registro coloquial y desenfadado que contrasta con el léxico culto de ciertos pasajes, como hemos visto al referirnos al componente estético de las obras.

Conviene detenerse en las incursiones que los aparatos de televisión hacen en *Mary «Noticias»*, como canales de la narración y no como meros objetos de la ambientación²⁷. Recordemos que a principios de la década de los sesenta, el televisor es todavía un electrodoméstico más bien insólito en los hogares españoles (Altarriba, 2001, p. 307); por este motivo, su protagonismo en *Mary «Noticias»* adquiere un doble valor. En cierta medida, contrarresta la carencia material de estos aparatos en el momento de producción de la obra, ofreciendo a los lectores la ilusión de estar viendo la televisión en vez de estar leyendo una historieta. Los lectores se convertirían de esta manera en telespectadores.

Por otro lado, la presencia del televisor refuerza ideas centrales de nuestra reflexión: la trascendencia del mundo de las apariencias y el deseo de voyeurismo. A la vez que Mary no deja de ver y de mirar, ella es constantemente observada por la gente que la rodea, por los lectores y por los supuestos telespectadores de su emisión. El código iconográfico de la historieta permite aquí la fusión de dos entidades: lector-telespectador. La forma rectangular de la viñeta en esta obra, apoyada por la temática y por el discurso de Mary, que a menudo se dirige directamente a los espectadores, remite constantemente a la pantalla de un televisor.

¿Qué tal amigos? Os ruego que me disculpéis por... (*Mary «Noticias»*, p. 47, v.

1)

²⁷ El televisor desempeña en la serie una función mayoritaria de canal de comunicación (pp. 17, 26, 57, 61, 66, 68, 103) frente a mero objeto de decoración (p. 98).

Este tipo de discurso, constante en la obra, suele situarse al principio de cada episodio para mantener el contacto con las lectoras-telespectadoras:

¿Qué tal amigos? Os habla Mary Noticias a través de su programa semanal de T.V. Hoy os contaré... (Mary «Noticias», p. 17, v. 1)

¡Hola, amigos! De nuevo con vosotros Mary Noticias en su audición... (Mary «Noticias», p. 57, v. 1)

Como habrán observado... Mi plan consiste en anunciar por la T.V. que poseo una pista para desenmascarar al ladrón del cuadro... (Mary «Noticias», p. 67, v. 1, 5)

Buenas noches amigos, hoy voy a presentarles a... (Mary «Noticias», p. 68, v. 1)

¡Hola amigos! Como ven me encuentro en un lindo país de Oriente, de esos que tanto hablan las novelas de traficantes... (Mary «Noticias», p. 77, v. 1)

La disposición secuenciada de las viñetas sugiere la sucesión de los fotogramas o de las imágenes televisivas, como se ejemplifica en esta primera página del episodio «El doble vestido de las estrellas» (FIG. 49). Esta interrelación de códigos viene a reforzar la influencia en *Mary «Noticias»* del mundo del cine y la televisión, grandes fuentes de inspiración de esta historieta. El isomorfismo de las viñetas y los hipermarcos con el aparato de televisión rectangular, pone el acento en el canal de comunicación, lo que sirve para reforzar el vínculo entre el emisor, Mary, y el receptor, lectoras-telespectadoras. Estas últimas se ven proyectadas en la imagen de su heroína, lo que intensifica el efecto espejo a lo largo de toda la obra.

La composición de esta página (FIG. 50) es muy interesante por el efecto de sobrecuadre o inserción de un marco dentro del marco. En este caso, el sobrecuadre produce una confusión total entre el marco de la viñeta y el marco de la televisión, lo que ilustra perfectamente la idea de la imagen televisiva y la preeminencia de la imagen exterior por encima de la persona.

el doble vestido de las estrellas

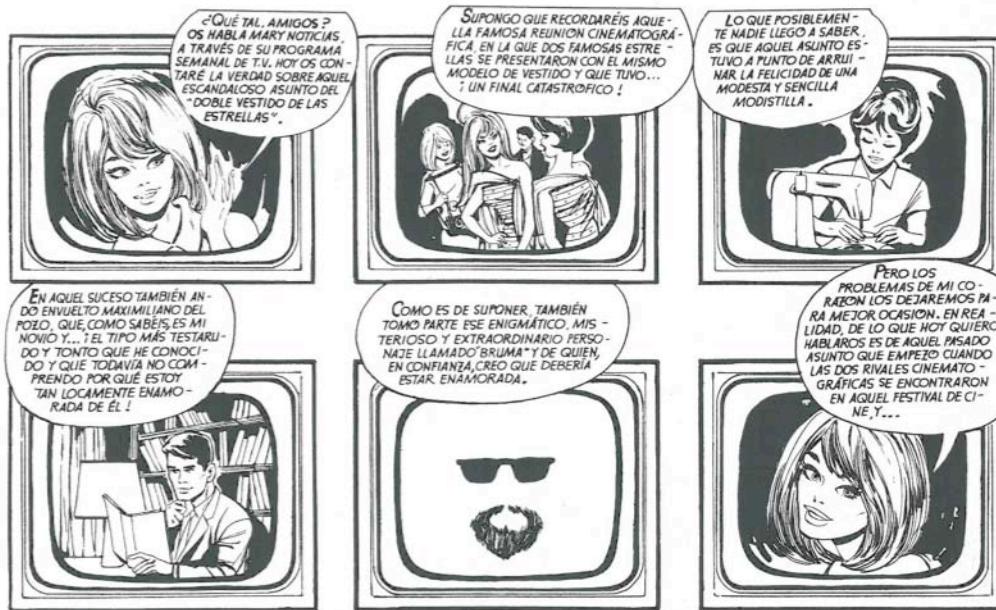


Fig. 49: *Mary «Noticias»*, p. 17, ©Glénat

La prensa constituye otro medio de comunicación bastante influyente en esta obra, pues en esta época, el acceso de los españoles al cine y la televisión era todavía restringido. Mary puede considerarse precursora en la medida en que anuncia el gran éxito que décadas después iba a adquirir la prensa rosa y el mundo de los famosos. En los años sesenta una incipiente prensa del corazón se hacía hueco en España. Revistas como *Paris Match* o *Diez Minutos* acercaban a las lectoras la vida de los famosos. Las lectoras seguían semanalmente las evoluciones de la *jet-set* internacional, princesas, actrices, millonarios, así como la vida de los personajes locales, con los que imperaba el sentimiento de identificación por la proximidad espacial. Para concluir con el análisis específico de *Mary «Noticias»* acerca de los medios de comunicación, señalaremos la presencia de algunas páginas de revistas del corazón (pp. 19, 67, 99), cuyo lenguaje nos muestra la fascinación por el voyeurismo, un constante deseo por descubrir las intimidades y secretos de la vida de los demás.

Por otro lado, es interesante analizar el dispositivo espacio-tópico de ambas series para notar que las últimas viñetas de las páginas de la derecha, es decir, aquéllas situadas en el extremo inferior derecho de las páginas de la derecha, que preceden al cambio de página, son las «viñetas suspense» y desempeñan una clara función fática. Con ellas, se trata de aumentar la intriga del episodio para asegurarse que las lectoras van a pasar la página y seguir leyendo. Los recursos utilizados para ello, que podríamos denominar

ganchos iconotextuales, son variados. A continuación proponemos algunos que van más allá de los segmentos seleccionados:

1º. Oraciones interrogativas sin respuesta o acompañadas de enunciados enigmáticos y sugerentes. La respuesta se halla en las páginas siguientes:

[Mary] *¿Cómo ha descubierto la importancia de esta carta y la posibilidad de que fuera un «chantaje»?*

[Bruma] *Tengo mis métodos particulares para averiguar ciertas cosas, y el resto, suelo deducirlo utilizando la memoria y la imaginación. (Mary «Noticias», p. 13)*

En este fragmento destaca el léxico impreciso (*particulares, ciertas*) y detectivesco (*deducirlo*).

En la última viñeta de la primera página de la serie *Esther y su mundo* aparece por primera vez el amor platónico de la protagonista, un personaje esencial en la trama de la serie, emitiendo una pregunta directa a Esther y su amiga Rita:

¿Me llamabais? (Esther y su mundo, p. 9, v. 7)

Esta fórmula interrogativa entabla un primer contacto entre la chica y el chico. La curiosidad por conocer la respuesta asegura el paso de la página y la continuidad de la lectura.

2º. Fórmulas adversativas que marcan una oposición con lo leído hasta ahora y el cambio que se va a revelar en la página siguiente, así como textos con elipsis final y puntos suspensivos:

[señora marquesa] [...] *Un año después del accidente conocí a Sirget, mi segundo marido, con el que me casé algún tiempo después y junto al cual he conocido toda la felicidad que Martin no me dio nunca. Sin embargo...* (Mary «Noticias», p. 9)

[Rita] *Si quieres te presto mi esmalte, en cuanto a tu abuelita...* (Esther y su mundo, p. 85, v. 9)

3º. Amenazas, como señal alarmante de lo que va a ocurrir al pasar la página:

[Mary] *¡Sin duda es él que intenta reconciliarse! ¡Pero me va a oír!* (Mary «Noticias», p. 119)

[La madre de Esther (dirigiéndose a su hija)] *Ése es un asunto entre él y yo que no le importa a nadie más, sea lo que sea lo que decidamos ¡No lo olvides!*
(*Esther y su mundo*, p. 25, v. 8)

4º. Escenas de gran tensión dramática:

[Mary (con cara de angustia)] *¡Ay... me está ahogando! ¡So-co-co-corroo!*
(*Mary «Noticias»*, p. 75)

[Esther (llorando)] *¡Dios mío! ¡Mi hermana me sigue tratando como a una niña!*
(*Esther y su mundo*, p. 15, v. 9)

Todo esto contribuye a mantener la fidelidad, como si se estableciera de manera implícita un pacto de fidelidad entre las protagonistas y las lectoras. A nivel lingüístico encontramos ejemplos centrados de manera específica en la tipografía. *Esther y su mundo* recurre al uso frecuente de la negrita, como recurso tipográfico para poner de relieve elementos clave en el episodio:

trece [...] **qué vieja** (*Esther y su mundo*, p. 9, v. 4),

montones [de chicos] (*Esther y su mundo*, p. 9, v. 6),

Juanito (*Esther y su mundo*, p. 9, v. 7),

¡cállate! (*Esther y su mundo*, p. 10, v. 5),

¡no puede hacerme eso! (*Esther y su mundo*, p. 10, v. 6),

¡no puedo evitarlo! (*Esther y su mundo*, p. 10, v. 9)

Las palabras en este estilo tipográfico sacan a relucir dos elementos esenciales en el mundo de Esther, fundamentales para la comprensión de la obra, los chicos y lo melodramático. Además de la obsesión por el sexo masculino, la exageración de los aspectos sentimentales y patéticos constituyen otro gancho de la serie que apunta directo a la emoción de las lectoras. Desde la didáctica del ELE conviene que el docente lance una reflexión sobre el valor de este recurso tipográfico en la obra. El recurso a la negrita desempeña una función de guía orientando a las lectoras sobre los puntos más importante del contenido y restando libertad en la lectura.

En este pacto de fidelidad la relación con otros medios de expresión o géneros permite reforzar la familiaridad y por tanto asegurar el éxito de la serie. Ya hemos señalado en los apartados anteriores las influencias de diferentes medios en las historietas de nuestro

estudio. En *Esther y su mundo* vemos un vínculo constante con las revistas de moda y la publicidad. En *Mary «Noticias»* es el cine, la televisión y el mundo del espectáculo, así como los cómics de aventuras. De la misma manera, el paratexto, compuesto por documentación complementaria en la que encontramos un generoso despliegue de texto e imágenes, con datos inéditos de carácter privado de los personajes o con reflexiones de teóricos en la materia, tienen como función avivar la curiosidad de las lectoras, lo que supone otro ingrediente para seducir propio a las series. Asimismo en el paratexto se establecen algunas pistas para comprender el tipo de relación hombre-mujer que se recrea en las obras. El apartado siguiente lo dedicaremos a ahondar en este tema central en las series.

1.2.2. LA RELACIÓN CON LOS HOMBRES Y EL NO PERO SÍ

Uno de los datos de interés sociocultural más evidente en el análisis de estas obras es la relación de desequilibrio entre hombres y mujeres, que tenía como trasfondo una educación retrógrada. La particular relación hombre-mujer queda patente tanto a nivel gráfico como a nivel lingüístico.

a) Un tratamiento asimétrico de los personajes femeninos y masculinos

Dentro de la competencia sociolingüística destacan las fórmulas de tratamiento hombre-mujer cuyo estudio minucioso revelarían dobles sentidos interesantes desde la DLE:

Pero, querida... (*Esther y su mundo*, p. 34, v. 1)

Pero, ¿qué te ocurre querida?... (*Mary «Noticias»*, p. 97, v. 3)

El participio del verbo *querer*, más allá del sentido literal que manifiesta cariño, en ciertos contextos podría ser utilizado estratégicamente con fines persuasivos. En los ejemplos mencionados, los hombres apelan al querer, al amor, con el objetivo de convencer a las mujeres de algo, pues tiene la certeza de que éste es su punto débil. En el primer ejemplo Noel trata de convencer a Carol de que participe en su espectáculo; en el segundo caso Max trata de convencer a Mary de que le acompañe a una fiesta. Ambos consiguen su objetivo. El valor pragmático del apelativo *querida* y un matiz de condescendencia intensificaría la relación de supremacía discursiva del hombre sobre la mujer.

Como comprobamos en otros momentos de la obra, para dirigirse a las mujeres, los hombres utilizan a menudo expresiones reductoras, marcando su superioridad, lo que no parecen molestar a sus interlocutoras:

[Chris] *Vamos muñeca, date prisa... vamos a llegar tarde al baile [...]* (*Esther y su mundo*, vol. 7, p. 9)

[Adam] *¡No seas boba! No tiene nada que ver con tu edad. Nos lo hemos pasado bien, pero ahora...* (*Esther y su mundo*, vol. 7, p. 9)

Además de los adjetivos apelativos, numerosas muestras a nivel iconotextual revelan la relación de superioridad masculina. En la serie *Esther y su mundo* la autoridad masculina es evidente:

[tío Teo] *Está bien... por ahora, olvidaremos el incidente... ¡pero vete derechita a casa!* (*Esther y su mundo*, p. 10, v. 8)

El tío Teo es el prometido secreto de la madre de Esther. Teniendo en cuenta que aún no posee un vínculo de parentesco consolidado con la joven, llama la atención que le dé órdenes apremiantes empleando un verbo en imperativo junto a un adjetivo con diminutivo de precisión que aporta intensidad (*vete derechita a...*). El tono paternalista utilizado parece venir justificado por la concepción patriarcal de la familia; el tío Teo vendría a ser un sustituto de la figura del padre. La serie muestra o sugiere de esta manera, sin afirmarlo abiertamente, una evolución de las costumbres. En este caso se trata de lo que unas décadas más tarde se ha denominado una familia recompuesta. La relación extramatrimonial de la madre de Esther es sin duda un rasgo de marcada modernidad que hubiera sido muy probablemente censurado en las series del cómic femenino en los años cincuenta y sesenta en España. Sin embargo, como evidencia el análisis lingüístico llevado a cabo en este caso, la modernidad no llega a poner en entredicho la concepción del *pater familias*, autoritario y paternalista. Se observa por tanto la vigencia de una concepción tradicional de la familia, con la particularidad de que la figura del padre es sustituida por otro. El tío Teo es autoritario –además es policía– y hace de padre aunque no tenga ninguna legitimidad. Según esta concepción, se deja entrever que quizás falte autoridad en la casa.



Fig. 50: *Esther y su mundo*, p. 16, ©Glénat

En el centro de página 16 (FIG. 50) donde tiene lugar el encuentro en el parque entre tío Teo y Esther, encontramos una viñeta circular, con un borde de color rojo para llamar la atención, que recuerda la forma de unos prismáticos o anteojos que acercan las imágenes lejanas. Esta forma insiste en el carácter íntimo de la escena. El fondo de color rosa traduce el cambio de punto de vista. De una escena exterior se pasa a un punto de vista subjetivo, el de Esther frente al prometido de su madre. Toda la puesta en escena y las imágenes reflejan el punto de vista de Esther, ejemplo de una joven adolescente abrumada por los sentimientos contradictorios con respecto al prometido de su madre que alternan la vergüenza, la atracción y la repulsión, la decepción o la pena.

La viñeta 7 es particularmente reveladora a este respecto. Sobre fondo rosa otra vez, vemos las siluetas en negro de los dos personajes. Al intento torpe del tío Teo de buscar complicidad con Esther, Esther parece querer resistir aunque en el fondo no lo desee.

Aquí podríamos observar otra versión del fenómeno del *no pero sí* propio del discurso de las mujeres hacia los hombres el cual rebasa las relaciones de pareja, alcanzando el ámbito familiar. Interesa comentar algunos pasajes con más detalle:

[tío Teo] *¡Magnífico! ¿qué te parece si tú y yo repetimos la experiencia?* (*Esther y su mundo*, p. 16, v. 7)

La explicitación de los pronombres personales de primera y segunda persona que podrían haberse omitido insiste en el deseo de complicidad de Teo con Esther. En la viñeta 4 de la página 22 (FIG. 51), vemos la cara de interés de tío Teo que con su dedo índice acaricia de manera sugerente el cuello de Esther. Se puede observar una gradación en el uso del fondo rosa que señala el punto de vista de la adolescente, sus tribulaciones, su deseo inconscientes, su malestar frente a la presencia de un adulto, que encarna una doble figura: por un lado, un sustituto paterno –que conscientemente quiere rechazar, echando de menos a su padre verdadero–, y como tal, potencial figura del deseo como representante masculino adulto. De ahí su malestar de adolescente. Esther encarna aquí una adolescente entre tantas otras.



Fig. 51: *Esther y su mundo*, p. 22, v. 4, ©Glénat

Los personajes están separados por la silueta del humo que desprende una taza de café caliente, posible representación de la capacidad fabuladora de Esther que se ve en la piel de una posible rival de su madre ante el tío Teo, el cual juega con esos sentimientos contradictorios y turbios de la adolescente.

Mira... si yo tuviera muchos años menos, y no hubiera entregado mi corazón a otra persona... (*Esther y su mundo*, p. 22, v. 4)

La rivalidad mencionada viene subrayada por la tipografía en negrita del enunciado de tío Teo con el adjetivo indefinido que marca la existencia de una tercera persona. Las

cláusulas condicionales, por su parte, formulan deseos de manera indirecta sin embargo, los verbos en pretérito imperfecto y pluscuamperfecto de subjuntivo recalcan la imposibilidad de que esos deseos se cumplan. Las cláusulas incompletas y los puntos suspensivos del final invitan a dejar volar la imaginación. Aquí se pone de manifiesto la superioridad del hombre adulto que lo sabe todo sobre el corazón de una adolescente, la cual es presa de sus emociones.

En *Mary «Noticias»* el hombre también manifiesta su superioridad, en este caso, intelectual y moral sobre la mujer. El novio de Mary aparece a menudo en contextos intelectuales rodeado de libros. En la página 47 (Anexo nº4) lo vemos atento delante de grandes libros a la vez que Mary lo define como *instruido*. En contraposición, a pesar de que Mary se puede considerar pionera porque trabaja, sus centros de interés se limitan a asuntos frívolos e insustanciales, manifestando un rechazo absoluto hacia cualquier forma de erudición.



Fig. 52: *Mary «Noticias»*, p. 97, ©Glénat

En la página 97 (fig. 52) Max le propone una velada intelectual de la que Mary termina huyendo desesperada. La música de Beethoven, los versos de Nietzsche y el caviar del Volga suponen elementos de intelectualidad y distinción que escapan del interés y del entendimiento de la periodista, la cual se refugia en pasatiempos más populares como un espectáculo televisivo con payasos o un concierto de música moderna. El papel

preponderante del hombre la lleva a menudo a dar a la mujer consejos sobre su manera de actuar y de comportarse. El carácter formador de los cómics femeninos aparece aquí materializado con la voz de los hombres, el sexo inteligente.

[Bruma] *Bien, espero que nuestra recompensa haya sido esta lección especialmente para usted, Mary.*

[Mary] *¿Qué lección?*

[Bruma] *¡Que la mejor persona del mundo, es siempre a la que entregamos nuestro corazón!*

[Mary] *¡Oh! (Mary «Noticias», p. 106, v. 2, 3)*



Fig. 53: *Mary «Noticias»*, p. 106, ©Glénat

En la última viñeta de «El mejor de todos» (FIG. 53) tenemos la imagen de Bruma que se aleja de espaldas frente a la mirada atónita de Mary. Es interesante detenerse en el dispositivo iconográfico utilizado aquí por la dibujante para representar gráficamente el nombre y, en definitiva, la esencia del personaje. Las líneas onduladas horizontales, representando una *bruma* o neblina que dificultan la visión, vienen a reforzar el estado de confusión de Mary en cuanto a la identidad de su compañero de aventuras, lo que le impide percibir y apreciar debidamente la realidad. En la base de la viñeta vemos la sombra de Bruma en el suelo reforzando la doble personalidad del personaje, además de

intensificar una vez más su misteriosa identidad. Todo esto contribuye a sublimar la imagen del hombre sobre la mujer.

Encontramos otros ejemplos de fórmulas moralizadoras al final de los episodios, con moralejas banales de índole amorosa que suelen dejar estupefacta a la protagonista:

[Mary] *¡Menuda casa! ¡Parece de película! Y la doncella también. ¿Te has fijado que bonita es, Max?*

[Max] *En la única mujer bonita que yo me fijo, Mary, es en ti. Pero deja de cotillear y pórtate como una muchacha bien educadita.* (Mary «Noticias», p.

[Narrador] *Una vez más la intervención de Mary Noticias y Bruma, ha servido para unir dos corazones, colocándolos en la vía de la felicidad.* (p. 146)

[señor Oronassis (a Bruma)] *Ignoro cómo está usted en mi barco, pero le agradezco que me haya demostrado que vale más un marino pobre y honrado, que un aristócrata tramposo y maquinador.* (Mary «Noticias», p. 46)

Asimismo, en este caso parece ser el hombre, en la persona de Bruma, el que cuenta con principios morales firmes e intachables, al impedir el adulterio e interrumpir a Mary cuando sus insinuaciones se hacen más directas:

[Mary] *...me gustaría serlo [la novia] de un muchacho valiente [...] como usted...*

[Bruma] *¡Psth! ¿No ha oído eso? ¡Parecía la voz de una mujer!* (p. 101, v. 1)

[Mary] *Pero ya que al fin estamos solos [...] ...si hay algún amor en su vida.*

[Bruma] *Pues sí, amo [...] pero ahora no dispongo de tiempo [...]* (p. 102, v. 5; p. 103, v. 1)

En ambas obras, constatamos que la visión reductora del mundo femenino es palpable con la supremacía masculina; el hombre es la cabeza pensante, la mujer caprichosa, obedece. Nos encontramos ante una pronunciada asimetría de género, cuya gravedad, además de en el propio hecho, radica en la inconsciencia de las mujeres ante tal situación de desigualdad. La ingenuidad de los personajes femeninos les lleva a asumir su situación de inferioridad desde la ignorancia. No obstante, conviene matizar ciertas diferencias en el tipo de «ignorancia» de los dos personajes principales. El hecho de que Esther sea caprichosa, ingenua y vivaracha se comprende más fácilmente por estar en

plena adolescencia. Mary, sin embargo, es una adulta que se comporta como una niña o adolescente eterna, lo que deja ver una carencia que parece paliarse con la protección del hombre a todos los niveles. En la lectura de estas obras, el docente de ELE debe favorecer el estudio y profundizar en esta dimensión sociocultural.

En las obras estudiadas observamos que la mujer pretende ser moderna e independiente. Se observa un importante contraste entre las aspiraciones de modernidad, por un lado, y el peso del conservadurismo y de la educación tradicional, por otro. Curiosamente, la modernidad está representada por elementos triviales de la sociedad de consumo, como el espectáculo de payasos en la televisión al que Mary recurre para liberarse de la velada de tipo intelectual propuesta por Max. Ella declara abiertamente su interés por lo grotesco e irrisorio. El carácter formativo de la historieta sentimental se encuentra materializado en la voz de los hombres, que parecen constituir, como hemos visto, el sexo inteligente. El papel preponderante del hombre en la sociedad española de los años sesenta y setenta lo lleva a dar continuamente consejos a las mujeres sobre la forma de actuar y de comportarse.

Se retrata una sociedad con una marcada asimetría de géneros, que parece empujar a las mujeres a tener que gustar a toda costa y que mantienen a menudo relaciones particulares con los personajes masculinos. En el caso de *Esther y su mundo*, la escena con el tío Teo referida más arriba podría interpretarse como el tratamiento encubierto de un tabú sexual (el inconfesable deseo sexual hacia una figura paterna o el peligro del abuso de menores, etc.). Se lanzan cuestiones morales truculentas en este tipo de obras: ¿estos temas forman parte de las fantasías eróticas del guionista? ¿o son la expresión de los deseos más ocultos de la propia protagonista y por extensión de las lectoras adolescentes? En cualquier caso, propone una lectura atrevida a principios de los años setenta, cuando todavía seguía actuando la censura.

Por un lado distinguiremos el caso de *Esther y su mundo*, donde se nos muestra la imagen preconcebida de una adolescente que, entre la infancia y la edad adulta, sólo piensa en las apariencias de cara a un mundo adulto que no la comprende y que necesita contar con la figura de un padre protector –representado por tío Teo, que unas veces se muestra condescendiente, otras autoritario y paternalista–. En esta serie se presenta a las adolescentes como bobas, aunque este tratamiento no coincide con el de las madres. De ahí se deduce una visión reductora de las adolescentes y las jóvenes adultas, pues se da a entender que antes de casarse todas son descerebradas y que, por tanto, hay que

frenarlas, o bien con el matrimonio o bien con una educación apropiada. Sin embargo, la serie puede contemplar también una reversibilidad en el punto de vista. De esta manera, se reflejaría la traducción del punto de vista de las adolescentes acerca de la mirada que sobre ellas proyectan los adultos. Esta imagen, más moderna que la propuesta en *Mary «Noticias»*, se adentra en ocasiones en la psicología adolescente y llega a las lectoras de ayer y hoy, a pesar de estar muy estereotipada. Frente a este sujeto adolescente, *Mary «Noticias»* aparece como la novia eterna que, desde este estatus fabricado durante el franquismo, puede permitirse vivir ciertas aventuras con respecto a la mayoría de las españolas, pero no puede acceder al estatus de sujeto pleno y responsable de sus actos.

b) La educación sentimental de la mujer basada en la castidad y el recato

Con el objetivo de profundizar en las relaciones hombre-mujer desde la óptica del Análisis del Discurso nos centraremos en la competencia pragmática discursiva para analizar la eficacia retórica de decir lo contrario de lo que se quiere decir, el fenómeno del «sí pero no, o más bien del no pero sí», como precisa Altarriba (2001, p. 177). En las series del comic femenino las chicas fingen odiar a los chicos, pero en el fondo, siempre hacen todo lo posible para gustarles y conquistarlos. A menudo se enfadan o se muestran desinteresadas, pero al final acaban por caer rendidas ante el encanto de sus fervientes pretendientes.

El fenómeno del *no pero sí* es una constante a lo largo de las dos series estudiadas. El estudio pragmático de los discursos verbales nos permite revelar que las palabras desempeñan a menudo una función que difiere de su valor denotativo. Cuando se trata de mostrar el interés hacia los hombres, los enunciados que quieren decir justo lo contrario de lo que dicen son frecuentes:

[Carol (al policía y refiriéndose a su chico)] *¿No podrías arrestarle?*

[Noel] *Pero, querida... ¡sólo estoy intentando convencerte de que seas mi «partenaire» en la película de aficionados!*

[Carol] *¡Jamás de los jamases! [...]*

[Policía] *¿Quiere que le lleve a algún sitio? Tal vez pueda presentarle a alguna chica que sirva para el papel...*

[Carol] *¡Un momento! ¡Yo no he dicho que mi decisión fuera irrevocable!*
(*Esther y su mundo*, p. 34, v. 1, 3)

La hermana de Esther pide a un policía que detenga a su novio. Sin embargo, en el momento que ve que los dos hombres se vuelven cómplices –nótese la mano del policía en la espalda de Noel y la sonrisa socarrona–, teme ser ignorada y entonces intenta rectificar. Conviene observar la relación de contradicción que se entabla entre los enunciados de Carol. La locución adverbial *¡Jamás de los jamases!* implica una negación rotunda a la petición de Noel que no da lugar a rectificación. La repetición del adverbio jamás con la forma en plural agramatical insiste en el carácter irrevocable. A pesar de su carácter concluyente, esta fórmula es, sin embargo, modificada de inmediato con la forma negativa del adjetivo *irrevocable* y con las demás fórmulas de atenuación, como el enunciado exclamativo con valor adverbial *¡un momento!* y la frase subordinada sustantiva que niega lo dicho con anterioridad. De esta manera se vulnera la máxima de calidad de Grice (1991), según la cual las contribuciones deben ser verdaderas.

Las expresiones de desprecio hacia el chico se repiten en la página siguiente:

¡Tonto, cretino! ¡Qué cara tiene! (*Esther y su mundo*, p. 35, v. 5)

Esta contradicción de enunciados muestra lingüísticamente la volubilidad y falta de seguridad de Carol, reforzando el retrato de inferioridad de los personajes femeninos a lo largo de toda la serie. Como hemos visto en el episodio del encuentro de Esther con el prometido de su madre (Anexo nº 3c), el paso repentino de la amabilidad al desprecio demuestra un carácter inestable e impredecible. Los ejemplos son recurrentes a lo largo de las series, sobre todo en *Esther y su mundo*:

[Carol] *¡Suéltame! ¡Fuera... imbécil!* (*Esther y su mundo*, vol. 7, p. 77)

¡Se acabó! ¡No quiero volver a oír hablar de hombres nunca! (*Esther y su mundo*, vol. 2, p. 51)

[Esther] *¡Le odio! ¡Oh, sí! ¡Le odio!* (*Esther y su mundo*, vol. 2, p. 69)

El paso del interés y el encantamiento, incluso la sumisión, al falso rechazo, al desprecio, incluso al odio y viceversa son constantes. El fenómeno se repite en *Mary* «Noticias»:

[Mary] *¡Estoy desesperada con Max! No comprendo cómo podemos estar enamorados siendo nuestros temperamentos tan diferentes. Su tranquilidad me irrita, su flema me desespera y su aire intelectual me pone más furiosa que a un gato delante de un «chucho». Sin embargo, al muy granuja le basta decir una palabra, para... ¡que yo corra a tumbarme a sus pies como una esclava!* (Mary «Noticias», p. 97, v. 1)

En este pasaje (Anexo nº 5a), Mary no escatima en muestras de desaprobación para su chico con una sucesión de adjetivos y verbos que marcan lingüísticamente su enfado y desesperación ante otra sucesión de defectos de su novio. El conector *sin embargo* cumple una función comunicativa importante marcando una relación de tipo adversativo entre el discurso anterior y posterior. La oposición entre ambos discursos es muy marcada pues, en la segunda parte, el verbo *bastar* y el adjetivo numeral *una* desmontan de un plumazo el peso aparente de los argumentos negativos aportados en la primera parte. Los términos *correr*, *tumbarse a sus pies*, *esclava* demuestran la impaciencia y la sumisión de la mujer. El uso del conector adversativo, que de la función comunicativa de valoración negativa pasa radicalmente a la función de admiración con el deseo de entrega casi incondicional al hombre, demuestra una vez más el carácter inestable e irreflexivo del personaje femenino. Este estudio se reviste de gran valor didáctico a nivel lingüístico y a nivel sociocultural. La sumisión al hombre queda patente en el discurso de la mujer, aunque una primera lectura pudiera hacer parecer lo contrario. De aquí se deduce un rasgo propio en la educación de las niñas y jóvenes de la época basado en saber decir «no».

Si atendemos a los esquemas de interacción propios de la competencia organizativa, comprobaremos otro ejemplo de este fenómeno. En el siguiente esquema de interacción, con la función de quedar o fijar una cita entre amigos, vemos dos enunciados contradictorios. La declaración de Esther, en la que desprecia a los tipos como Juanito, contrasta con la aceptación directa de la invitación del chico sin necesidad de insistir (Anexo nº 3a y 3b).

[Rita] *...claro, que hay tipos que no valen la pena, como ese Juanito no sé qué más [...]*

[Esther] *¡Hola...! ¡Piernas cortas!*

[Juanito] *¿Vendréis a verme en las regatas de esta tarde?*

[Rita] *¿Qué te parece Esther?*

[Esther] *Bueno...*

(*Esther y su mundo*, p, 9, v. 7 y p. 10, v. 1, 2)

Este esquema de interacción (A: CONTEXTUALIZACIÓN, B: SALUDO + VOCATIVO, C: PROPOSICIÓN, A: PETICIÓN DE OPINIÓN + VOCATIVO, B: APROBACIÓN) sigue reforzando la teoría del *sí pero no, no pero sí*, constante en la obra. El discurso verbal y visual de Juanito da muestras de egocentrismo y seguridad. Notemos que en su proposición a las chicas de venir a verlo –un primer plano en ligero contrapicado- deja claro que lo importante es él, las chicas se encuentran en un segundo plano. Lingüísticamente llama la atención el empleo del pronombre enclítico de primera persona (*¿Vendréis a verme en las regatas...?*) que centra la atención en el sujeto y no en el objeto, que serían las regatas. Juanito ni siquiera las mira. Está concentrado dando golpecitos con la cabeza a su balón y sonríe al constatar que no se cae al suelo.

Ante esta demostración de infalibilidad y de hombría, las muestras de indiferencia expresadas con, *Juanito no sé qué más*, o el insulto previo, *¡Piernas cortas!*, pierden su fuerza original. La interjección aprobatoria final (*bueno...*), con la que acepta irremediabilmente la proposición del chico, resta peso y autenticidad a los insultos emitidos. Por otro lado, este enunciado de aceptación contiene una fuerza comunicativa moderada que esconde el entusiasmo de la protagonista.

A pesar de la obsesión por el otro sexo, una forma de educación sentimental prevalece, la cual parece imponer la imagen de «chica bien», que debe ser buena, decente y algo tímida. En el cómic femenino encontramos a menudo consejos y aforismos con las normas a seguir en la consecución de la educación sentimental (Altarriba, 2001). Este conflicto entre el *deber* y el *querer* conduce a una especie de esquizofrenia a menudo ridícula. A pesar de su obsesión por el género masculino, las chicas deben dar la imagen de ser tímidas, decentes y bien educadas, lo que conlleva un conflicto identitario importante que, como hemos visto en el discurso, se materializa en un constante *no* que quiere decir *sí*.

Mary, por su tradicional educación, sabe que a la hora de emprender una aventura o una relación, es el hombre el que debe dar el paso decisivo. Sin embargo, de una manera más o menos directa, ella se encarga de manifestar su disponibilidad. Las insinuaciones de Mary a su deseado héroe en el episodio «El mejor de todos» son constantes:

¡Oh, usted es el hombre del que debí enamorarme en vez de hacerlo de Max!

¡Es posible, pero no puedo seguir siendo la novia de alguien tan aburrido!

(p. 100, v. 4 y 5)

¡En cambio, me gustaría serlo de un muchacho valiente, decidido e intrépido y moderno como usted! (p. 101, v. 1)

¿Su guarida? ¡Oh, el lugar que tanto he deseado conocer!

Pero ya que al fin estamos solos, ¿por qué no me habla de usted? Hay tantas cosas que deseo saber sobre su verdadera personalidad y sobre todo... si hay un amor en su vida.

(p. 102, v. 1, 5)

La tensión entre el obligado decoro que debe tener «la señorita» y los impulsos de pasión que siente «la mujer» muestran un gran conflicto sentimental y la incapacidad de la mujer para asumir de manera autónoma los impulsos más vitales. En esta visión ideológica sentimentalista, ni que decir tiene que no hay cabida para cualquier tipo de alteración de la norma imperante, como la homosexualidad, por ejemplo.

El contenido implícito de las palabras se reviste de gran valor en la lectura de estas series, por lo que los docentes de ELE deben favorecer el estudio de la competencia pragmática en los discursos femeninos referentes a los personajes masculinos. Las palabras dicen a menudo que no, pero la fuerza pragmática del discurso verbal y visual demuestra que están diciendo sí. El código iconográfico permitirá a menudo vislumbrar esta ambigüedad verbal. La contradicción a nivel visual será desarrollada en el próximo apartado.

1.2.3. TIPOLOGÍA CARACTEROLÓGICA

En estas obras encontramos una serie de personajes recurrentes en géneros literarios como los cuentos románticos o las novelas sentimentales. Si bien es cierto que entre *Esther y su mundo* y *Mary «Noticias»* encontramos algunas diferencias en el diseño de los personajes, dada en su mayoría por la diferencia de edad de las protagonistas, en ambas obras abundan los personajes planos. En el caso de *Esther y su mundo*, aunque existe como hemos visto cierto grado de pseudo-psicología, los personajes siempre se

comportan de la misma manera, no evolucionan y nos muestran un único aspecto de sí mismos, por lo que sus actuaciones son siempre previsibles.

La protagonista de *Esther y su mundo* es una adolescente que busca el amor. Su vida gira en torno al soñado encuentro con su príncipe azul, que culminará en boda. Además de los personajes nuevos de cada capítulo, en esta colección aparecen caracteres fijos, repertoriados en una guía de personajes junto a una pequeña biografía al final del volumen. La mejor amiga de la protagonista comparte muchas de las cualidades positivas de Esther. Aquí intervendría el efecto espejo mencionado con anterioridad, que tiene además lugar con la lectora. No obstante, en ciertos momentos, estas cualidades se invierten y suponen un inconveniente para Esther.

La protagonista de *Mary «Noticias»* es una joven adulta que se adentra en aventuras cargadas de misterio, siempre movida por la curiosidad hacia la vida de los demás y, sobre todo, por el amor pasional. Aparte del triángulo formado por Mary, Max y Bruma –aunque estos dos son la misma persona– en *Mary «Noticias»* encontramos personajes secundarios nuevos cada episodio, lo que alimenta el cariz misterioso de la serie. Muchos de ellos, pertenecen a la alta sociedad, reforzando el carácter distinguido de las intrigas, pero entre ellos destaca el villano, sin el cual, la figura del héroe perdería sentido. A continuación nos interesamos en observar la manera en que la lengua y el dispositivo iconográfico de la historieta participan en la construcción de los diferentes estereotipos.

a) El mito de Caín y Abel

En *Esther y su mundo* la familia, así como el resto de personajes adultos, parecen no ir con los tiempos pues no llegan a comprender a los jóvenes. Carol, la malhumorada hermana mayor, pone a menudo obstáculos en la felicidad de Esther. Una variación más del mito de Caín y Abel, que como nos recuerda Altarriba (2001, p. 145) es muy frecuente en la historieta sentimental. La envidia y las desavenencias entre hermanas se pone de manifiesto a menudo y los saltos del amor al odio y viceversa son repentinos e inesperados. Recordemos el episodio del biquini (*Esther y su mundo*, p. 23), que comentamos en el primer apartado de la lectura didáctica, en el que Carol regala una prenda de baño y se deshace en elogios a su hermana, para, acto seguido, pasar a amenazarla con quitárselo si no acepta su soborno. Este cambio ocurre de repente de una viñeta a otra, sin ningún elemento desencadenante.

En las páginas 34 y 35 Esther y su hermana mantienen una pelea constante y, al igual que en el mito de Caín y Abel, los celos constituyen el motor principal. Desde la DLE nos interesa observar este modelo de esquema interaccional, propio a una pelea verbal, para analizar el valor pragmático de los enunciados:

[Carol] *¿Desde cuándo tú y Noel os habláis largo y tendido? (Esther y su mundo, p. 35, v. 4)*

La pregunta retórica tiene aquí una función reprobatoria. Lo inusual de una pregunta en forma de reproche supone una estrategia comunicativa encaminada a desestabilizar al interlocutor. El subrayado en negrita del pronombre personal *tú* es un recurso tipográfico que desde el plano visual aumenta el tono desafiante del enunciado textual.

[Carol] *Yo soy la primera en no desear tu compañía (Esther y su mundo, p. 35, v. 7)*

El reproche indirecto del enunciado anterior contrasta con la brusquedad del enunciado directo de Carol. En él se trata de marcar la superioridad con el numeral ordinal *primera* y destaca la explicitación del pronombre personal *yo*, que podría omitirse gramaticalmente con el objetivo de enfatizar la oposición de ambas partes y reforzar el mensaje del sujeto.

[Esther] *¡Entonces, por una vez estamos de acuerdo! (Esther y su mundo, p. 35, v. 7)*

La respuesta de Esther pone de manifiesto de manera indirecta la falta de entendimiento entre las hermanas y lo repetitivo de los desencuentros. La elección de esta fórmula irónica conlleva una intención comunicativa concreta: mostrar cierto dominio en el uso del lenguaje con el fin de achantar a su rival en el intercambio comunicativo. Pero la riña prosigue:

[Carol] *Espero que sepas aprovechar bien el tiempo demostrándole a mamá... (Esther y su mundo, p. 35, v. 8)*

La perífrasis verbal modal de deseo con *esperar que* + MODO SUBJUNTIVO empleada por Carol tiene un valor de exhortación que pretende incitar a Esther a cambiar su actitud, lo que implica, una vez más, una función comunicativa de reproche.

[Esther] *¡Ya dije que lo sentía! ¡Hablemos de otra cosa! (Esther y su mundo, p. 35, v. 8)*

Las críticas de Carol provocan fórmulas de disculpa y giros para cambiar de tema que demuestran el deseo de Esther por poner fin al enfrentamiento.

[Carol] *¡Lo hiciste presionada por mí y te advierto que no estoy dispuesta a consentir que continúes en este plan!* (*Esther y su mundo*, p. 35, v. 9)

Carol continúa con los reproches y las advertencias ante el silencio de Esther, quedando así de manifiesto su dominio dialéctico de hermana mayor. La falta de réplica de Esther, con el semblante serio, en la última viñeta, parece evidenciar su derrota en el duelo verbal con su hermana. El silencio de la hermana menor acentúa el suspense y supone un reclamo para que la lectora pase a la página siguiente.

Este intercambio conversacional, que permite rescatar el estereotipo de la lucha entre hermanos, es recurrente en la obra. Desde el punto de vista lingüístico es interesante observar la oscilación de las intervenciones y las diferentes estrategias comunicativas empleadas por los personajes para tratar de vencer dialécticamente a su contrincante.

b) El héroe

En *Mary «Noticias»* encontramos el estereotipo del héroe, encarnado por Bruma, que siempre aparece cuando la heroína más lo necesita. Al igual que los héroes más clásicos, Bruma está dotado de un físico favorecedor.



Fig. 54: *Mary «Noticias»*, p. 104, ©Glénat

Conforme a los cánones estéticos de la tradición grecolatina, es joven, alto, musculoso y bien proporcionado. El carácter heroico de Bruma se ve acrecentado por su capacidad para llevar una doble personalidad sin levantar sospechas, gracias a su atuendo distintivo compuesto por una gabardina, unas gafas y una perilla. Gasca y Gubern (2001, p. 62) afirman que el héroe suele vestir «fantasiosos uniformes emblemáticos, como ocurre con muchos héroes de ciencia ficción y con los súper héroes de los *comic-books*, con su capa al viento». Bruma no lleva capa pero, en las escenas de máxima

acción, su gabardina, que corresponde al personaje del detective, se eleva ligeramente recordando este símbolo vestimentario, como podemos apreciar en la segunda viñeta de la página 104 (FIG. 54).

Max, el novio de Mary, representa el estereotipo del príncipe, que si bien comparte el aspecto apuesto e idealizado del héroe, se diferencia de éste por cierto estatismo que se aleja de la acciones más intrépidas. La falta de fuerza bruta, en el caso de Max, es compensada por un importante despliegue de cualidades como el intelectualismo, la cultura o la educación exquisita, lo cual queda reflejado, además de en su imagen, en un lenguaje cuidado y distinguido. El antagonismo de ambas personalidades es un recurso narrativo que permite realzar de manera automática la singularidad de cada una de ellas. Las diferencias de estos dos personajes masculinos son puestas de relieve por Mary de manera frecuente. La viñetas centrales de nuestro primer segmento (FIG. 55 y 56) ilustran ambos estereotipos en un retrato reforzado por el doble código textual y visual.



Fig. 55 y 56: Mary «Noticias», p. 47, v. 2 y 3, ©Glénat

Aquí se muestra claramente el dilema sentimental de la protagonista central en el episodio. A diferencia de Esther, Mary tiene novio formal, pero se siente fuertemente atraída por otro hombre, que no es otro que su novio disfrazado. Al no saber ella que Max y Bruma son la misma persona, se constata un caso de infidelidad de pensamiento, poco frecuente en este tipo de publicaciones. El personaje de *Mary «Noticias»* representa la heroína bella pero forzosamente débil, lo que permite justificar la eterna compañía del héroe. En las intrigas que se le plantean a Mary, no es ella la que resuelve los enigmas sino Bruma, el cual, siendo el mismo que Max, parece tener el don de la ubicuidad, entre otros muchos. Siempre llega al sitio indicado antes que Mary, a pesar de que en ocasiones ella salga primero. Las expresiones de ignorancia de la chica son compensadas por la sabiduría del héroe:

[Mary] *¡Pero yo sigo sin comprender nada!*

[Bruma] *Lo comprenderá después de... (Mary «Noticias», p. 21, v. 5, 6)*

A pesar de su temperamento y de su carácter resuelto, en las situaciones extremas, Mary se suele quedar petrificada de miedo. Mary ofrece la imagen de chica independiente pero en cada episodio se encuentra en una situación comprometida en la que Bruma hace su aparición estelar irrumpiendo por sorpresa para tranquilizarla, protegerla y salvarla de los peligros. Con su ingenio y fuerza física Bruma consigue siempre un triple objetivos: aniquilar al malo, solucionar la situación y resolver el enigma.

El código cinético que acompaña los gestos de Bruma en el clímax de las intrigas detectivescas recuerda el de los superhéroes de los *comic-books* estadounidenses²⁸ (FIG. 57 y 58).



Fig. 57 y 58: Mary «Noticias», p. 15, v. 1, ©Glénat, y una portada de la revista *Whiz Comics* publicada por Fawcett Comics © que introdujo al Capitán Marvel.

Como en el ejemplo propuesto (FIG. 57), las características de este código son recurrentes: las líneas elípticas alrededor del héroe ocupando gran parte de la viñeta e insinuando una fuerza sobrehumana; las líneas ascendentes alrededor de la cabeza del malhechor o las estrellas sobre su rostro simbolizando su estado de turbación y el intenso dolor producido por los golpes. Asimismo, son frecuentes las manchas blancas con bordes ondulados en punta sobre fondo negro envolviendo a los personajes para centrar la atención en la intensidad de la escena (FIG. 60). En el ejemplo propuesto, este elemento aparece junto a los globos de admiración incontenida de Mary, ¡oh!, (FIG. 59 y 60) exaltando la valentía del héroe.

²⁸ A modo de anécdota diremos que un posible guiño de los autores al *comic book* americano, es el apellido *Marbel* del personaje central del capítulo «La prueba decisiva» (pp. 57-66), que remite al *Marvel Worldwide, Inc.* o *Marvel Comic*, la editorial estadounidense más emblemática del género superheróico creadora de personajes como *Los 4 Fantásticos*, *Spider-Man*, *Capitán América*, *Iron Man*, *Hulk*, *X-Men*, etc.



Fig. 59 y 60: *Mary «Noticias»*, p. 44, v. 5 y p. 45, v. 1, ©Glénat

Son frecuentes los planos que marcan la superioridad del héroe, como esta sucesión de viñetas en las que el malhechor, Antonio Vargas, cuyo nombre se distancia del exotismo al que se nos tiene acostumbrado en la serie, se encuentra visiblemente atrapado (FIG. 61).



Fig. 61: *Mary «Noticias»*, p. 63, v. 5 y 6, ©Glénat

No es quizás anodino el hecho de que el nombre de nuestro superhéroe, Bruma, además de significar, como sustantivo, «niebla, y especialmente la que se forma sobre el mar», como verbo, con el infinitivo *brumar* o *abrumar*, quiere decir «magullar, moler a palos»²⁹. En esta serie, la fuerza física constituye una de las principales fuentes de deslumbramiento de las mujeres hacia los hombres. A continuación, para profundizar en el retrato del héroe, nos interesa detenernos en el estudio iconotextual de una de las páginas de nuestro segmento. La página 104 (FIG. 62) constituye un buen ejemplo de las características de este particular superhéroe y de los efectos cautivadores que produce en las mujeres, siendo especialmente significativa para ejemplificar las relaciones de dominante-dominado en cuanto al género. En la viñeta 2, el heroísmo de Bruma se representa con una estela de líneas cinéticas marcando la velocidad de sus gestos sobre una gabardina, cuya parte inferior, como hemos visto, está ligeramente elevada recordando la capa de un superhéroe. Su dominio de la situación le lleva a golpear con un brazo al mayordomo mientras que con el otro mantiene protegida a Mary.

²⁹ Definiciones extraídas del DRAE.



Fig. 62: Mary «Noticias», p. 104, ©Glénat

Las baldosas blancas y negras sobre las que se encuentran los dos protagonistas en la viñeta 3 evocarían, por su similitud a un tablero de ajedrez, el azar y la incertidumbre ante el desenlace del episodio. Entre las líneas cinéticas que simbolizan disparos provenientes de ambos lados, destaca de nuevo la estela que sale de la mano que Bruma, que sin otra arma más que su mano, consigue abrirse paso en su camino a la victoria y conecta con la siguiente viñeta. Aquí destaca un rasgo característico del lenguaje del héroe recurrente en la obra y en el género de aventuras, muy interesante desde el punto de vista de la DLE. El discurso de los héroes se caracteriza por emitir enunciados que tratan de restar importancia a una situación de máximo peligro con una dosis de humor moderada:

¡Al suelo! ¡Están practicando la puntería con nosotros! (Mary «Noticias», p. 104, v. 3)

En este ejemplo vemos un circunloquio que evita un enunciado más violento como sería: *¡Al suelo! ¡Nos están disparando!*. Esta manera de desdramatizar la realidad lingüísticamente realza la valentía y la seguridad del héroe, además de su esmero y cuidado instintivo por proteger a la heroína, lo que ennoblece su imagen. Esta muestra lingüística, que representa una particularidad del discurso y de la superioridad del héroe,

viene reforzada como hemos visto, en el plano visual, por la coreografía de Bruma en plena acción, las líneas cinéticas y las onomatopeyas.

En la viñeta 4, la estela, considerablemente engrosada, asciende de la mano de Bruma, el cual parece haber lanzado un objeto que ha hecho estallar la bombilla, otra ingeniosa estrategia del héroe. En esta escena de acción, esencial en la resolución del episodio, como en otras muchas, llama la atención la pasividad y sumisión de la protagonista femenina con dos únicas intervenciones verbales. Arrodillada bajo Bruma, Mary formula una expresión breve de sumisión (*¡Oh, sí!*) que puede llevar a equívoco entre la mera obediencia o la fascinación con posibles connotaciones eróticas. Mary se limita a acatar obedientemente las indicaciones de Bruma, formuladas en imperativo (*trate*) y con adverbios temporales (*ahora, mientras*) que refuerzan el grado de control del hombre en su deseo de proteger a la mujer:

¡Atención, Mary, ahora trate de localizar a Irma mientras yo me encargo de estos tipos! (Mary «Noticias», p. 104, v. 4)

Conviene notar el uso del imperativo al dirigirse a Mary, que marca la distancia con la protagonista, lo que demuestra la educación cuidada del héroe, manteniendo su figura más lejana e inalcanzable. Se emplea un vocabulario neutro en un contexto que, por la precipitación del momento, podría dar pie a expresiones más bruscas o vulgares. El verbo *encargarse de*, en el sentido de reducir al enemigo, y *esos tipos*, para referirse a los malhechores, podrían ser sustituidos por términos más violentos adaptados a la situación que se recrea. El léxico empleado por Bruma demuestra una educación exquisita que denota su calma y saber estar incluso en las situaciones de máxima tensión. Aquí vemos que en el cómic femenino se debe usar un lenguaje adecuado, no violento, sin agresividad. Incluso el discurso verbal atenúa la violencia de la escena más propia de un cómic de aventura.

La viñeta número 5 nos muestra estridentes onomatopeyas indicando golpes y puñetazos, que incluyen dos pequeños gritos de queja, onomatopeyas de dolor de los contrincantes. La tipografía intensificadora de las onomatopeyas de Bruma (mayúsculas, signos de exclamación, negrita) así como el color blanco sobre el fondo negro de la oscuridad de la habitación se encargan de reflejar la magnitud de la fuerza de Bruma.

La viñeta 6, sin marco y con una secuenciación interna que recuerda a la fotonovela, subraya la libertad de movimientos y la rapidez de Bruma. Su pelea, presentada como una coreografía sincrónica con la que consigue abatir a más de un rival, es acompañada de la retransmisión hecha por Mary. El texto viene a reforzar la intensidad de la imagen desde una perspectiva de admiración absoluta.

¡Por un momento vi la silueta de Bruma luchando como un jabato! ¡Ah, en aquel instante me pareció más estupendo que nunca!

¡Sus movimientos y sus golpes contundentes! (Mary «Noticias», p. 104, v. 6)

Asistimos a la animalización de Bruma con la calificación explícita de Mary, *como un jabato*. Esta referencia nos remite al protagonista de la serie de historietas del mismo nombre creada por Víctor Mora, como guionista, y Francisco Darnís, como dibujante, para la editorial Bruguera a finales de los años cincuenta. El Jabato es un héroe español pseudo-medieval muy popular en esta época por protagonizar aventuras dibujadas en las que destacaba por su valentía, su poder en la lucha y su carácter justiciero.

La comparación con la cría del jabalí, un mamífero común en los montes de España, viene también a ilustrar el estereotipo de masculinidad española de la época con la imagen popular del «macho ibérico», forjada en el contexto de tradición y aperturismo franquista, y ampliamente popularizada en las películas protagonizadas por Alfredo Landa (1933-2013) en la década de los sesenta. El calificativo *jabato*, que según la RAE posee además una acepción coloquial para designar a alguien valiente, osado o atrevido, promueve el retrato de una sociedad en la que el hombre, con su fuerza, valentía y determinación, prevalece con respecto a la mujer, de la que se espera que sea guapa, seductora e intelectualmente limitada. En esta viñeta vemos como, al golpear, la mano de Bruma aparece cerrada en puño como símbolo de fuerza bruta, demostrando la misma agilidad con la derecha como con la izquierda, en una coreografía sincrónica en la que consigue abatir a más de un rival.

Paralelamente asistimos al momento culmen en la excitación de Mary, anunciado en su *¡Oh, sí!* de la viñeta 4 y que aquí adopta una forma comparativa (*...en aquel momento...más estupendo que nunca!*). Esto coincide con el clímax del episodio detectivesco. Conviene precisar que la relación texto-imagen no favorece la imagen de Mary que parece no tomarse en serio el episodio y no darse cuenta del peligro. Sus comentarios corresponden más bien a una retransmisión televisiva. Aquí se constata la

mezcla de géneros citada anteriormente, el cómic femenino y el cómic de aventuras, donde las palabras vienen a atenuar la violencia de la imagen.

La viñeta número 7 nos presenta la segunda intervención verbal de Mary, la cual se acompaña de una postura a cuatro patas que, además de indicar la intención de Mary por avanzar cautelosamente sin ser descubierta, denota su posición de sumisión. Es significativa la sombra que la acompaña a la derecha, la cual podría representar la presencia amenazante del sujeto dominador, o simplemente el propio reflejo de Mary en posición sometida.

En este retrato estereotipado, la DLE se interesará especialmente por el discurso del héroe que insiste en la idea de superioridad y fortaleza aportada por la imagen. El lenguaje de Bruma está repleto de fórmulas para tranquilizar a Mary:

[Mary (con cara de terror)] *¡Brumaaaaa, pronto!*

[Bruma (propinando un fuerte puñetazo al malhechor)] *¡No tema Mary! ¡Aquí me tiene!*

[Mary] *¡Oh! (Mary «Noticias», p. 44, v. 4, 5)*

[Mary] *¡Cuidado Bruma, tiene un revólver!*

[Bruma (lanzando un libro que golpea en la cara del malhechor)] *¡No tema, Mary, no le daré oportunidad para hacer uso de él! (Mary «Noticias», p. 134, v. 5, 6)*

Además de los enunciados en los que se manifiesta explícitamente el dominio de la situación o se trata de tranquilizar a la chica, destacan por su singularidad, como hemos visto, las intervenciones en las que el héroe desdramatiza la situación con un toque de humor. Estas intervenciones suelen hacer referencia a las consecuencias que tendrá el ataque físico de Bruma y tienen lugar justo en el momento en que éste agrade físicamente al adversario:

[Bruma (propinando un puñetazo al malhechor)] *¡Mi nombre es Bruma, y si tenéis alguna duda... ahí va mi tarjeta de presentación! (Mary «Noticias», p. 15, v. 1)*

[Mary] *¡Cuidado Bruma... allí! El loco que me recibió tiene un revolver.*

[Bruma (propinando un puñetazo al malhechor)] *¡No lo tendrá por mucho rato, y algunos dientes tampoco!* (Mary «Noticias», p. 95, v. 1, 2)

[Bruma (propinando un puñetazo al malhechor)] *¡Sencillamente, caballeros, que tendrán que dormir un poco hasta que amanezca!* (Mary «Noticias», p. 111, v. 6)

[Bruma (propinando un puñetazo al malhechor)] *¡Cuidado Mary apártese a un lado! ¡Mientras le arreglo las cuentas a este mastodonte!* (Mary «Noticias», p. 134, v. 2, 3)

El antagonista del héroe en *Mary «Noticias»* se distancia de su representación más prototípica, pues como afirman Gasca y Gubern (2001, p. 94), «su físico repugnante es una traducción visible de sus cualidades morales». En este caso el físico de los malhechores no llega a ser repulsivo, pues el culto a la belleza en esta serie no da cabida a la fealdad, ni siquiera de los malos, pero en sus rostros hay signos de maldad que los hacen fácilmente identificables, reforzando el contraste con el héroe.



Fig. 63 : *Mary «Noticias»*, p. 105, v. 2 y 3, ©Glénat

La locuacidad y habilidad verbal del héroe contrasta con el discurso lacónico y nada embellecido del malo:

[el villano] *¡Sí, será la primera en morir!* (Mary «Noticias», p. 105, v. 2)

En este ejemplo (FIG. 63) vemos que el malhechor no desdramatiza la situación, lo que aumenta el miedo de las protagonistas y la situación de peligro. El carácter directo y agresivo del discurso del malo contrasta con la elegancia y galantería de los giros empleados por el héroe para referirse a las acciones violentas:

[Bruma] *¡Como tus compañeros, no tendrás oportunidad de disparar contra nadie! ¡Pronto, salgan de aquí mientras concluyo con éste!*

[el villano] ¡Oh! (*Mary «Noticias»*, p. 105, v. 3)

Como vimos al hablar del registro elevado del lenguaje, el héroe emplea fórmulas eufemísticas evitando la brusquedad: *no tendrás la oportunidad de disparar* en vez de *no podrás matar*; o *mientras concluyo con éste* en vez de *mientras mato a éste*. Las habilidades de Bruma es tan notable que, a la vez que golpea vigorosamente a su rival y emite un enunciado cuidado sin palabras violentas ni soeces, tiene tiempo de alertar a las chicas a salir de allí para asegurarse de que estén a salvo y para evitarles además un espectáculo cruel y devastador que podría herir su vulnerable sensibilidad. Estas muestras de superioridad, tanto en el plano visual como textual, se revisten de valor en contraposición con la imagen de un malhechor venido abajo con el rostro dolorido, un cuerpo que se desploma y un discurso limitado a interjecciones de dolor.

Las increíbles proezas de Bruma, que se repiten episodio tras episodio, nos presentan a un personaje tipo que podríamos definir como superhéroe íntimo-amoroso, –que quizás podría constituir un subgénero específico–, el cual sustenta y acrecienta las acusadas diferencias de género propias de la época de producción de la obra. El contenido iconográfico viene a reforzar un discurso masculino marcadamente dominante y endulzado, que recalca el antagonismo entre la gran seguridad y autoconfianza de los hombres frente a la vulnerabilidad de las mujeres. En este marco de referencia, heroínas contemporáneas del tipo de Modesty Blaise o Barbarella eran auténticas pioneras en los modelos vigentes de feminidad o iconos de ciencia ficción. No ocurre lo mismo con *Mary «Noticias»*, donde la mujer queda aún relegada a la supremacía del hombre.

c) Otros personajes masculinos

En *Esther y su mundo* el retrato de los personajes masculinos no es tan positivo como en *Mary «Noticias»*. Los jóvenes se presentan como adolescentes narcisistas, al igual que las chicas, pero a ellos les gusta jugar al fútbol. A menudo adoptan una actitud de superioridad, pero su retrato no está idealizado. Los personajes masculinos adultos, como los novios de la hermana y la madre de Esther encarnan la «voz de la razón». A pesar de estas diferencias y de que, en el caso de *Esther y su mundo*, la temática aleja a los personajes del relato de aventuras más clásico, las figuras masculinas comparten rasgos que los situarían en la línea de connotaciones positivas del héroe. En los segmentos seleccionados citaremos lo inesperado de las apariciones de los personajes masculinos, que como en el caso de los héroes, hace aumentar la tensión del episodio, y de esta manera, permite captar toda la atención de las chicas.

El carácter repentino e imprevisto de la intervención masculina en la primera página de la serie se refuerza con una frase estereotipada propia del repertorio lingüístico de los súper-héroes que recuerda el talento de aparecer en el momento más apropiado (FIG. 64):

[Juanito] *¿Me llamabais?* (*Esther y su mundo*, p. 9, v. 7)

La destreza con el balón de la que hace gala Juanito contribuye a idealizar su imagen.



Fig. 64: *Esther y su mundo*, p. 9, v. 7, ©Glénat

En la escena del encuentro íntimo entre Esther y el prometido de su madre (FIG. 65), llena de ambigüedad como hemos visto, tío Teo hace su entrada con su discurso, quedando su imagen fuera de campo, lo que alimenta la intriga y la expectación por el personaje masculino:

[Esther (hablando a los patos del estanque)] *¡Lo único que me consuela es el pastel que me voy a comer ese día!*

[Teo (fuera de campo)] *¡Estupendo! Espero que me darás un poquito Esther.* (*Esther y su mundo*, p. 16, v. 2)



Fig. 65: *Esther y su mundo*, p. 16, v. 2, 3, ©Glénat

La exclamación de admiración y la perífrasis verbal aspectual en señal de esperanza componen un discurso en el que se evidencia el sentimiento de empatía con Esther y el deseo de calmar su desánimo, porque todo el mundo la trata como a una niña. La repentina intervención del hombre, junto a la imagen del rostro soñador y el esbozo de sonrisa de la protagonista, demuestra lo oportuno de su llegada, igual que el héroe siempre llega cuando la heroína más lo necesita. En la siguiente viñeta, donde se desvela la identidad del misterioso personaje, entra en juego la doble identidad del héroe:

[Esther] ¡Oh, tío Teo! No te había conocido sin el uniforme (*Esther y su mundo*, p. 16, v. 3)

La referencia al uniforme haría pensar en una identidad oculta y rescata el resorte de la doble identidad que encontramos en célebres superhéroes como *Supermán*. Todo esto intensifica la ambigüedad del episodio.

El último caso de aparición estelar de un personaje masculino en los segmentos seleccionados acaparando toda la atención también tiene lugar fuera de campo, lo que aumenta el misterio. En este caso, se trata del novio de Carol cuando llama por teléfono a la peluquería, donde concentrando todas las miradas (FIG. 66):



Fig. 66: *Esther y su mundo*, p. 35, v. 2, ©Glénat

La fórmula interrogativa empleada por Noel Carter (*¿Querías hacerme un favor, Esther?*) aumenta la intriga y el deseo por conocer y por seguir leyendo, sobre todo porque se dirige a Esther en vez de a su chica, lo que aumenta el efecto sorpresa. Esta capacidad de los hombres por captar la atención y mantener el suspense es una constante en la serie. Esta tipología de clara preeminencia masculina permite construir una imagen de la mujer bastante superficial, la cual, al igual que veremos en el siguiente apartado, queda de manifiesto en el poder de las palabras y en su correlación con el dispositivo iconográfico.

d) La mujer descerebrada

Si hacemos un barrido por los temas principales veremos que la imagen de la mujer presentada en estas series no es especialmente valorizadora en el ámbito intelectual. El retrato de mujer débil, dependiente del hombre, se va configurando a través de convenciones visuales y de un lenguaje marcadamente estereotipado. Sus centros de interés se suelen limitar a asuntos superficiales y frívolos, entre los que destaca la moda, el lujo, la fama, la seducción, los romances, las bodas, los secretos de alcoba, las traiciones, las miserias y las desgracias personales. El desinterés de Mary hacia cualquier aspecto cultural es manifiesto:

[Max] ...*Será una velada de tipo intelectual. Ya sabes, Beethoven... Nietzsche y caviar del Volga. Pero, ¿qué te ocurre, querida? ¿Por qué no contestas? ¿Acaso no te decides?*

[Mary] *Hum... Verás, Max. La música de Beethoven me aburre, los versos de Nietzsche me adormecen y el caviar me indigesta. ¡Pero a pesar de todo iré aunque sólo sea para estar un ratito a tu lado, amor mío!* (Mary «Noticias», p. 97, v. 3, 4)

La sucesión de verbos indicando malestar (*aburrir, adormecer, indigestar*) demuestra que Mary ya ha tenido contacto con esas muestras culturales y, con conocimiento de causa, sabe que no le interesan en lo más mínimo. A pesar de su evidente rechazo por la cultura elitista, el deseo de complacer a su novio y de pasar tiempo con él la llevan a aceptar su invitación. El retrato de mujer enamoradiza, que lo hace todo por amor y particularmente desinteresada por todo lo intelectual es recurrente.

En las viñetas siguientes Mary revela sus centros de interés, que marcan un importante contraste con los propuestos por Max. Después de escapar despavorida de la fiesta culta, llama la atención su entusiasmo por un espectáculo televisivo infantil (FIG. 67):

Para quitarme la modorra de encima, fui a tomar los refrescos a un lugar animado...

- ¡Son los payasos más graciosos y grotescos de la televisión! (Mary «Noticias», p. 98, v. 6)



Fig. 67: *Mary «Noticias»*, p. 98, v. 6, ©Glénat

Los adjetivos *gracioso* y *grotesco* demuestran su interés por temáticas sencillas que rozan lo ridículo y el mal gusto. Los discursos que revelan una imagen reductora de la mujer son frecuentes:

[Mary] *¿Es que no piensas hacer nada para esclarecerlo? ¿Consultar librotos? ¿Es todo lo que se te ocurre hacer?*

[Max] *¿Esclarecer qué? ¡Lo único que resta es estudiar las leyes para emprender la acción judicial! ¡La ley es la ley, y no se puede emprender una demanda sin estar enterado de las legislaciones...!*

[Mary] *¡Basta! ¿sabes lo que pienso? ¡que eres un pica-pleitos apolillado!*
(*Mary «Noticias»*, p. 20, v. 2, 3, 4)

El uso del despectivo del sufijo *-ote* pone de manifiesto la animadversión de Mary por los libros, y por extensión, como hemos visto, por cualquier elemento que tenga que ver con la cultura. El desinterés cultural de Mary contrasta con la erudición y la inquietud intelectual de su novio Max que, como vemos en este ejemplo, utiliza un lenguaje culto (*restar* en vez de *quedar*) y preciso con tecnicismos (*emprender la acción judicial*). A Mary le exaspera todo lo que implique cierta complejidad intelectual, lo que la lleva a utilizar términos despectivos y coloquiales para dirigirse a su novio abogado (*pica-pleitos*), al que considera aburrido y poco interesante (*apolillado*).

Además de en los discursos, el lenguaje corporal afectado de los personajes femeninos, buscando la seducción constantemente recrea un estereotipo de mujer objeto. Como hemos visto al analizar la página 23 (Anexo nº3d), las poses de Esther con su nuevo biquini y el plano recortado que omite el rostro de la protagonista para enfocar su cuerpo evocan las posturas poco naturales y afectadas de las modelos de las revistas o las de los maniqués expuestos en los escaparates.

La similitud de Esther con un armazón en forma de cuerpo humano que sirve para exhibir prendas de ropa podría remitir a un ejemplo de cosificación de la mujer, que insiste en su condición de mujer-objeto. Como hemos visto al analizar esta página, los diálogos son superficiales y giran en torno a la moda y a lo material. En esta serie, el cambio de ropa sistemático de los personajes en cada escena, la rica paleta cromática de los dibujos, y, en definitiva, la obsesión por la moda, anclan a la protagonista en el mundo superficial de las apariencias, de lo cambiante y lo fugaz, insistiendo en su carácter irreflexivo y voluble. La obsesión por la imagen y el qué dirán es constante en la obra como demuestran algunos ejemplos textuales:

[Esther] *¿Por qué cuando quiero tener testigos... no aparece nadie? ¡Me encantaría encontrarme con Rita y con la panda y que me viesan tan bien acompañada! [...]*

[Esther] *Y... por favor no me pongas esa «mala cara» ahora... nos están mirando. [...] Por... por favor... si quieres enfadarte hazlo con una sonrisa.*

[Chris] *Para que ella crea que has hecho una conquista... ¿eh? ¡De acuerdo! Pero, a cambio tienes que llevarme a esa papelería ahora mismo. (Esther y su mundo, vol. 7, p. 106, 107)*

[Esther] *¿Eh? ¿Crees que tengo el pelo sucio, Rita? (Esther y su mundo, vol. 17, p. 83)*

[Esther] *Rita, esto no es ninguna broma. ¡No quiero engordar! Sólo de imaginarme cuando Juanito vuelva de su gira futbolística y me vea... (Esther y su mundo, vol. 17, p. 65)*

En el caso de *Mary «Noticias»*, conviene señalar las poses de odalisca que Mary adopta en las viñetas iniciales de dos episodios de la serie, incluidas en los segmentos seleccionados (FIG. 68 y 69). La condición de esclavas que las odaliscas ocupaban en los palacios otomanos nos envía a la imagen de una mujer sumisa y oprimida. En un contexto más local, tumbada sobre un sillón y mirando directamente al que la observa, la postura de Mary podría recordar a la maja vestida o a la maja desnuda de Goya. La ropa de Mary, sin ser indecente, ya que los editores nunca quisieron plantar cara a la censura (Martín, 2010), son bastante sensuales y sugerentes. En la España de los años sesenta, una mujer vestida con pantalón no es algo habitual, siendo considerado un atuendo incluso pecaminoso para los espíritus más conservadores.



Fig. 68 y 69: Mary «Noticias», p. 47, v. 1 y p. 97, v. 1, ©Glénat

En las primeras páginas de los segmentos seleccionados constatamos una vez más que la imagen de la mujer es siempre la de una mujer atractiva, coqueta y con un lenguaje corporal encaminado a la seducción constante y a la entrega al hombre. Recordemos el enunciado:

Sin embargo, al muy granuja, le basta decir una palabra, para... ¡que yo corra a tumbarme a sus pies como una esclava! (Mary «Noticias», p. 97, v. 1)

Este ambiente de obediencia y entrega está en estrecha relación con un modo de vida dominado por el poder de las apariencias. El comportamiento de la mujer se encuentra fuertemente condicionado a la mirada exterior y a la opinión de los demás. A la vez que persigue una seducción constante, como resultado de una educación conservadora y sexista, la mujer debe dar prueba de cierta virtud a la hora de manifestar-disimular sus encantos. Este rasgo de falsa modestia contribuye a fijar el estereotipo de la mujer anclado en la hipocresía y la falsedad, y como hemos visto, en el valor contrario de su discurso (*el no pero sí*).

Uno de los pilares que sustentan este culto por la imagen es, paradójicamente, dar prueba de humildad, aunque ésta sea más bien una falsa modestia que lleva a Mary, por ejemplo, a excusarse por su aspecto algo desaliñado:

[Mary] ¿Qué tal amigos? Os ruego que me disculpéis por mi aspecto, aunque me parece que el vuestro no sería mejor si os hallarais en la confusión que yo me encuentro. (Mary «Noticias», p. 47, v. 1)

A pesar de la disculpa, el aspecto de Mary es intachable (Anexo nº4), aparece bien maquillada y con un modelito que marca bien sus formas. Sólo unos mechones ligeramente despeinados y unas zapatillas de casa distorsionan su siempre impecable

aspecto refinado. Su disculpa se interpreta como una humildad forzada. Enunciados equivalentes encontramos en *Esther y su mundo*:

[Esther dirigiéndose a los patos] *Os... ¿Os parezco guapa...? Bueno... no soy nada del otro jueves, ¿verdad? (Esther y su mundo, p. 9, v. 3)*

En la segunda viñeta de la primera página del episodio, Esther contempla sonriente su imagen reflejada en el estanque (Anexo nº 3a) a la vez que pregunta a los patos por su aspecto físico. Su carácter aniñado e inseguro se revela en su deseo de ser confortada. El titubeo del principio de la frase y la pregunta final va buscando el asentimiento de las lectoras. Desde la primera página observamos un rasgo esencial de la personalidad de Esther; está enamorada de su propia imagen, pero no lo confiesa. En esta versión moderna y algo degradada del mito de Narciso, el discurso subyacente y retrógrado insta un conflicto artificial entre el ser y el parecer. Las chicas deben dar muestra de falsa modestia para no parecer creídas, pero en el fondo alardean de sus cualidades físicas, tratando siempre de hacer resaltar su belleza. Por otro lado, el personaje femenino se pone en una posición de víctima y se muestra frustrada e insatisfecha de ella misma.

[Esther hablando a los patos] *¡Vosotros sois los únicos que me escucháis...! ¡Las personas mayores están demasiado ocupadas! [...] ¡Y pensar que el mes que viene cumpliré trece años...! ¡Qué vieja me siento! ¡Y qué tímida e insegura...! ¡Me gustaría ser como mi compañera Merche...! ¡O como Rita, mi mejor amiga...! (Esther y su mundo, p. 9, v. 2, 4, 5)*

La sucesión de exclamaciones insisten en el estado de desesperación de la protagonista añadiendo dramatismo a la escena. Las contradicciones y el inconformismo subrayan el conflicto de identidad de la adolescente. Por un lado se siente *vieja* pero sólo tiene trece años y los destinatarios de sus angustias son los patos de un estanque. Son abundantes los pasajes que incluyen discursos sinceros en los que se ilustra la situación de malestar de una adolescente por no encontrarse lo suficientemente guapa, por la incompreensión de los demás o por haber perdido a su padre, como vemos en el siguiente fragmento (FIG. 70):

[Esther] *A la vista de todas esas cosas una llega a la conclusión de que cumplir trece años no significa nada...*

- *Las cosas no van a cambiar mucho para mí, patitos... ¡Seguiré siendo un cero a la izquierda!*

- *¡Lo único que me consuela es el pastel que me voy a comer ese día!* (Esther y su mundo, p. 16, v. 1, 2)



Fig. 70: *Esther y su mundo*, p. 16, v. 1, 2, ©Glénat

Las temáticas existenciales propias del melodrama se concretan textualmente en un lenguaje que emplea expresiones para marcar la experiencia inmediata de la existencia propia (*A la vista de todas esas cosas...*), y sobre el sentido de la vida (*una llega a la conclusión de que cumplir trece años no significa nada...*). Abundan las expresiones en futuro, con fórmulas de futuro inmediato perifrástico (*ir a + INFINITIVO, seguir + GERUNDIO*).

Son numerosas las fórmulas adverbiales excluyentes que reducen las posibilidades de éxito contribuyendo a crear una atmósfera de pesimismo: *Lo único que me consuela...*, –o en el ejemplo siguiente– *sólo soy..., ...nada más*. Esta atmósfera se ve intensificada por los adjetivos negativos (*triste, cruel, crueles, malos*) y la negación de adjetivos positivos (*no es perfecto ni maravilloso*) (FIG. 71):



Fig. 71: *Esther y su mundo*, p. 16, v. 8 y 9, ©Glénat

[Teo] *Tienes razón... Sólo soy alguien que quería hacerte pasar un rato agradable, nada más.*

[Esther]; *Oh no! ¡He herido sus sentimientos!*

[Esther] *¡Oh, papá! El mundo no es perfecto ni maravilloso ¡Es triste y cruel! ¡Y nos vuelve malos y crueles a nosotros! (Esther y su mundo, p. 16, v. 9)*

El romanticismo de las escenas, las poses cuidadas y las miradas lánguidas denotan cierta falta de espíritu y energía, y un estado que adolece de afectación de manera constante. Junto a esto, el estudio minucioso del componente textual nos ayudará a comprender la construcción de los estereotipos en estas obras.

En los diálogos de la obra podemos observar a menudo expresiones pomposas y afligidas que intensifican el melodrama y recuerdan los géneros folletinescos con relatos emocionantes, poco verosímiles y de una calidad literaria cuestionable:

[Esther] *¡Ahhh! ¡Después de esto no me importaría morirme! (Esther y su mundo, vol. 7, p. 107.)*

[Esther] *¿Por qué tendré yo tan mala suerte? (Esther y su mundo, vol. 3, p. 53)*

[Esther] *¡Acabo de descubrir algo sensacional! ¡Un secreto que puede cambiar toda mi vida! (Esther y su mundo, p. 65, v. 1)*

[Sergio] *¡Leila, también yo creí enloquecer cuando me dijeron que habías muerto! Tenía que suceder algo así para comprender lo mucho que te quiero.*

[Leila] *¡Y yo a ti, Sergio! ¡Ya no me importa la fama! ¡Sólo te quiero a ti! (Mary «Noticias», p. 36, v. 2)*

[Bruma] *Y por eso rompió usted los frenos del coche de Pinar después de pelear con él.*

[una cantante] *Sí... yo le amaba de verdad, pero me volví loca cuando me dijo que rompía nuestras relaciones para casarse con ella. (Mary «Noticias», p. 65, v. 5)*

[Amalia] *¡Para ayudar al hombre que amo! ¡Su hermano ha sido acusado de la muerte de Altamir Porto, y necesita dinero para defenderle!*

[Bruma] *¡Altamir Porto. El filatélico al que mataron para robarle un valioso sello del que no quería desprenderse! (Mary «Noticias», p. 131, p. 5)*

En este sentido es interesante observar en qué medida se alimenta el sentimiento de compasión y de lástima en ambas series. En contraposición a la sublimación del éxito, el poder y la belleza, son frecuentes los relatos de personas desgraciadas y miserables

(costureras, paralíticos....) con el objetivo de avivar los sentimientos de compasión hacia los demás y el sentimentalismo.

[Mery] *Lo que posiblemente nadie llegó a saber es que aquel asunto estuvo a punto de arruinar la felicidad de una modesta y sencilla modistilla* (Mary «Noticias», p. 17, v. 3)

[Mery (ante la fachada de una casa con un niño sentado en el escalón de entrada y un contenedor de basura)] *¡Qué lugar tan pobre!* [...]

[Bruma] *y alguien está llorando en su interior. Escuche...* [...]

[Mary (dirigiéndose a la modista con expresión triste y gesto protector)] *¿Podemos ayudarla en algo, Diana?*

[la modista] *Nadie puede ayudarme. Soy tan desdichada. Me he quedado sin empleo... y sin la felicidad que tanto anhelé.* (Mary «Noticias», p. 22, v. 3, 4, 6)

De la misma manera, a nivel lingüístico son frecuentes las expresiones de sorpresa, que denotan un carácter femenino fácilmente impresionable, sobre todo cuando algún hombre aparece en escena y mucho más, como hemos visto, si se trata de un héroe, como en el caso de Mary y Bruma. La supeditación al hombre y la falta de una identidad autónoma e independiente serán rasgos recurrentes en el retrato de la mujer. Viviane Alary (2009, p. 10) afirma que en el tebeo femenino «la femme y est vue comme un sujet passif ou une éternelle petite fille capricieuse qui pourra se racheter par le mariage en devenant une parfaite femme au foyer». Numerosos pasajes refuerzan esta idea:

[Chis] *¡Pues a mí no me importaría que me llevaran de boda contigo, Raquel!*

[Esther] *¿N... no? ¡Gracias! ¡Canastos! ...me llamo Esther* (Esther y su mundo, vol. 7, p. 106)

[Esther] *Debe de estar tomándome el pelo, pero es tan dulce...* (Esther y su mundo, vol. 13, p. 94)

[Princesa Rosalía] *¡Oh, Paul, amor mío, tenía tantas ganas de estar segura en tus brazos!* (Mary «Noticias», p. 113, v. 2).

Sintetizando diremos que en ambas obras la etopeya de los personajes tipo recae de lleno en la sumisión de las mujeres ante la supremacía de los hombres, ya sean héroes o

humanos. De manera general, se podría hacer un resumen común basado en el carácter estereotipado de ambas series. La protagonista es una chica joven que busca el amor. La figura masculina suele venir representada por un chico idealizado cuya descripción deja en la sombra muchos detalles, lo cual hace aumentar el interés por conocerlo. El hombre representa el deseo por lo inalcanzable, la personificación de un sueño que espera se haga realidad. Junto a estos dos personajes fijos, los demás, de personalidades más o menos reprochables, constituyen el contrapunto a partir del cual se realzan las cualidades positivas de los protagonistas.

El estudio del dispositivo iconográfico y textual propio de la historieta va a permitir como hemos visto comprender la construcción de los estereotipos. La imagen de la mujer es siempre la de una mujer atractiva y coqueta que parece estar condenada a gustar a los demás. Los ejemplos analizados muestran una sociedad femenina aferrada a las apariencias y al culto por la belleza. Por un lado, como hemos visto, las protagonistas de las obras siempre se encuentran en el punto de mira, no sólo por los personajes con los que comparten su vida, sino también por los lectores. Esta imagen se completa con un retrato superficial que las sitúan siempre envueltas en cotilleos y continuamente preocupadas por la vida de los demás y por la imagen que ellas mismas dan a los otros.

e) Interés por la vida de los demás

En ambas obras, observamos la curiosidad de las lectoras por la vida de los demás. Ambas heroínas manifiestan un deseo por contemplar las actitudes íntimas o privadas de otras personas (Esther, a un nivel más local, y Mary, también a nivel internacional interesada por el mundo de los famosos). Esta tendencia al voyeurismo, que se extiende a otros personajes de las obras, encuentra una prolongación en el deseo de las lectoras de acceder a parcelas más íntimas y privadas de la vida de las protagonistas.

De aquí se deduce también la exaltación de la alteridad y el gusto por lo diferente, el cual se alterna con cierta familiaridad con la realidad y la experiencia de las lectoras. Se trata de un ir y venir constante entre lo conocido y lo desconocido, entre lo tangible y lo imaginario. La combinación entre estos dos elementos es una herramienta de seducción en las historias, sobre todo en el caso de Mary.

Uno de los centros indiscutible de interés de las obras estudiadas es, por lo tanto, el *voyeurismo* y el mundo del corazón, lo que contribuye a crear una imagen estereotipada

de mujer volcada en las apariencias, en el mundo del cotilleo, de las habladurías y de lo que hoy sustenta la prensa rosa. En las obras existen espectadores deseosos de contemplar las actitudes más íntimas o secretas de los personajes, lo que denota una sociedad volcada en el exterior, ansiosa por observar y juzgar a los demás, y siempre preocupada por el qué dirán.

La participación de los personajes de ambientación en *Esther y su mundo* rebasa el de meros figurantes para recordar al lector, a veces de manera subliminal, que las protagonistas son observadas continuamente. Además de la lectora, siempre hay un ojo indiscreto merodeando y tratando de obtener una primicia. En el caso de *Mary «Noticias»*, es la propia protagonista la que no para de buscar los contenidos sensacionalistas. Todas las tramas de la serie están centradas en torno a asuntos de la vida privada de personajes representativos.

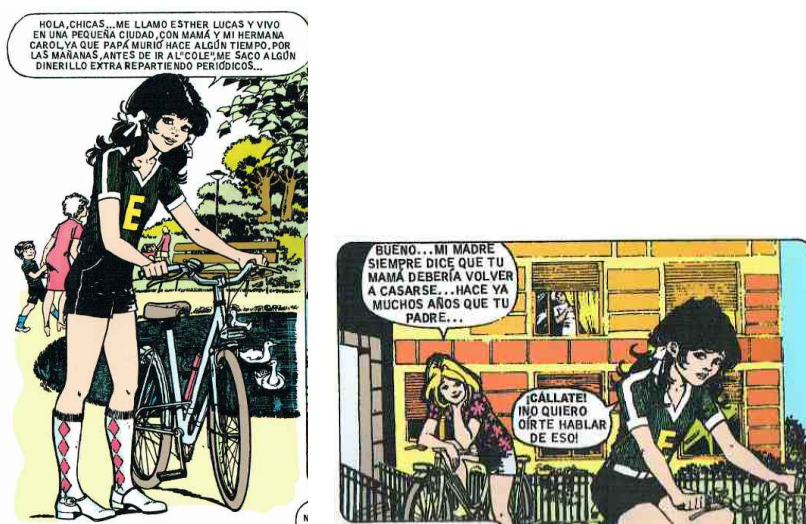


Fig. 72 y 73 : *Esther y su mundo*, p. 9, v. 1, p. 10, v. 5, ©Glénat

En la primera viñeta de la serie (FIG. 72), a la izquierda de Esther, apreciamos a un niño que pasea con su madre por el parque y que gira descaradamente la cabeza para observar a Esther en su presentación, lo que demuestra por un lado la admiración que despierta la protagonista y su alto grado de magnetismo. Esta mirada de un observador anónimo y algo indiscreto supone un indicio que desde la primera viñeta pone de realce el deseo constante en la obra por contemplar la vida de los demás. En la página siguiente una vecina observa desde su ventana la conversación de Rita y Esther mientras hablan de la controvertida boda de la madre de Esther (FIG. 73).

[Rita] *Bueno... mi madre siempre dice que tu mamá debería volver a casarse...
Hace ya muchos años que tu padre...*

[Esther] ¡Cállate! ¡No quiero oírte hablar de esto! (*Esther y su mundo*, p. 10, v. 5)

La intervención de Rita incluye en tres ocasiones puntos suspensivos que sustituyen enunciados por su carácter privado a impronunciable y a la vez denotan cierta cautela a la hora de abordar un tema privado. Estos enunciados incompletos pueden favorecer un ejercicio interesante en clase de ELE sobre el valor implícito de los enunciados verbales. El verbo *decir* en construcción subordinada completiva con una perífrasis verbal modal de obligación en condicional (SUJETO + *dice que* + SUJETO + *debería* + INFINITIVO) constituye una fórmula modelo que resalta el ejercicio de opinión de terceras personas; la construcción en condicional tiene una función de consejo bajo forma de obligación que denota la libertad de las personas a tomar parte en la vida de los demás.

En cuanto a la intervención de Esther, el verbo *callar* en imperativo y su negativa a continuar la conversación evidencian el carácter privado del asunto. El empleo del demostrativo neutro *eso* aporta un valor impreciso y marca cierta distancia –frente a la proximidad de la forma *esto*–. Esther pretende desviar la atención del asunto abordado por Rita sirviéndose de un procedimiento lingüístico para evitar la alusión directa a un tema tabú. Además de por los marcadores lingüísticos, el carácter privado de esta conversación se ve acrecentado por la mirada indiscreta de la vecina mirando detrás de la cortina.



Fig. 74 : *Esther y su mundo*, p. 34, v. 2, ©Glénat

En la página 34 (FIG. 74) Esther se esconde detrás de una cortina para espiar la escena de la riña de su hermana con su chico. En la peluquería, edén terrenal de los chismorreos de barrio, las peluqueras atentas y en silencio concentran sus miradas en la inesperada conversación telefónica de Esther con el novio de su hermana (FIG. 75). Cuando las jóvenes salen del establecimiento, las peluqueras siguen el paso de las dos

hermanas mirando tras la ventana de la peluquería (FIG. 76). De manera subliminal, el sentimiento de observar y de ser observado se mantiene constante en la obra.



Fig. 75 y 76 : *Esther y su mundo*, p. 34, v. 2 y p. 35, v. 2, 6, ©Glénat

A este respecto, son significativas las viñetas circulares, que recuerdan la forma de los objetivos indiscretos del antejo de un mirón escondido o de las cámaras de fotógrafos indiscretos o paparazzi, que toman fotos sin el permiso del fotografiado:



Fig. 75: *Esther y su mundo*, p. 11, ©Glénat

Este ejemplo de viñeta con forma circular de la página 11 (FIG. 75), al igual que el que vimos en la página 16 de la serie (Anexo nº 3c), refuerza la idea de intromisión en la vida privada, de acceso a lo secreto. No es anodino que en esta viñeta circular Esther se encuentre quitándose la camiseta. El bocadillo, colocado bajo el rostro de la protagonista, contribuye a esconder lo que sería prohibido, el pecho descubierto. La función de los puntos suspensivos en este globo, que aparecen en tres ocasiones, subraya el suspense y el tono sugerente de la viñeta:

Y, a solas en la habitación...

*- Menos mal que esta tarde tengo un aliciente... Iré con Rita a ver las regatas...
(Esther y su mundo, p. 11, v. 5)*

Los términos que indican intimidad (*a solas, habitación*) o algo atractivo y estimulante (*aliciente*) antepuestos a los puntos suspensivos, que dejan en suspenso el enunciado de la joven, crean una atmósfera de incertidumbre y sugestión que favorece el deseo por adentrarse y conocer más acerca de la intimidad de la protagonista.

En *Mary «Noticias»* es significativo que la protagonista sea periodista y presente un programa televisivo dedicado a la prensa rosa. El hecho de ser presentadora de televisión la coloca en una posición excepcional para alimentar este deseo de *voyeurismo* de las lectoras a un nivel menos local que el de Esther, pues sus chismes son a menudo de escala internacional, como vemos por ejemplo en la página 99 cuando se refiere al impacto mundial de las especulaciones sobre el matrimonio de Irma «Twist». Sin mostrar interés alguno por trazar una crónica política o intelectual de los países a los que viaja, su interés se centra en los asuntos de la vida privada y en los secretos de alcoba de los misteriosos personajes, que producen enunciados del tipo:

*¡El famoso soltero! ¡Iré en busca de mi cámara a ver si logro un reportaje!,
(Mary «Noticias», p. 48, v 2).*

En la página 99, las viñetas circulares para recrear el recuerdo se asemejan una vez más a la forma de un objetivo indiscreto. Los textos ponen de realce que lo que a Mary le interesa no es la carrera musical de Irma sino su vida privada. En la construcción de este estereotipo de la mujer periodista, cuyo único interés son los asuntos del corazón, encontramos marcadores lingüísticos cuyo análisis se muestra interesante.



Fig. 76: *Mary «Noticias»*, p. 99, v. 2, 3, 4, ©Glénat

La página 99 de *Mary «Noticias»* (FIG. 76) ofrece otro caso de viñeta redondeada, con ligeras ondulaciones en forma nube. Esta elección retoma por un lado el uso más convencional del marco de los bocadillos, el del mundo de los sueños, de los recuerdos. Aunque en este caso, la forma circular puede connotar por otro lado, como en el ejemplo anterior, el descubrimiento de algo oculto, a través de un objetivo indiscreto, de forma circular. Como veremos a continuación, estas tres viñetas recogen la entrevista que Mary hace a la artista Irma «Twist» en la que el estilo directo e implacable de las preguntas de Mary consigue desvelar datos precisos sobre la vida privada de la artista.

Irma «Twist» es generosa en sus respuestas, lo que denota cierto interés por la fama y por hacer pública su vida, pero en un determinado momento, apela a la diferencia entre la vida pública y privada para evitar contestar lo que Mary le pregunta. De esta manera, se alimenta el interés por saber de las lectoras. Una vez más el carácter intermitente en los personajes femeninos contribuye a perfilar el estereotipo de inestabilidad basado en el fenómeno del *sí pero no, no pero sí*.

Dentro de la competencia pragmática organizativa encontramos un esquema de interacción de una entrevista periodística, en el que se demuestra la determinación de Mary por conseguir la noticia sin escrúpulos y de adentrarse en el terreno de la vida privada. Para ello encadena preguntas breves y directas en presente de indicativo que tienen como objetivo conseguir respuestas concisas:

¿Tienes muchos admiradores?

¿Y no piensas aceptar ninguna de ellas?

¿Y quién es el afortunado? (Mary «Noticias», p. 99, v. 2, 3, 4)

Frente al laconismo de estas preguntas cerradas, que se podrían saldar con réplicas precisas, las respuestas de la entrevistada son extensas, lo que satisface el deseo de

saber de las lectoras y, de manera implícita, pone de realce la eficacia periodística de Mary. Las respuestas empleadas se componen de fórmulas cuantitativas que insisten en el carácter sobresaliente e insuperable de esta estrella de la música:

¡Miles!...todas estas cartas las recibo en un sólo día...

...el hombre más estupendo y... ¡el más guapo, el más listo, el más rico y el más todo! (Mary «Noticias», p. 99, v. 2, 3)

Los adjetivos y adverbios de cantidad así como las formas superlativas contribuyen a crear una representación idealizada de la artista. Esta imagen se reviste de un halo mítico con la reserva del final, en la que la artista evita responder a la última pregunta de la periodista.

Lo siento Mary, pero es un secreto... (Mary «Noticias», p. 99, v. 4)

Su discurso locuaz es frenado con este enunciado fundamental para alimentar la intriga de las lectoras. Aquí se incumple la máxima conversacional de relación (Grice, 1991), según la cual, hay que ir al grano evitando circunloquios. Irma «Twist» no responde a la pregunta de Mary pero emite una respuesta larga que intensifica el suspense (*A él no le gustaría que nadie lo supiera y... creo que a mí tampoco ¡Mi arte, mi trabajo pertenecen al público, pero mi corazón sólo me pertenece a mí y a él*). Aquí, una vez más, el discurso de la mujer recurre a la técnica del *no pero sí*, ya mencionado, pero esta vez no en la relación directa con los personajes masculinos.

Existen otras expresiones que alimentan el secreto y el interés por conocer:

...cuya identidad permanece oculta por razones de Estado

...va a casarse en secreto con... (Mary «Noticias», p. 99, v. 5)

Encontramos además fórmulas propias del lenguaje periodístico encaminadas a introducir una noticia. En ellas podemos observar diferentes niveles de veracidad:

De fuente confidencial sabemos que + ENUNCIACIÓN EN MODO INDICATIVO

Según un corresponsal oriental + ENUNCIACIÓN EN MODO INDICATIVO

Se rumorea que + ENUNCIACIÓN EN MODO INDICATIVO

(Mary «Noticias», p. 99, v. 5)

En su profesión como periodista, no son los asuntos científicos o culturales los que le interesan, sino los meramente sensacionalistas. El carácter curioso y, en definitiva, el

supuesto instinto periodístico de Mary se consume al descubrir los asuntos de la vida privada de los personajes más representativos de la vida social: aristócratas, artistas y famosos en general. Su objetivo profesional se limita a sacar a relucir los secretos de alcoba de estos personajes para ofrecer una crónica social bien detallada. En la introducción del episodio «La prueba decisiva» (p, 57) Mary precisa que su espacio televisivo se denomina «Chismorreos». La definición de *chisme*, «noticia verdadera o falsa, o comentario con que generalmente se pretende indisponer a unas personas con otras o se murmura de alguna» (DRAE), nos permite cuestionar el rigor periodístico de Mary y su obsesión por el impacto sensacionalista en detrimento de la exactitud informativa.

Esta fascinación por el mundo de los famosos se concreta en la evocación manifiesta de personajes de la prensa del corazón de la época. Si atendemos de manera general a la obra, encontramos claras referencias a la realidad social de esta época. En el episodio «Intriga en alta mar» (pp. 37-46), vemos a un aristócrata llamado Oronassis en la trama del controvertido matrimonio de una joven y rica heredera. La referencia a Aristóteles Onassis es evidente. La vida sentimental del magnate griego y sus matrimonios sucesivos con la cantante María Callas, en 1959, o Jaqueline Kennedy, en 1968, fueron ampliamente difundidos en los medios de la época. En el episodio «El doble vestido de las estrellas» (pp. 17-26) vemos otros casos significativos como el de Greta Cooper, una actriz con la belleza fría de Greta Garbo (1905-1990) y el magnetismo de Gary Cooper (1901-1961), envuelta en un pleito con otras dos personalidades: el modisto Jaques D'Orse, nombre francés que podría evocar el de Christian Dior (1905-1957), y la actriz Gina Lancia, cuyo nombre representaría la unión de la sensualidad de Gina Lollobrigida (1927-...) y la elegancia y sofisticación de los automóviles del italiano Vincenzo Lancia (1881-1937). Las referencias implícitas a celebridades de la época son abundantes.

Como vemos, la construcción de los diferentes estereotipos que encontramos en ambas obras se lleva a cabo a diferentes niveles. El estudio de los diferentes dispositivos puestos en marcha por los autores en la concepción de sus personajes se revela de gran interés didáctico.

1.3. VALORACIÓN DEL ANÁLISIS Y DISCUSIÓN

Las páginas analizadas de las series de cómic femenino revelan un gran interés didáctico en la enseñanza-aprendizaje del ELE. La búsqueda de la belleza, tanto a nivel gráfico como a nivel textual, demuestra un deseo constante por seducir y fidelizar a las lectoras respondiendo a la lógica de la serie. Si bien comparten algunas características con los cuadernos de aventuras, el cómic femenino constituye un género aparte en el que la imagen que se ofrece de la mujer implica una puesta en perspectiva temporal esencial en una lectura didáctica de las obras. Como ocurría en la lectura didáctica de *Carpanta* desde el contexto actual, el docente debe favorecer la toma de conciencia del lector-aprendiente para que integre los mecanismos narrativos necesarios que le permitan a cabo una lectura coherente y fundamentada en un contexto de enseñanza-aprendizaje del ELE.

El análisis realizado nos lleva a presentar el siguiente aporte teórico que hemos dividido en tres apartados, siguiendo la misma distribución que en nuestras fichas de recogida de datos.

1.3.1. CONSTATAIONES DE TIPO MEDIAGÉNICO

a) Toma de conciencia de los mecanismos narrativos que aseguran la fidelización de la lectura

Los tebeos sentimentales constituyen un rico catálogo que ilustra el imaginario femenino, compuesto de «hombres ideales, vestuarios de ensueño, paisajes idílicos, pasiones imperecederas» (Altarriba, 2001, p. 128). Se trata de una concretización y de una realización iconográfica de los sueños de toda una generación de mujeres que presenta un gran potencial didáctico en clase de ELE. Las protagonistas de las obras de cómic femenino estudiadas adoran proyectar su imagen para que las lectoras se vean reflejadas en ellas. La doble vertiente del *efecto espejo* intensifica la complacencia a ambos lados: la protagonista muestra su adorada imagen, y la lectora, viéndose reflejada, consume sus aspiraciones estéticas. Esther abre su diario íntimo a sus queridas amigas, les permite leer sus historias, conocer en primera persona sus secretos, sus pasiones, sus penas y sus alegrías. Mary por su parte, pone a la lectora, en este caso espectadora de televisión, en una situación privilegiada al permitirle contemplar en

primera fila el curso de sus aventuras. Ambas obras son el testimonio directo de lo vivido por las protagonistas, la ilustración de su vida de ensueño.

Desde la DLE conviene tomar consciencia de los recursos que favorecen la identificación entre las protagonistas y las lectoras. La supremacía de una belleza idealizada, de un generoso decorado a la moda de la época, en definitiva, de un mundo de ensueño sin más quebraderos de cabeza que los producidos por las cuestiones sentimentales. Este resorte comercial destinado a potenciar los deseos de identificación de la lectora con la protagonista se mantiene constante en ambas colecciones y responde a una clara intencionalidad editorial. Según Altarriba (2001, p. 168), «las fisionomías de ensueño se encargan de acoger a buena parte de las proyecciones identificativas de las lectoras que, antes de desear vivir la misma aventura que las protagonistas, desean parecerse a ellas [...] Se trata de encontrar las claves para imitar ese peinado, esa mirada, esa sonrisa... para lograr esa figura que garantiza la felicidad».

Como hemos visto, los mecanismos narrativos destinados a atrapar o enganchar a la lectora son abundantes. Recordemos la tira de color sepia a pie de página con la imagen de Esther leyendo cuadernos de historietas o la ausencia de marco de determinadas viñetas en las que las heroínas miran directamente a las lectoras, en el caso de Esther, o a las telespectadoras, en el caso de Mary, y se dirigen a ellas tuteándolas y empleando apelativos familiares o un vocabulario muy coloquial y cercano. Se pretende borrar la distancia con la lectura a través de diferentes niveles narrativos.

El análisis de los niveles narrativos y de la ilusión de una fusión entre los diferentes temporalidades (la de la narración de Esther, la de la historia vivida, el tiempo de la lectura) permite a los aprendientes de ELE tomar conciencia de los mecanismos que permiten una identificación con el personaje. En este sentido, conviene por tanto una tarea previa de asimilación de las principales convenciones de la historieta para poder deducir el contenido implícito de los posibles cambios narrativos en el montaje y distribución de la página y su valor expresivo. En el caso concreto del cómic femenino, los docentes deben favorecer un trabajo de deconstrucción por parte de los aprendientes. Esta tarea iría encaminada a comprender el proceso de identificación primaria y el dispositivo puesto en marcha que conseguía enganchar a las lectoras, pues Esther y Mary serían los reflejos de una realidad en la cual la lectora de la época podría verse reflejada. De esta manera el cómic femenino ha contribuido a forjar el imaginario de la lectora a base de una visión retrógrada y estandarizada de la mujer. El objetivo en clase

de ELE es que el aprendiente sea capaz de analizar este fenómeno a partir de un estudio pormenorizado de los recursos iconográficos y textuales propios a la historieta, que le dará acceso a comprender los mecanismos narrativos, los estereotipos y los modelos sociales propuestos, esenciales en la obra. Sólo de esta manera, el aprendiente de ELE podrá afrontar la lectura de las series tomando la distancia necesaria para, a diferencia de las lectoras, no limitarse a caer en la lectura y perder su sentido crítico.

Una vez adquiridos ciertos conocimientos sobre el funcionamiento de la historieta por parte de los aprendientes, el estudio de la lengua se llevará a cabo de una manera más autónoma lo que permitirá aumentar el rendimiento didáctico de la lectura y del aprendizaje del ELE.

b) Comprender el sentido de la etiqueta *cómic femenino* ayer y hoy

La lectura de las series estudiadas debe abordarse a partir de una puesta en perspectiva temporal que permita revelar a los aprendientes de ELE quiénes eran los lectores potenciales a los que iban dirigidas estas obras en la época en la que fueron creadas. Conviene conocer a qué hacía referencia la etiqueta de *cómic femenino* durante el franquismo para constatar la evolución experimentada hasta la actualidad. En un principio, el término hacía referencia a las publicaciones destinadas al público femenino, con independencia del sexo del autor, que en muchos casos, como ocurre en estas obras, tenía guionistas masculinos. En la actualidad, este apelativo, de uso más restringido, se emplea más bien para referirse a las publicaciones creadas por mujeres y cuya difusión está orientada tanto a hombres como a mujeres.

El público de aprendientes extranjeros constituye un tipo de destinatario suplementario que debe poner en marcha una lectura en segundo grado. El lector-aprendiente de ELE actual podrá de esta manera vislumbrar más fácilmente la dimensión temporal de la obra, acotando el valor que tendría una lectura en primer grado y favoreciendo una lectura con la perspectiva adecuada. En referencia al cómic femenino de ayer conviene que el docente explique a los estudiantes de ELE que la debilitación que experimentó el género a finales de los años sesenta explica la buena acogida de la serie de origen británico *Esther y su mundo* en España por traer aires de modernidad, que encajaban perfectamente con los deseos de las lectoras en plena época de desarrollismo. De esta manera, la tendencia al adoctrinamiento propia del cómic femenino de los años cuarenta o cincuenta era modificada y, a pesar de que la imagen de la mujer sigue siendo reductora y estereotipada, la evolución de la sociedad se deja ver en la renovación y el

rejuvenecimiento de los tebeos sentimentalistas. *Mary «Noticias»* se inscribe en una línea de modernidad anclada en el contexto español, aunque con una mirada siempre puesta en el exotismo que suponía todo lo exterior. *Esther y su mundo*, en cambio, es representativa de un fenómeno sociológico más amplio, de difusión internacional, inscrito en una línea de publicaciones de historieta sentimentalista, fotonovela, novela rosa, y también de cine, en el que se muestra un ideal femenino bastante retrógrado y conservador pero con un gran poder de seducción. Estas publicaciones no son propias del contexto editorial español sino de un contexto internacional; los anglosajones son unos de los principales difusores de este tipo de obras, con la búsqueda de dibujantes a través de agencias de contratación, como ocurrió en el caso de Purita Campos. La ubicación de las obras en su contexto de origen por parte de los aprendientes será un ejercicio necesario para que el estudio del ELE se construya de manera fundamentada.

c) Posible inadecuación del segmento como unidad de análisis

La lectura didáctica de las series analizadas ha puesto de manifiesto cierta falta de condensación en las historias, lo que se manifiesta en una eternización de los contenidos y en continuos saltos de un asunto a otro. Esta ligereza de la carga significativa de cada página pone en cuestión la idoneidad del segmento tal y como lo hemos concebido en el «Diseño de la investigación» de esta tesis doctoral. Como unidad de análisis breve, compuesta por un número reducido de páginas de preferencia sucesivas, el segmento parece insuficiente para mostrar un retrato representativo de la totalidad de las series de cómic femenino. En clase de ELE sería necesaria una muestra de estudio más amplia, con fragmentos que abarquen varias páginas, quizás no correlativas, escogidas estratégicamente para poder estudiar todos los elementos relevantes de estas series.

Como hemos comprobado en nuestra lectura didáctica, para ilustrar de manera fundamentada cualquier fenómeno de tipo mediagénico, lingüístico o cultural se hace necesario recurrir a menudo a diferentes fragmentos de las obras. El hecho de depender de segmentos de cierta extensión supone un obstáculo en la clase de ELE. Por otro lado, la necesidad casi sistemática de fragmentar la obra para contar con ejemplos representativos aumenta el grado de alteración de la historieta original. Todo esto nos lleva a reconsiderar los límites del segmento, tal y como lo hemos concebido en el desarrollo de este trabajo de investigación, como unidad de análisis para abordar el estudio de ELE en la lectura de cuadernos de cómic femenino o de otros tipos de

historietas que, presumiblemente bajo la lógica de la serie, carezcan de cierta condensación de contenidos en una página.

1.3.2. CONSTATAIONES DE TIPO LINGÜÍSTICO

a) Adquisición de competencias comunicativas según las categorías del MCERL

La riqueza de diálogos de las series de cómic femenino analizadas supone una fuente de material de gran valor para desarrollar las competencias lingüísticas en la clase de ELE. En los niveles más básicos de enseñanza-aprendizaje, un estudio del valor denotativo de los enunciados que componen los diálogos supondrá un ejercicio muy interesante. Sin embargo, el interés lingüístico de estas obras se ve incrementado al centrar la atención en un segundo nivel de lectura. La competencia comunicativa más representativa de estas obras sería la competencia pragmática, por la frecuente distorsión de lo que los enunciados dicen y lo que realmente quieren decir. Los docentes de ELE deben insistir en el estudio de la fuerza pragmática de los enunciados, lo cual permitirá poner de manifiesto la realidad de una mujer en conflicto con su moral, sus necesidades y sus aspiraciones.

Conviene observar la manera en que la lengua traduce el desequilibrio de los personajes femeninos entre el *ser* y el *parecer*. Este conflicto de identidad lanza cuestiones sobre la posición de la mujer en la sociedad de las décadas precedentes y sobre las repercusiones producidas en la sociedad actual. Según Altarriba (2001, p. 177), el verdadero mensaje que la serie *Mary «Noticias»* quiere transmitir es el de «"sí" las chicas han cambiado, "pero" en el fondo siguen siendo iguales». Efectivamente, tanto Mary como Esther poseen una identidad plural sintomática. Por un lado, son mujeres modernas para la época, pues trabajan, viajan, pero sin dejar de ser muy tradicionales, dependen de los hombres, se muestran sumisas e intelectualmente inferiores. Su discurso permite revelar esta pluralidad caracterológica. El interés pragmático del fenómeno del *no pero sí* tiene lugar a diferentes niveles, como hemos visto, y eleva a un primer plano el estudio de las relaciones texto-imagen en el contexto de enseñanza-aprendizaje del ELE. Observamos este fenómeno en las relaciones que los personajes femeninos entablan con sus parejas, ya sean éstas oficiales o potenciales, pero de manera general, el *no pero sí* deja verse en el trato de «las chicas» con los personajes masculinos, ya sea a nivel amistoso o familiar, como vimos por ejemplo en la particular relación de Esther con el prometido

de su madre. Conviene notar que este particular empleo del discurso se extiende al discurso sobre uno mismo. Al hablar de su apariencia exterior, los personajes femeninos tienden a dar la impresión de algo que no son o que no sienten en realidad. Recordemos el episodio en el que Irma «Twist» finge no querer airear su vida privada o los pasajes en los que Mary y Esther manifiestan verbalmente su insatisfacción por su aspecto físico, a la vez que dan muestras de sentirse bellas.

Lo interesante en clase de ELE es favorecer entre los aprendientes la capacidad para deducir toda esta información implícita, lo cual será posible a partir del estudio del dispositivo textual e iconográfico de las obras. Hasta ahora hemos constatado que las obras que nos ocupan tienen como objetivo central la búsqueda estética a nivel visual y verbal, detrás de la cual se revela, sin embargo, una falta de trasfondo importante puesta de manifiesto en el contenido textual. El estudio de la lengua no debe por tanto pasar por alto esta relación entre texto e imagen. Será interesante poner de relieve también que esta dicotomía está al servicio de las necesidades de los editores de los años sesenta, los cuales debían alternar el deber moral y las aspiraciones comerciales. Por un lado, estaban obligados a promover un sistema de valores y de comportamiento tradicionales de acuerdo con los preceptos franquistas, y por otro, a captar un público nuevo cada vez menos reaccionario y más progresista. Junto a la visión reductora del sexo femenino, la mujer pretende ser moderna e independiente. Observamos sus aspiraciones de modernidad por un lado, y el peso del condicionamiento y de la educación por otro. Es precisamente esta contradicción subyacente en la lectura de los cómics femeninos lo que presenta mayor interés en nuestra reflexión.

b) La inferencia de significado a partir de la integración de los estereotipos

Los programas de ELE deben otorgar importancia al estudio de la tipología de personajes y estereotipos, propia del análisis literario, que permitirá tomar la distancia necesaria para abordar la obra. Como ya hemos visto, en estas series, observamos personajes planos creados a partir de rasgos característicos que se mantienen intactos a lo largo de la obra. El grado de iconicidad o de semejanza entre los dibujos y la realidad representada es bastante elevado. Sin embargo, la exaltación de la belleza física, omnipresente en la obra, resta autenticidad a la historia. La realidad se presenta formalmente embellecida. La calidad moral, cultural o intelectual de los personajes no es tan importante, lo que cuenta es que sean guapos. Aquí todos lo son, los jóvenes, los adultos, los ricos, los buenos, incluso los pobres y los malos.

El estudio de los estereotipos se podría llevar a cabo a diferentes niveles según el código de tipo iconográfico y textual propio de la historieta. A nivel visual, además de la estética de los personajes con rasgos característicos que se repiten, encontramos elementos recurrentes como la aparición redentora del héroe al final del episodio cuando la situación se complica, o los rostros con marcada expresión de tragedia cuando Esther se enfada con su hermana, por ejemplo. A nivel lingüístico, existen marcadores representativos de cada personaje-tipo, cuyo estudio permitirá comprender otros de la misma índole en las diferentes historias que componen los capítulos. Las posibilidades de explotación de la obra pueden verse multiplicadas con el estudio del valor pragmático de los enunciados en lo que respecta, como hemos visto, a los apelativos que evidencian condescendencia o paternalismo del hombre hacia la mujer, por ejemplo.

En cualquier caso, los docentes deben facilitar el esclarecimiento de los diferentes mecanismos empleados en la construcción de los estereotipos, el cual, en principio, se llevaría a cabo de manera rápida, pues el carácter estático de los personajes, sin variación ni evolución visible entre el principio y el final de la historia, permitirá acceder al significado de manera autónoma por la confrontación con esquemas repetitivos carentes de complejidad.

El carácter repetitivo tanto a nivel gráfico como a nivel textual en la construcción de los personajes favorecerá la madurez lectora y la autonomía de los aprendientes de ELE en el proceso de enseñanza-aprendizaje a través de técnicas de inferencia y deducción de significados a nivel denotativo y connotativo. El nivel de dificultad en la descodificación de cada uno de los parámetros señalados podrá adaptarse al nivel de lengua de los aprendientes.

De esta manera, se podrá llevar a cabo un estudio de los clichés a partir de las muestras textuales e iconográficas precisas propias del lenguaje de la historieta, favoreciendo una perspectiva sociocultural en la que se ponga de manifiesto el valor de los estereotipos. Es decir, sin caer en la imagen reductora que universalizaría su imagen, el estereotipo forma parte sin embargo de la realidad sociocultural de una comunidad. En este sentido, convendrá reflexionar sobre ciertos personajes tipo de la tradición cinematográfica occidental.

Como hemos visto, en las series estudiadas, todo está afectado y reducido a un proceso de edulcoración que acaba siendo algo empalagoso. Se trata de una fábula encaminada a

magnificar, a sublimar a la mujer, pero que reduce su esencia a sus cualidades meramente estéticas. En clase de ELE sería interesante, por ejemplo, llevar a cabo un estudio en torno al lenguaje corporal. Las protagonistas adoptan siempre una pose, como si estuvieran siendo enfocadas por el objetivo de un fotógrafo. Incluso Esther, que, por su condición de adolescente, parece ser menos reflexiva y más espontánea, estudia cada posición tratando siempre de hacer realzar sus encantos físicos. El culto a la belleza se convierte en un corsé para la mujer, que siempre debe dar una imagen encantadora y seductora. Además de en su comportamiento, este condicionamiento se ve reflejado en su discurso oral. En la clase de ELE sería interesante abordar la imagen negativa de la mujer, hermosa pero descerebrada, a partir del análisis de los discursos y de una reflexión en torno a las imágenes vehiculadas y su impacto en las lectoras.

c) Aperturismo lingüístico

La toma de conciencia temporal nos permite constatar cierto grado de aperturismo lingüístico, algo impensable durante los primeros años del franquismo. Según Gómez Capuz (1993), el purismo lingüístico impuesto durante el primer periodo de la dictadura franquista da paso a un periodo de apertura que tendrá un importante efecto de permeabilidad en la lengua española. Como hemos visto, a partir de los años cincuenta, la orientación del régimen hacia los Estados Unidos, el desarrollo del turismo y la apertura de las fronteras con la televisión y el cine van a desencadenar un auge muy importante de la influencia anglosajona, sobre todo en los círculos juveniles. La influencia de países vecinos como Francia o Italia también se hará notar.

Como hemos visto, después de un periodo de hermetismo asfixiante, la influencia extranjera en la lengua española es recibida como una agradable muestra de prosperidad cultural. En los segmentos analizados hemos constatado la presencia de anglicismos y galicismos, lo que refuerza el gusto por lo extranjero a nivel lingüístico; un análisis detallado de la totalidad de la serie engrosaría considerablemente esta lista. El aprendiente debe tomar conciencia del valor de las huellas de idiomas extranjeros que se manifiestan, además de por calcos y préstamos de otras lenguas, por fórmulas con un lenguaje sublime y grandilocuente.

En el caso de *Esther y su mundo*, un trabajo específico sobre la traducción en relación con el texto original podría desarrollar interesantes competencias lingüísticas de tipo contrastivo.

1.3.3. CONSTATAACIONES DE TIPO CULTURAL

a) La cuestión de género

En la actualidad, el interés político y social en torno a las cuestiones de género encuentra eco en los contextos de enseñanza de lenguas donde se evidencia un deseo creciente por promover la concienciación en temas de igualdad. Se trata de favorecer un marco de formación transdisciplinar encaminado a orientar, enseñar, evaluar, y en definitiva, educar en la reducción de la asimetría y las desigualdades en materia de género.

En este sentido, en el sistema educativo francés han surgido proyectos interesantes a nivel estatal, como el programa de enseñanza *ABCD de l'égalité*, aprobado en 2013, que persigue luchar contra el sexismo y los estereotipos de género. Este dispositivo pedagógico ha derivado en un plan (*Plan d'action pour l'égalité entre les filles et les garçons à l'école*) que contempla un eje de acción consistente en la transmisión de los valores de igualdad de género a partir de unidades didácticas preparadas por los docentes sobre materiales renovados y simplificados. En el contexto español, cabe destacar la extinta asignatura Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos (EpC) encaminada a la enseñanza de los valores democráticos y constitucionales. Aunque fue abolida a nivel nacional en 2013, esta asignatura sigue vigente en algunas comunidades como Andalucía como asignatura de libre configuración autonómica. En ella se manifiesta un creciente interés por favorecer la igualdad en las cuestiones de género.

Las obras de cómic femenino seleccionadas en este apartado constituye un material de estudio auténtico muy fecundo para que la cuestión de género sea abordada por parte de los docentes en contexto de enseñanza-aprendizaje de LE desde una interesante puesta en perspectiva espacio-temporal. A este respecto, Viviane Alary (2009, p. 12) afirma que «la lecture des cahiers du *cómic femenino* est un matériau sociologique d'une grande valeur». De una manera más concreta podremos reforzar el trabajo sobre la descripción a diferentes niveles: la descripción física o prosopografía, la descripción del carácter o etopeya y la descripción social referente al género. En este sentido, será de gran importancia la posibilidad de profundizar en la lectura para tener acceso a los contenidos implícitos. Estos tres tipos de descripciones se encuentran ampliamente

relacionados. La riqueza de detalles en peinados y maquillajes femeninos, así como en las indumentarias constituye un elemento de cohesión con una clara influencia de las tendencias en boga de la época. En ambas obras, los rasgos físicos de los personajes, con especial atención a los personajes femeninos, responden a los cánones estéticos del cine, la televisión, la publicidad y la moda de la época, lo que puede constituir un interesante ejercicio didáctico. Este aporte cultural puede suponer la ocasión de trabajar lingüísticamente la descripción física, haciendo entrar en juego todo el vocabulario del cuerpo, de la vestimenta, etc.

En este punto, volviendo al concepto de estereotipo femenino de estas obras, es importante que desde la DLE se lleve a cabo una labor educativa en los valores de ciudadanía abordando la cuestión del género. En el estudio de estas obras, conviene lanzar una reflexión sobre la imagen que se vehicula de la mujer. A pesar de que Esther habla directamente a las adolescentes y Mary a las mujeres jóvenes adultas, es de notar el carácter iterativo en el comportamiento de los personajes femeninos. En ambos casos encontramos una construcción fuertemente estandarizada y repetida que encierra a la figura de la mujer en el estereotipo. Según la clasificación de los personajes propuesta por Altarriba y Remesar (1987):

el estatuto y características del personaje vienen determinadas por la opción que se toma respecto a su presentación como tipo o estereotipo, como personaje completo o no. Tanto en su función referencial como narrativa. En las producciones basadas en la consecución del efecto de iteración (independientemente de la opción ideológica) existe una gran tendencia a la creación de estereotipos, puesto que éstos pueden ser el resultado de aplicar el efecto. (p. 205)

Este estereotipo se construye sobre una base de doble cara, en la que encontramos una serie de cualidades *a priori* positivas, como la belleza, el deseo de agradar, frente a cualidades menos positivas, como la superficialidad, falta de inteligencia o el interés por los asuntos triviales. Este particular retrato de los personajes femeninos se sitúa en el centro de las obras que nos ocupan, y constituye un material de estudio de gran valor didáctico. El MCERL (2001) habla de la importancia de profundizar en la «Consciencia intercultural» del aprendiente, es decir, en el estudio de las diferencias y similitudes que existen entre la cultura de origen y la cultura de la lengua que se estudia. Según el documento europeo, en este sentido no se puede olvidar tomar conciencia del «modo en

que aparece la comunidad desde la perspectiva de los demás, a menudo en forma de estereotipos nacionales.» (p. 101). Una reflexión a este respecto se hace obligada, pues permite poner de relieve no sólo los estereotipos propiamente españoles, sino la influencia que ejercen otros estereotipos de origen inglés o francés, por ejemplo, en la comunidad española, los cuales contribuyen a configurar la complejidad y matizar el estereotipo español propiamente dicho.

En clase de ELE, el estudio de *Mary «Noticias»* supone la ocasión de profundizar en el estudio de un tipo de héroe-romántico como personaje literario, cuyas características comparten rasgos con las del héroe clásico. En una reedición de su obra *Poética*, Aristóteles (1982) cuenta que a la hora de representar a los personajes en literatura, se les puede presentar mejor, igual o peores de lo que son en la realidad, y en consecuencia, el lector tenderá a sentirse admirado, reflejado o precavido:

Ya que los que imitan mimetizan a los que actúan, y éstos necesariamente son gente de mucha o poca valía (los caracteres casi siempre se acomodan exclusivamente a estos dos tipos, pues todos difieren, en cuanto a su carácter, por el vicio o por la virtud) los mimetizan del mismo modo que los pintores, o mejores que nosotros, o peores o incluso iguales. (pp. 61-62)

Efectivamente, el caso del héroe surge de la imitación de un personaje mejor de lo que es en la realidad, pero para reforzar el sentimiento de admiración por parte de los lectores se hace necesaria una entidad inferior que permita al héroe tomar impulso ascendente y asentar su supremacía. En el caso de *Mary «Noticias»* esta superioridad necesaria está basada en la presencia de un villano, pero sobre todo en la diferencia de género marcada por una manifiesta preponderancia del hombre sobre la mujer. Además de esto, se revelan necesarios una serie de valores compartidos, los valores de sublimación masculina que, además de por Mary, son compartidos por todas sus lectoras.

De manera repetida vemos el retrato de una mujer con un carácter irreflexivo y superficial que desprecia cualquier atisbo cultural y cuyo comportamiento parece decirnos una y otra vez, «yo no soy inteligente y casi me enorgullezco de ello». Esta imagen, vista de manera positiva, se dirigía a las jóvenes españolas de clase media que con la lectura de *Mary «Noticias»* soñaban, como mucho, con ser secretarías. Más allá del plano narrativo encontramos una degradación manifiesta de la mujer en el plano referencial.

b) Aporte cultural basado en la influencia de la novela rosa

En las obras estudiadas encontramos puntos en común con la novela sentimentalista, un género narrativo muy de moda en la España franquista. Conviene que los docentes de lenguas establezcan un vínculo que permita a los aprendientes de ELE distinguir las influencias de la novela rosa.

El relato se lleva a cabo en primera persona, la trama narrativa está considerablemente reducida y esquematizada, el amor se limita a menudo a la pasión sin ser correspondida, propia de la lírica cortesana, pero que con frecuencia tiene un final feliz. La originalidad del componente gráfico del cómic femenino con respecto al soporte escrito de la novela rosa constituye un gancho muy goloso para sublimar los deseos de identificación visual de las lectoras.

La fascinación por la imagen permite cautivar a las lectoras, aportando un reclamo excepcional a sus momentos de ensoñación junto a las heroínas de sus lecturas. El despliegue de formas y de colores del cómic femenino va a favorecer las ansias de evasión de los espíritus más soñadores de una sociedad inmovilista de colores apagados. Se trata de una invitación al viaje en un mundo ilustrado con los colores a la moda.

De manera general, en el estudio de las series de cómic femenino, podemos concluir constatando una riqueza didáctica evidente a través de competencias artísticas y culturales, además de las meramente lingüísticas. La aplicación de criterios pedagógicos de tipo mediagénico, lingüístico y cultural, que a veces se solapan, permite dar cobertura a las necesidades del proceso de enseñanza-aprendizaje del ELE a la vez que se aborda el estudio de la historieta como medio o material didáctico y fin en sí mismo.

C) LA HISTORIETA COMO NOVELA

En este apartado abordaremos una categoría de historieta relativamente reciente en el mundo de los cómics con muchas posibilidades de aplicación desde el punto de vista de la DLE, pero cuyo contenido y formato requieren un enfoque didáctico muy particular. A pesar de haber sido durante mucho tiempo y seguir siendo un término cuestionado, en la actualidad el concepto de novela aplicado a la historieta apunta hacia un tipo de obra de historieta destinada al público adulto que comparte ciertos rasgos, como ser obra de un sólo autor, o de un guionista y un dibujante, y contar una historia larga relativamente densa en un solo *opus* sin esquema predefinido en cuanto al guión. Eso supone como primer efecto que la lógica de serie o la página autoconclusiva no sean la única forma de organizar un relato de historieta.

Al estar destinada al público adulto es heredera del cómic adulto de los años setenta pero supone una revolución gráfica que va más allá. A partir de este lento proceso en los años noventa se extendió la categoría editorial y casi genérica de *novela gráfica*. Esta categoría parece asentada en el paisaje editorial en la actualidad aunque la definición puede variar de un contexto a otro. En su sentido anglosajón de *graphic novel* puede también hacer referencia a un determinado tipo de formato, el formato libro de dimensiones libres en blanco y negro asociado muy a menudo a ciertos géneros como la autobiografía o el testimonio.

Para buscar el origen del término anglosajón conviene remontarse al año 1964, según recoge Jean Paul Gabillet (2007) en su artículo *Aux sources du Graphic Novel*. No obstante, en el sentido de relato largo y único narrado en viñetas, el término *graphic novel* empezó a popularizarse con la obra *A Contract With God* de Will Eisner publicada en 1978, que marca un momento clave en la maduración artística de este medio de expresión. Las cuatro historias que conforman el libro comparten un tono pesimista y oscuro para dar cuerpo a la acción que transcurre en el Nueva York de después de la depresión del crack de 1929. Los protagonistas son perdedores que tratan de prosperar en una atmósfera urbana lluviosa, lúgubre y violenta. Las temáticas para adultos invitan a una lectura en segundo grado que esconde un grado considerable de crítica social. Sin embargo, el término *novela gráfica* fue popularizado sobre todo a partir de 1986 y 1991 con la publicación de los dos tomos de *Maus* de Art Spiegelman (1992), que le valió un premio Pulitzer en 1992. Esta obra es innovadora en la medida en que amplía considerablemente la extensión y la complejidad narrativa de la historia,

además de desmarcarse de los relatos ficcionales y estar basada en hechos reales. Spiegelman narra las vivencias de su padre como refugiado en un campo de exterminio nazi, con continuos vaivenes entre la diégesis y el propio proceso de creación de la obra. Tomando estas dos obras como referencia, y en oposición al *comic book*, el concepto de *graphic novel* se ha ido perfilando hasta llegar a la actual acepción, la cual se ilustra por muchas obras clave que continúan engrosando esta categoría de la historieta.

En España, el término *novela gráfica* en sus orígenes se desmarca del sentido del concepto anglosajón. En 1904, encontramos la «primera novela gráfica que se publica en España»; este subtítulo acompaña el primer capítulo de *Las travesuras de Bebé*, una serie de historietas incluida en el semanario humorístico ilustrado *Monos* (1904, p. 8). Sin embargo, esta obra pertenece a la más clásica tradición de tiras diarias y páginas dominicales, y carece de continuidad narrativa lo que la aleja del concepto de *graphic novel*. Posteriormente, y de la misma manera, encontramos otras alusiones al término novela gráfica para denominar creaciones de diversa índole. En su tesis doctoral, Gómez Salamanca (2013) destaca un nuevo tipo de *novela gráfica*, que se consolida como formato en los años sesenta, y añade que fue precisamente la censura «la que motivará la aparición de un nuevo tipo de publicación a principios de los sesenta: las novelas gráficas para adultos» (p. 70). La creación de esta categoría respondía a una estrategia editorial que permitía burlar la censura, la cual, a través de la CIPIJ (Comisión de Información y Publicaciones Infantiles y Juveniles) creada en 1962, estaba concentrada en las publicaciones para los más jóvenes. A pesar de que estas acepciones de *novela gráfica* comparten algunas características con la *graphic novel*, los ejemplos citados no pueden considerarse precedentes de la novela gráfica española actual.

En España, la recepción moderna de este concepto se encuentra ligada al desplome de la industria editorial del tebeo tradicional, que trajo consigo la desaparición de los cómics en los quioscos en los años ochenta. La aparición del cómic adulto en esta misma época, que estuvo marcada por una fuerte conmoción social y por la búsqueda de nuevos horizontes narrativos y artísticos, contribuyó al surgimiento de nuevas formas de hacer cómics y editarlos a partir de nuevos temas, nuevas perspectivas y nuevos lectores. En el paso del siglo XX al XXI se fue imponiendo progresivamente el término *novela gráfica*.

Dos fenómenos han ido dando cobijo al desarrollo y asentamiento de narraciones gráficas de la memoria del periodo franquista: en un primer momento, hacia los años

setenta y ochenta, el formato franco-belga del álbum que suponía una primera apertura; en un segundo momento, alrededor de los años noventa hasta hoy, el surgimiento de editoriales independientes y el concepto de *novela gráfica*. Si bien en la actualidad, el término *novela gráfica* tiende a ser equivalente al de *graphic novel*, nosotros utilizaremos ese concepto en su definición cualitativa: libro o álbum de historietas en el que se reivindica el concepto de autor; de temática seria y dando cabida a géneros muy diversos como la autobiografía, la historia o el reportaje, entre otros; posee ambición literaria, por alcanzar cierto grado de madurez en cuanto al público y el lenguaje.

Sin pretensiones de hacer un panorama histórico de las obras que merecerían ser analizadas en el marco de esta tesis en torno a la memoria del franquismo, y después de haber señalado el creciente interés de las generaciones de autores actuales, conviene señalar algunas obras y autores clave, entre las que destacan *Paracuellos* y *Barrio*, de Carlos Giménez (FIG. 77 y 78).



Fig. 77 y 78: Portadas de *Barrio* y *Paracuellos 3*, de Carlos Giménez, ©Glénat, 2005 y 1999

Barrio cuenta historias que formaron parte de la juventud del propio autor, el cual aparece como protagonista, testigo y narrador de su propio pasado. Esta obra, en la que Carlos Giménez ejerce de biógrafo y de cronista y que fue publicada por primera vez en la revista *El Papus* en 1977, nos muestra un retrato de la sociedad española de la segunda mitad de los años cincuenta a través de hechos de la vida cotidiana en un barrio popular del Madrid de la época. En la misma línea de recuperación de la memoria nos interesa detenemos en la que muchos consideran la obra más importante de Giménez. *Paracuellos* cuenta la vida cotidiana de los niños internos en los Hogares del Auxilio

Social, una institución de carácter humanitario dirigida por la Sección Femenina de la Falange para recoger a los niños que tras la guerra civil habían quedado huérfanos y habían tenido que ser abandonados, por el encarcelamiento de sus padres, las enfermedades o la miseria. La mayoría de ellos pertenecía evidentemente al bando de los vencidos. En este relato dibujado, Carlos Giménez, que se coloca del lado de las víctimas, denuncia, con tintes de drama y a veces algo de humor, los abusos y las atrocidades que él y sus compañeros vivieron como internos en diferentes Hogares, desde 1948 hasta 1954. Esta serie, que empezó conformando los dos primeros volúmenes a finales de los setenta y principios de los ochenta, se completó hasta seis volúmenes en una segunda etapa iniciada a finales de los noventa y acabada en 2003.

En esta serie los rasgos propios a la autobiografía se irán desvelando sin necesidad de recurrir al paratexto, donde se revelan más evidentes, gracias a signos de tipo gráfico, como la coincidencia de nombres o la vocación del autor por ser dibujante de tebeos; o de tipo lingüístico, léxico y gramatical, como el valor de las personas narrativas. Podríamos hablar entonces de un pacto autobiográfico aceptado implícitamente por el autor, pues como afirma Lejeune (2005, p. 32), «a menudo este pacto implica la identidad de nombre entre el autor, cuyo nombre aparece en la portada, y el narrador-personaje que cuenta la historia en el texto». *Paracuellos* figura entre las obras más importantes de la historia del cómic en España, con un número considerable de reediciones y de traducciones. Su popularidad a nivel internacional es sobresaliente hasta el punto de ser considerada una de las obras «que han contribuido a admitir en Francia la posibilidad de la autobiografía dibujada» (Groensteen, 1996, p. 61). Existen interesantes estudios y reflexiones sobre *Paracuellos* entre los que destaca: *Carlos Giménez y el Pacto autobiográfico* (Corrado, 2002), *Paracuellos, Aventuras y Testimonio* (Marsé, 2007), *Paracuellos, la huella infinita* (Beá, 2001), *Giménez: Moi, l'Espagne et la BD* (Altarriba, 1987).

Otra obra digna de mención sería *Un largo silencio* de Miguel Gallardo (1998) (FIG. 79 y 80), donde se recrea la vida del padre del autor, Francisco Gallardo, militar republicano, desde que nace hasta que conoce a la que sería su esposa. Esta obra destaca por el ejercicio de memoria histórica realizado –utilizando la misma técnica que Spiegelman (1992) para *Maus*– a partir de la grabación de la voz de su padre, el cual, después de cuarenta años, decide romper su largo silencio. A base de texto, de ilustraciones, y de páginas de cómic, fotografías y documentos de la época, se recupera

la memoria desde el bando de los vencedores, o tal y como se dice en el prólogo, «en el bando de los que nunca habían tenido, ni tenían nada». Esta obra, que ha sido reeditada en 2012, cuenta con un interesante estudio titulado *Memorias dibujadas: la representación de la Guerra Civil y del franquismo en el cómic español. El caso de Un largo silencio* (Mitaine, 2012).



Fig. 79 y 80: Portadas de la primera y segunda edición de *Un largo silencio*, de Miguel Gallardo, ©Astiberri, 1998 y 2012

Aunque numerosas obras desde los años ochenta podrían adscribirse a la categoría de novela gráfica, *El artefacto perverso*, con guión de Hernández Cava y dibujo de Federico del Barrio (1996) (FIG. 80 y 81), marca un punto de inflexión en el proceso de asentamiento de la categoría «novela gráfica» en España.

El prólogo de esta obra, de Manuel Vázquez Montalbán, contribuye a fijar el concepto de novela para la historieta desde la autoridad de este escritor de renombre que tanto ha escrito sobre la memoria y el periodo franquista. Sus palabras son muy reveladoras al afirmar que «del almacén de la memoria salen las narraciones orales o escritas y con el tiempo fraguó un género literario y una raza, la novela y los novelistas». Vázquez Montalbán añade que:

hay que revisar tan reductivo viaje a la vista de ofertas estéticas como las que nos plantean Federico del Barrio y Felipe Hernández Cava en *El artefacto perverso*, una novela que utiliza diversos patrimonios narrativos, desde los específicamente literarios hasta los que pertenecen a la cultura audiovisual y

muy especialmente al cómic, especialmente esa capacidad de visualizar la memoria mediante el *flash-back*.

No podemos afirmar que *El artefacto perverso* sea la primera novela gráfica en español, pero en todo caso es un reconocimiento suplementario, una especie de entronización, puesto que el término *novela gráfica* ha sido utilizado para definir esta obra, y así aparece en las páginas de guardas. Sus páginas proponen una intensa reflexión sobre la memoria histórica de los derrotados de la guerra civil española, llevada a cabo con una complejidad temática, narrativa y artística que multiplica las posibilidades de aplicación culturales, entre las que destaca la perspectiva de la DLE.



Fig. 80 y 81: Portadas de las dos ediciones de *El artefacto perverso*, de Felipe Hernández Cava y Federico del Barrio, ©Planeta de Agostini, 1996, y ©ECC Cómics 2015.

No podemos afirmar que *El artefacto perverso* sea la primera novela gráfica en español, pero en todo caso es un reconocimiento suplementario, una especie de entronización, puesto que el término *novela gráfica* ha sido utilizado para definir esta obra, y así aparece en las páginas de guardas. Sus páginas proponen una intensa reflexión sobre la memoria histórica de los derrotados de la guerra civil española, llevada a cabo con una complejidad temática, narrativa y artística que multiplica las posibilidades de aplicación culturales, entre las que destaca la perspectiva de la Didáctica de la Lengua.

A pesar de que hubiera encajado muy bien en esta tesis, por ser una novela gráfica reconocida que abarca el periodo franquista y por la recuperación de la memoria histórica, hasta su reciente edición por ECC Cómics en julio de 2015, esta obra estaba agotada ofreciendo un acceso muy restringido por su tirada limitada. En cualquier caso,

El artefacto perverso supondría un extraordinario soporte en la clase de ELE. Los estudios publicados en torno a esta obra, de tipo literario (Alsina, 2002) y de tipo histórico (Pérez del Solar, 2014), podrían constituir un interesante material destinado a los docentes.

Las recientes reediciones de *Un largo silencio* y de *El artefacto perverso* demuestran el interés actual de la sociedad española por recuperar esta época del pasado. A este interés se unen obras recientes como *El arte de volar*, de Antonio Altarriba y Kim (2009) (FIG. 82 y 83), galardonado con el Premio Nacional de Cómic en 2010, entre otros, cuenta la vida del padre del guionista que, tras muchos fracasos y atrocidades, acabó suicidándose. La obra supone un retrato de las penurias de los españoles durante el siglo XX desde la guerra civil, el exilio, los campos de concentración, la resistencia contra los alemanes, el mercado negro, el desarrollismo a partir de los sesenta y la posterior democracia.



Fig. 82 y 83: Portadas de las dos ediciones de *El arte de volar*, de Antonio Altarriba y Kim, ©DePonent, 2009.

Esta obra introspectiva supone la maduración de la historieta española, pues según afirma Antonio Martín (2009) en el prólogo de la obra, «se dirige deliberada y definitivamente, de forma exclusiva, a un público maduro mentalmente, a unos lectores que no leen por simple entretenimiento, con una historia que tiene la dimensión y la textura de una novela». *El arte de volar*, reeditada y traducida, goza de gran prestigio

dentro y fuera de España. El hecho de que ya dispone de una guía didáctica –que nos ha servido de inspiración como veremos a continuación– nos ha llevado a descartar esta obra como objeto de estudio, además de porque abarca un periodo mucho más amplio del de nuestro objeto de estudio. Conviene señalar el análisis y las reflexiones de la obra llevados a cabo por el propio Altarriba incluidos en *Lignes de front, Bande dessinée et totalitarisme* (Alary y Mitaine, 2011b) o el estudio sobre las autobiografías elaborado por Mitaine (2015) que lleva por título *Au nom du père*.

Como hemos explicado en el apartado «Desarrollo de la investigación», este trabajo de investigación toma el segmento como principal unidad de análisis por razones de accesibilidad y exhaustividad en un marco didáctico. A pesar de ello, en este apartado dedicado a la historieta como novela, conviene insistir en que, a pesar de que la atención se concentre en un fragmento concreto, no se debe perder de vista el conjunto de la obra, pues se trata de una obra única y singular que requiere un tratamiento de novela visual. Por otro lado, conviene recordar que el estudio integral de una historieta como novela también podría contemplarse de manera exhaustiva en la clase de ELE, lo cual implicaría un método de análisis específico que escapa de nuestros objetivos de partida, aunque no se descarta para futuras investigaciones.

Independientemente de ello, tomando el segmento como centro del análisis, el docente debe realizar un estudio global de la obra para cerciorarse de que el estudio de los segmentos esté bien contextualizado. Para ello, proponemos seguir el modelo de análisis llevado a cabo en la *Guía didáctica de El arte de volar* editada en formato digital por Edicions de Ponent y disponible en línea³⁰. En este documento Antoni Guiral propone un análisis exhaustivo de la novela gráfica de Antonio Altarriba y Kim tratando de abarcar todos los aspectos que aseguren un estudio completo de la obra en un ámbito educativo.

De los seis apartados que componen la guía, se consagran los dos primeros a profundizar en el contexto de creación. El interés por los autores, la línea editorial, las particularidades de la categoría o la estructura y el estilo gráfico de la obra es una tarea fundamental para cimentar el análisis posterior. En el apartado 3 dedicado al *Análisis del argumento* se profundiza en la dimensión sociopolítica e ideológica; se lleva a cabo un estudio psicológico de los personajes; se analizan las relaciones texto-imagen; y se

³⁰ <http://www.antonioaltarriba.com/el-arte-de-volar/unidad-didactica/> [última consulta el 8 de junio de 2015]

propone un acercamiento a los principales parámetros narrativos de la historieta. Los apartados 4 y 5 proponen pistas de reflexión a partir de los principales temas de índole social, histórica y personal abordados en la obra, además de otros temas generales de interés didáctico. Además incluye una bibliografía temática que agrupa obras de temática social e histórica, y obras didácticas sobre la historieta.

El enfoque didáctico de esta guía la convierte en un buen referente y modelo para abordar el estudio de un relato gráfico y complementar la dinámica de análisis centrada en el segmento. Además del análisis de parámetros concretos ilustrados con ejemplos tomados de la obra, en la guía de Guiral son interesantes la propuesta de actividades y las preguntas encaminadas a orientar la reflexión y el trabajo de los usuarios de la guía, presumiblemente docentes y aprendientes. A la hora de analizar las relaciones texto-imagen, por ejemplo, las cuestiones propuestas resultan reveladoras: «¿Qué aporta el dibujo al relato? ¿Cómo se complementa la narración con el grafismo? ¿Cómo interactúan ambos?» (Guiral, 2012, p. 28). Sin embargo, en el ámbito de la DLE conviene ir más allá con un estudio minucioso que permita dar respuesta de manera concreta y fundamentada a estas preguntas. De esta manera se hace necesario un enfoque específico que profundice de manera exhaustiva en la dimensión lingüística. Por ello, tal y como hemos justificado en el «Desarrollo de la investigación», el segmento se revela como una unidad de análisis idónea para dar cuenta de la precisión que requiere un análisis destinado al proceso de enseñanza-aprendizaje del ELE. Esta especificidad no impide sin embargo, mantener siempre la mirada puesta en el conjunto de la obra. De esta manera, tratando de ubicar nuestra dinámica de análisis en un contexto educativo concreto, mencionaremos el sistema educativo francés en los niveles de enseñanza secundaria y universitaria.

Los dos últimos cursos de la rama general³¹ de la educación secundaria en Francia que componen el *Cycle Terminal* proponen tres especialidades según las preferencias y aptitudes de los alumnos. En la *série littéraire* las clases de lengua española se completan con clases de literatura española impartidas en español. En este marco académico se hace posible el estudio de una novela gráfica de manera general gracias a

³¹ Institutos de enseñanza general y tecnológica (LEGT), en oposición a los Institutos de enseñanza profesional (LEP).

una carga lectiva considerable³². A nivel universitario, en la formación literaria en español en el marco de los títulos de LLCE (*Lettres, Langues et Cultures Étrangères*) o de EFE (*Études Franco-Espagnoles*), por ejemplo, podría abarcarse el estudio de la novela gráfica como medio de expresión artístico y literario. Este medio de expresión cultural debería formar parte de los planes de estudio dedicados al conocimiento de la literatura, del arte y de la historia tanto de los países hispanohablantes como de los ámbitos de estudios hispánicos de los países extranjeros. En cualquier caso, conviene destacar dos tipos de explotación didáctica posible. Por un lado, la novela gráfica respondería a expectativas de tipo literario y artístico en clases de literatura, de análisis textual o de historia del arte; y por otro, en un plano principalmente lingüístico, a las clases de lengua española.

En ambos casos, el empleo de segmentos preseleccionados permitiría un estudio exhaustivo capaz de facilitar el acceso a la densidad narrativa de una novela gráfica. La novela gráfica es una categoría actual cuya naturaleza contempla un grado de libertad creativa considerable. Esto encaja perfectamente en el contexto de la España post-franquista en la que los autores estaban ávidos por recuperar la memoria que había sido callada durante la dictadura. Asimismo, por disponer de un espacio narrativo amplio, permite crear historias relativamente largas y tramas narrativas complejas por lo que se ha consagrado en la actualidad en España como el formato de historieta abanderado para la recuperación de la memoria cultural. El interés en un contexto de DLE se ve aumentado por el papel protagonista que otorga la novela gráfica a la dimensión cultural.

Dentro de este apartado consagrado a la historieta como novela gráfica hemos querido incluir dos obras representativas de dos estilos y géneros distantes pero que comparten rasgos, como ser relatos largos interesados en la recuperación de la memoria cultural. *Estraperlo y Tranvía* es un relato gráfico clásico fiel a la tradición historietística que sigue una línea estandarizada y convencional. A pesar de todo, el formato álbum franco-belga y el estándar 48CC (cartoné color) representan desde los años ochenta, para la generación de Alfonso López, una oportunidad de salir del molde industrial editorial del tebeo, y dar así un paso cualitativo. El trasfondo de esta obra se lleva a cabo a partir de una profunda crítica social del franquismo. La obra *Macandé* es una historieta de autor

³² La carga horaria destinada a la primera lengua extranjera (LV1) y a su literatura correspondería aproximadamente a 4,5h/s en Première y 3'5 h/s en Terminal, los dos últimos cursos de la Enseñanza Secundaria.

de marcado carácter experimental. También se presenta en formato álbum, aunque esta vez en blanco y negro. Su estilo se inscribe en el espíritu innovador y vanguardista de los años ochenta en España. Ninguna de estas dos obras encaja en una definición muy formalista de novela gráfica, sin embargo, ambas son representativas de la tendencia de considerar la historieta como un espacio novelístico, pues «utiliza diversos patrimonios narrativos, desde los específicamente literarios hasta los que pertenecen a la cultura audiovisual y muy especialmente al cómic», según la reflexión empleada por Vázquez Montalbán para el prólogo de *El artefacto perverso* (1996),

Estraperlo y Tranvía y *Macandé* constituyen materiales didácticos con diferentes niveles de acceso en función de la dificultad lectora. La elección de estas obras reposa en la representatividad de cada una en ambos extremos del abanico de posibilidades expresivas que encierra lo que podría denominarse «la novela gráfica de la memoria del franquismo». *Estraperlo y Tranvía* es un relato lineal bastante simple y de lectura fácil, destinado al gran público. *Macandé* es un relato interior que requiere una lectura más interpretativa pues incluye técnicas narrativas y contenidos más complejos. En este caso encontramos un relato menos lineal con una complejidad y ambigüedad narrativas propias de la novela contemporánea.

1. ESTRAPERLO Y TRANVÍA: TRASFONDO Y CRÓNICA SOCIAL DE POSGUERRA

**«Se llama memoria a la facultad de acordarse de aquello que quisiéramos olvidar»
(Esquilo de Eleusis)**

En este apartado centramos nuestra atención en *Estraperlo y Tranvía* (FIG. 84 y 85), una novela gráfica basada en la Familia Ulises, una de las sagas más conocida de la historieta española de posguerra publicada en la revista *TBO*. Más de medio siglo después (1952-2007), el dibujante y guionista Alfonso López nos presenta los avatares de esta familia en un relato pintado de gris, como los ánimos de la época y donde la sombra juega un papel fundamental. En nuestro estudio no perderemos de vista la obra original del dibujante Mario Benejam, pues la distancia temporal entre ambas obras constituye un elemento crucial para la comprensión y el alcance didáctico de la obra.



Fig. 84 y 85: Portada y contraportada de *Estraperlo y Tranvía*, ©Ediciones B

Como ya hemos visto en los otros análisis, nuestro estudio se centra de una manera global en el análisis del texto, de la imagen y de la relación entre ambos, así como de los resortes narrativos de la historieta que retoma los personajes de una serie del tebeo humorístico de la posguerra española, desde una óptica contemporánea. En este caso, a partir de un estudio global de la obra, centraremos nuestra atención en dos segmentos interesantes desde el punto de vista de la DLE. A partir de esto, y utilizando como herramienta de análisis la ficha de recogida de datos diseñada para este trabajo de investigación que integra una triple dimensión mediagénica, lingüística y cultural, trataremos de dar respuesta al siguiente interrogante planteado en los dos apartados precedentes: ¿En qué medida el estudio de los segmentos seleccionados de la obra *Estraperlo y Tranvía* de Alfonso López puede ser interesante desde el punto de vista de la DLE en función de su potencialidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje del español?

1.1. CONTEXTUALIZACIÓN Y ESPECIFICIDAD DE LA OBRA

1.1.1. LA HISTORIETA POPULAR ENTRE PASADO Y PRESENTE

Para comprender la obra de López es obligatorio acercarse a la obra y al contexto de referencia de las historias de la Familia Ulises de Mario Benejam. A partir de 1945, las

historias de esta familia se publicaban semanalmente en *TBO*, la primera revista española de historietas. El éxito de esta revista para niños fue tal que su título reortografiado *tebeo* ha pasado a designar en España desde entonces el medio historietístico. Mario Benejam Ferrer (Ciudadella de Menorca, 1890 – Barcelona 1975) abandonó su trabajo como empleado de banca para comenzar una próspera labor como guionista y dibujante de tebeos que le llevó a colaborar en *TBO* hasta el final de su carrera. Su oposición ideológica al régimen franquista lo mantuvo en cierta posición de exclusión. A pesar de todo, a partir de los años cuarenta desarrolló una extensa labor como publicista e ilustrador de publicaciones infantiles. En el *Atlas español de la cultura popular* (Cuadrado, 2000, p. 135) se le recuerda como un «autor poseedor de incalculables recursos para el montaje continuo, y de gran virtuosismo para la narrativa del plano largo y directo». Al parecer, el reconocimiento por parte de la crítica le llegó tarde.

Los guiones fueron elaborados en solitario por Joaquín Buigas hasta 1952, y desde esta fecha hasta 1963 contó con la ayuda de Emilio Viña. Con la muerte de Buigas, en 1963 tomó el relevo Carlos Bech. El dibujo corrió a cargo de Benejam hasta 1969, año en que lo sustituyó José María Blanco Ibarz que trató con esmero de permanecer fiel al estilo de Benejam durante diez años de manera casi ininterrumpida hasta la última página de la serie en *TBO* en 1979. La esencia de la serie no se vio perturbada por los cambios de autores, salvo un ligero aporte conservador de la mano de Bech, donde se evitó cualquier tipo de ridiculización de los padres. Desde la última página original hasta la clausura de la revista *TBO* en 1983 se reeditaron antiguas páginas de Benejam. Entre 1988 y 1998, Ediciones B publicó algunas historias de la Familia Ulises de autores inéditos entre los que parece figurar Joaquín Cera. Las ediciones recopilatorias que recogen las historias de la Familia Ulises o dedicadas exclusivamente a ellas han sido bastante numerosas, de manos de Ediciones TBO, Ediciones Cotal y Ediciones B.

La serie de la Familia Ulises comparte muchos elementos con la serie *Carpanta*, estudiada en el apartado anterior. Podríamos hablar de historieta-testimonio, en la misma línea que la Escuela Bruguera, en la medida en que se ofrece una crónica social de la época, y más concretamente de la vida familiar en la clase media catalana. Su popularidad alcanzó cotas importantes dentro de la sociedad de posguerra española por el grado de identificación de los lectores de la época con las aventuras de esta familia y

por el componente humorístico, que, como hemos visto al hablar de *Carpanta*, constituye el reclamo y la esencia de este tipo de publicaciones.

Como nos recuerda Cuadrado (2000, p. 447) la Familia Ulises «fue una de las primeras [series] de la industria española en sufrir un variado mercadeo (discos, chocolates, gomas de borrar, lapiceros, secantes, palilleros, pijamas, plumieres)». El componente nostálgico, al igual que *Carpanta*, ha quedado patente en la actualidad con el sello dedicado a la Familia Ulises de la serie filatélica «Cómico. Personajes de Tebeo» realizada por la Real Fábrica de Moneda y Timbre en el año 1997 (FIG. 86).



Fig. 86: Sello de Correos y Telégrafos dedicado a la Familia Ulises, 1997.

La popularidad de esta familia ha llevado a Alfonso López a elaborar un relato gráfico inspirado en la serie de Benejam pero adaptándose a las condiciones editoriales de creatividad y libertad propias de esta época. Alfonso López (Lleida, 1950) es un dibujante, guionista y periodista, que alterna su labor entre el humorismo gráfico, la historieta y la ilustración. Es un exponente importante de la historieta contestataria barcelonesa de finales de los años setenta y aunque encontramos cierto clasicismo en la estética que presentan sus trabajos, la crítica social es un sello frecuente en su obra.

Estraperlo y Tranvía es una obra del Grupo Z, a través del sello Ediciones B, que como hemos citado en la contextualización de la serie *Carpanta*, es la editorial heredera del fondo editorial de la antigua Editorial Bruguera y de *TBO*. Este grupo editorial se caracteriza por una productividad a gran escala con un gran número de novedades, además de las reediciones de clásicos, y alcanza cifras de facturación importantes. Este panorama de fabricación y distribución comporta obras concebidas como producto, lo que implica una serie de características de base: estéticas estandarizadas vendibles y consagradas casi en exclusiva al humor, con algunas incursiones en los cuadernos de aventuras o en la novela gráfica. La obra que nos ocupa entraría en esta categoría, que

se desmarca de los álbumes más comerciales de la editorial, con una única edición con una tirada de 6000 ejemplares³³.

De hecho, *Estraperlo y Tranvía* incluye, como hemos visto, las marcas de fábrica del álbum europeo, 48CC, tamaño A4 (29x22cm), un formato que puede haber sido elegido para marcar la diferencia con los formatos más pequeños de los fascículos de los años cincuenta, que recuerdan la gran época del tebeo y los tebeos del franquismo. En resumidas cuentas, este retrato de Ediciones B la coloca dentro de la historieta popular actual, con obras y temáticas sencillas destinadas al gran público, aunque nada tiene que ver con las de los años cuarenta en las que lo popular no tenía que reñir con el mercado de los artefactos tecnológicos que acaparan la atención del gran público.

1.1.2. LOS ULISES DE MARIO BENEJAM

Antes de adentrarnos en el análisis de las páginas de *Estraperlo y Tranvía* es esencial acercarnos a la serie de la Familia Ulises que, según lo define Genette en *Palimpsestes* (1982), constituiría el hipotexto de la obra de López. Así pues, la serie de la Familia Ulises de Benejam, concebido como texto según la teoría de la narratología, se puede identificar como la fuente principal de significado de *Estraperlo y Tranvía*, que vendría a ser un segundo texto o hipertexto. En la elaboración de este hipertexto, la técnica de narración elegida por su autor se acercaría a la adaptación, al tratarse de una reconfiguración que se apoya en el texto paródico y humorístico de partida, subvirtiéndolo con el fin de emprender una verdadera crítica social. Esta consideración narratológica implica que en el estudio del segundo texto no puede perderse de vista el primero. La puesta en perspectiva con las páginas de Benejam será por lo tanto esencial para comprender el relato gráfico de Alfonso López.

Los personajes de la Familia Ulises de Benejam pertenecen a la clase media catalana y se componen de un matrimonio, tres hijos, una abuela y un perro. El cabeza de familia se llama don Ulises Higuero. Su aspecto regordete, de poca estatura y su sonrisa constante le aportan una imagen amable, alegre y algo ingenua a veces. En ocasiones se mete en complicaciones, pues suele buscar estrategias a veces disparatadas para conseguir dinero, aunque siempre está dispuesto a solucionar los conflictos. Su esposa, doña Sinforosa, está gordita al igual que su marido pero tiene un carácter más agrio y

³³ Datos aportados por la editorial en un correo electrónico de marzo de 2009.

protestón. Su mayor preocupación parece ser tener una vida más acomodada económica y socialmente. La hija mayor, Lolín, de buen ver y en edad casadera, no parece tan interesada como su madre y su abuela por encontrar novio. Los hijos menores son algo traviosos y generosos, pero no tienen mucho protagonismo en la serie. El personaje de la abuela, la madre de doña Sinforosa, representa el éxodo rural hacia las ciudades. La ropa negra, el moño y su chal sobre los hombros representan la tradición y las dificultades de adaptación del campo a la ciudad. Su carácter aprensivo y pesimista está anclado en el ambiente de desolación de la guerra civil. Sus continuos errores de pronunciación constituyen una de las bazas cómicas de la serie.

Las historias de *La Familia Ulises* de Benejam publicadas en la revista *TBO* se concentraban entre doce y dieciocho viñetas en una sola página. Esta disposición tradicional nunca fue modificada por sus autores. La condensación de imágenes y textos cargados en viñetas relativamente pequeñas producía cierta impresión de abigarramiento y opresión. Muy lejos de cuestionar el ordenamiento social, la sátira llevada a cabo en la serie es blanda y amable. La burla suele recaer en los personajes que desean apartarse de lo habitual y lanzarse en aventuras al margen de lo cotidiano, como le ocurre a don Ulises. A diferencia de las series familiares de la escuela Bruguera, que presentan la familia como sede de continuos conflictos, la relación entre los miembros de la Familia Ulises es armónica y sin tensiones. La familia va junta a todas partes, y los hijos acatan sin problema la autoridad de sus padres.

La calidad de la *Familia Ulises* reside en el extraordinario detalle de la observación, en la finura de los diálogos y en un humor políticamente correcto, que se apoya en los gags visuales y en los conflictos producidos por coincidencias y malentendidos inverosímiles que a menudo llevaban a los personajes a situaciones embarazosas. Constituye una de las series humorísticas del tebeo español en la que mejor se reflejan situaciones de la realidad social de la España franquista, aunque con una mirada cordial y entrañable hacia una realidad mucho más miserable. La propensión de los lectores a la identificación con los personajes y el humor ante la sucesión de continuas calamidades favorecen el sutil patetismo de la obra. A continuación proponemos el análisis de una página representativa de las historietas que Mario Benejam publicaba semanalmente en *TBO* (FIG. 86).

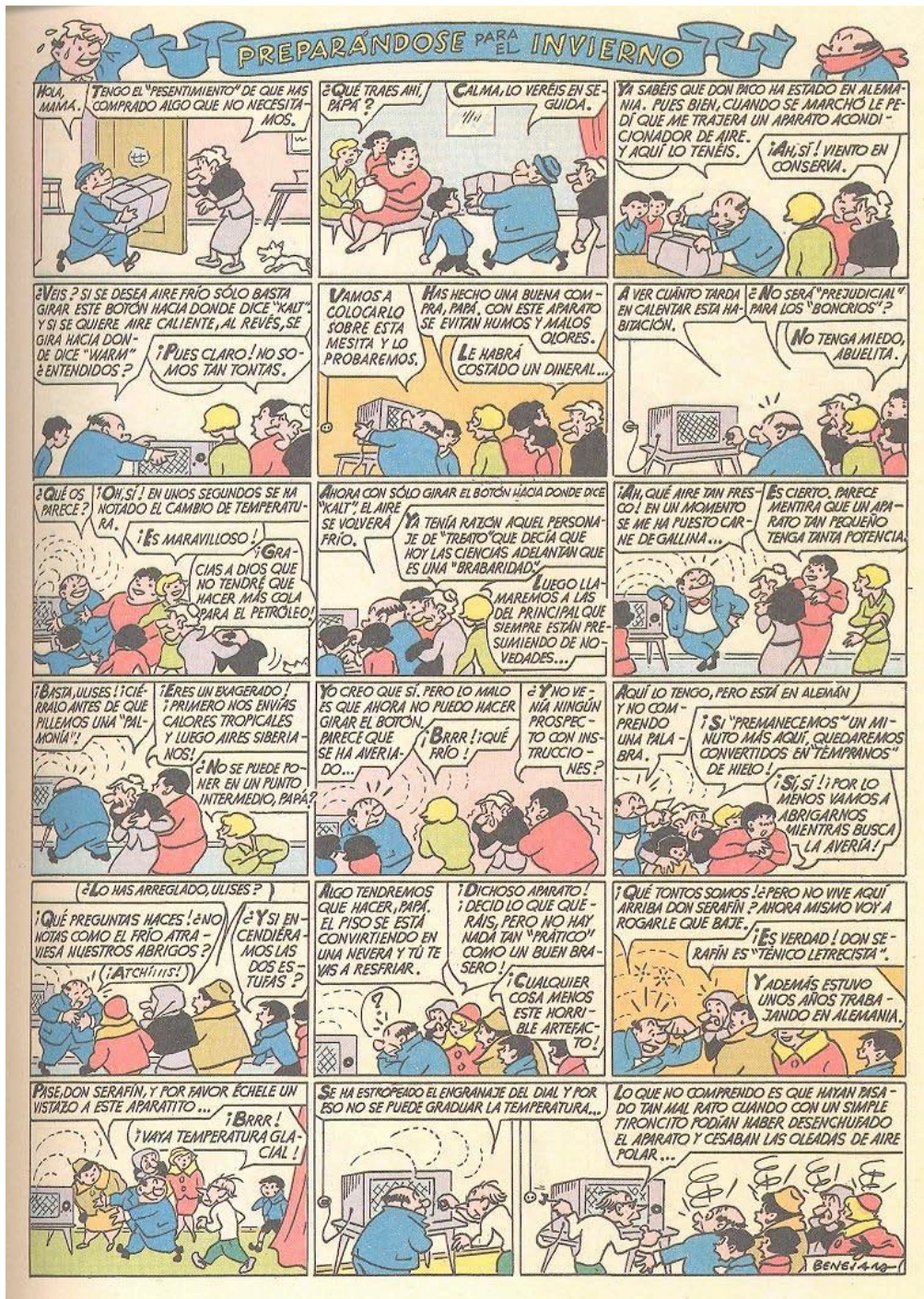


Fig. 86: Página de la serie de la Familia Ulises titulada «Preparándose para el invierno», publicada en *El TBO de siempre* (2007). Página sin numerar creada por Mario Benejam©

La historia, que lleva por título «Preparándose para el invierno» comprende 18 viñetas de gran densidad en la distribución del espacio. Sin apenas dejar sitio al decorado, los personajes aparecen apiñados, compartiendo la mitad de la viñeta con bocadillos hipertrofiados de texto. Esta particular condensación gráfica, que responde a directivas de productividad editorial, transmite una sensación de asfixia que, desde una lectura contemporánea, traduce la situación de opresión de la España de los años cincuenta.

Esta apreciación se revela aún más evidente al contrastar la obra de Benejam con la de López. «Preparándose para el invierno» cuenta la historia de un orgulloso don Ulises que lleva a su casa un revolucionario aparato de aire acondicionado fabricado en Alemania. La familia lo recibe con bastante entusiasmo hasta que, tras haber puesto en marcha el electrodoméstico, no consiguen apagarlo. Al final, se ven obligados a pedir ayuda a un vecino, que además de ser electricista, ha vivido en Alemania, el cual encontrará de inmediato la solución al problema, tan sencilla como desenchufar el cable. Este episodio de la serie de la Familia Ulises de Benejam es significativo porque representa a pequeña escala el retrato de una sociedad burguesa emergente cuyos anhelos de progreso rebasan las posibilidades reales. Aunque no tenemos datos exactos sobre la fecha de producción original, la referencia a los españoles que emigraban a Alemania nos lleva a situar la página a finales de los años cincuenta o principios de los sesenta. El eje de lectura en esta página gira en torno a la modernidad y a la tradición.

Por un lado, observamos las ansias de la creciente burguesía de los años cincuenta por desmarcarse de la época de penuria con el desarrollo del consumo de productos, muy concretamente con la compra de electrodomésticos. Se pone de relieve el gusto y la admiración casi ciega por todo lo extranjero. En este caso, se trata de una máquina que proviene de Alemania, país innovador en ingeniería electrónica, lo que permite introducir el tema de la inmigración y del progreso que viene del exterior, sobre todo a partir de la década de los sesenta. A pesar de que este marco temporal se distancia de la época de posguerra en la que se sitúa *Estraperlo y Tranvía*, la elección de esta página radica en la representatividad de su distribución y en el tratamiento de un tema característico de lo que vivía la clase media española durante el franquismo, la inmigración y modernidad que llegó después de un periodo de autarquía. Asimismo, la preeminencia del gag por el gag, con una ligera alusión a un problema social, también lo separa de *Estraperlo y Tranvía*.

Al mismo tiempo, se observa la desconfianza ante cualquier atisbo de mejora. Esta actitud muy propia de la sociedad española durante el franquismo, en un momento de transición de modelos económicos, de la autarquía al desarrollismo, está marcada por la tendencia al pesimismo y la carencia de toda esperanza. La figura de la abuela representa la tradición y la abnegación ante la desgracia eterna. Sus errores lingüísticos al hablar, que constituyen un recurso cómico de la serie, ponen de manifiesto el origen popular de la abuela y el analfabetismo de las zonas rurales. Lo mismo ocurre con sus

expresiones impregnadas de tradición y religiosidad (*Gracias a Dios que no tendré que...*, v. 7). Según recuerda Terenci Moix (1968, p. 186), «sus continuas meteduras de pata en el aspecto lingüístico [...] nos recuerdan que la Familia Ulises se ve obligada a renunciar a su idioma para poderse presentar en público».

Preocupada por el ahorro como eco de las penurias pasadas, la abuela recrimina a don Ulises el gasto efectuado antes incluso de saber de qué se trata (*Tengo el «pesentimeinto» de que has comprado algo que no necesitamos*, v.1). Además de lo económico (*Le habrá costado un dineral*, v. 5) sus argumentos negativos para desvalorar la nueva adquisición, de diferente índole, apelan a la falta de calidad (*¡Ah sí!, viento en conserva*, v. 3), a la salud (*¿No será «prejudicial» para los «boncrios»?,* v. 6) o a la tradición (*...pero no hay nada tan «práctico» como un buen brasero*, v. 14). Sus incorrecciones lingüísticas son en su mayoría casos de metátesis, un tipo de figura de dicción o metaplasmo, por transmutación. Este fenómeno lingüístico que consiste en el intercambio de la posición de fonemas vocálicos o consonánticos constituye un amplio material de estudio en clase de ELE.

En contraposición a esto, la hija mayor representa a la España de los jóvenes que sí parecen confiar en los avances y en la posibilidad de una transformación positiva del país (*Has hecho una buena compra, papá. Con este aparato se evitan humos y malos olores*, v. 5; *No tenga miedo abuelita*, v. 6; *¡Es maravilloso!*, v. 7).

Por otro lado, conviene destacar que este deseo de modernidad se funda en la necesidad de presumir y alardear delante de los demás. Se dibuja una sociedad dominada por el peso de las apariencias que desea desmarcarse de lo antiguo o tradicional, pero que ante todo desea que quede constancia de ello. En un momento la hija dice: *Luego llamaremos a las del principal que siempre están presumiendo de novedades...* (v. 8).

La ración de crónica social es evidente, no sólo por este retrato general de una población ávida de ascenso social, sino por detalles puntuales de la vida cotidiana como la estufa de petróleo o el brasero. En esta crónica, sin embargo, el aspecto teatral aparece muy marcado. Como vimos al hablar de Carpanta, los personajes aparecen aquí como monigotes de teatro o marionetas con un toque burlesco: gestualidad exagerada y aspavientos en cuerpos regordetes sobre minúsculos pies muy separados, marcando zancadas amplias. En la antepenúltima viñeta (FIG. 87), cuando hace su aparición el vecino, deja a sus espaldas una cortina ondulante que recuerda a las de los escenarios teatrales.



Fig. 87: Viñeta nº 16 del episodio «Preparándose para el invierno» de Mario Benejam©

Este deseo expreso de mostrar la puesta en escena parece quitarle peso a la autenticidad de la representación de la realidad, pues intensifica el artificio, la comedia. Como vimos al estudiar las páginas de *Carpanta*, los tebeos humorísticos de posguerra tienen una estructura común que vertebra la carga humorística y que se repite entre unas series y otras. En este caso, tras la irrupción de un revolucionario aparato que parece que va a ser todo un éxito, la familia no consigue por sí misma desactivar el electrodoméstico, lo cual hubiera sido sencillo, pues bastaba con desenchufar el cable de la pared. El enchufe aparece fuera de campo a lo largo de casi todo el episodio para no anticipar la carga cómica. Con este desenlace humorístico Benejam parece querer decirnos que España está todavía lejos de la ansiada evolución hacia la modernidad y el desarrollo social, pues está saliendo de un periodo de autarquía con un sistema económico cerrado.

Con respecto a la reedición utilizada para extraer el ejemplo analizado de la Familia Ulises de Benejam, conviene recordar que prescinde de la fecha original de la página. Esta falta de precisión y rigurosidad demuestra la intencionalidad comercial de la reedición. Este caso, confrontándolo con la reedición de *Carpanta* que analizamos en el primer apartado, pone de manifiesto dos tendencias opuestas en la recuperación de las series del tebeo tradicional que oscilan entre nostalgia y mercantilismo.

1.1.3. LOS ULISES DE AYER Y HOY

La lectura de las páginas de Benejam, en este caso en torno a la dualidad modernidad-tradición, constituye un ejercicio importante que servirá para alimentar otra serie de opuestos, que también encontraremos en *Estraperlo y Tranvía*, y cuyo estudio se revelará interesante desde la DLE. En definitiva, el estudio de este hipotexto nos permite constatar que los principales elementos de la reconfiguración a la que procede López con respecto a la Familia Ulises de Benejam con el objetivo de una puesta en perspectiva son numerosos. Además del cambio de un formato reducido a otro más

amplio, el del álbum clásico europeo 48CC, hallamos modificaciones a nivel cromático y lingüístico. Desde una mirada contemporánea, la estética tradicional de la obra de Benejam pone de manifiesto la distancia temporal con una tonalidad homogénea de colores primarios sobre un papel de fondo amarillento. La obra de López apuesta por un grafismo mucho más contemporáneo en el que los colores, además de aportar la base decorativa, son fundamentales en la comprensión del episodio. Las variaciones de tonalidad contienen una carga expresiva decisiva. A nivel léxico también constatamos una distancia temporal importante. La lengua neutra y actual de la obra de Alfonso López contrasta con un lenguaje tradicional en el que abundan los refranes y las expresiones denotativas de una época precisa, que resultan anacrónicas para el lector contemporáneo.

Todas estas diferencias se corresponden con la distancia temporal entre ambas obras. Sin embargo, el interés del desajuste entre estas dos historias radica en la diferencia en el trasfondo argumentativo, que resulta de contrastar una obra destinada, en principio, al público infantil, con otra destinada exclusivamente al público adulto. Las temáticas de la vida cotidiana en torno al humor fácil de la Familia Ulises de Benejam marcan una distancia considerable con la obra de López en la que se alternan diferentes géneros como la crítica social o el compromiso político además del humor.

El diseño la Familia Ulises, que revela cierto estatismo con planos fijos y monótonos, contrastan con la variedad de planos de *Estraperlo y Tranvía* que aportan profundidad a la historia; los trazos menos delimitados e imprecisos confieren una sensación de volatilidad. El contorno grueso recalca la presencia del dibujante recordando el carácter testimonial de la obra de autor. La obra de López se abre y se cierra con un cartucho con la voz del narrador. Aunque esta voz extradiegética no aparece más de manera gráfica en el desarrollo de la obra, su presencia se mantiene constante de manera implícita. Esto justificaría la presencia de una línea directiva, la voz del narrador como visión crítica que se mantiene a lo largo del relato. En la obra de Benejam en cambio, la instancia textual está restringida a los bocadillos de los diálogos que reproducen un texto como si se tratara de simples actores en una representación. La voz del narrador queda ausente y las páginas autoconclusivas tienen el gag como única directriz. Conviene resaltar que la silueta de los globos en las historias de la Familia Ulises está perfectamente cerrada, mientras que en *Estraperlo y Tranvía* los bocadillos carecen de contorno, lo que incrementa la idea de libertad en la expresión. Esta idea viene reforzada además por una

caligrafía de aspecto manuscrito que recuerda, una vez más, la presencia directa del autor.

Aquí observamos el contraste central de ambas obras. Observamos por un lado, un modo de expresión confinado, condenado a vivir en una residencia obligatoria, el tebeo para niños y jóvenes, el humor y el gag de los años cincuenta. En el caso de *Estraperlo y Tranvía*, se trata de un modo de expresión que ha recuperado su libertad, su dignidad, un espacio en el que los personajes se encuentran a sus anchas, el álbum. Este dato se correspondería con la diferencia en el tamaño de los personajes en ambas obras, al que ya hemos hecho referencia, así como la mayor o menor riqueza de detalles en la expresión de gestos y movimientos.

1.1.4. LA NOVELA Y LA MEMORIA GRÁFICAS

Estraperlo y Tranvía. Una historia larga de la Familia Ulises basada en los personajes de *Benejam* pertenece al género de la crónica social y la ficción. La historia abarca de marzo a mayo de 1952 y tiene lugar en la ciudad de Barcelona, además de en escenarios rurales secundarios. Esta historieta narra la historia del patriarca de la Familia Ulises tras recibir la inesperada visita de un antiguo amigo, el cual le propone colaborar en un negocio de estraperlo. Ulises no desea verse envuelto en esta trama de contrabando ilegal pero no puede negarse pues su amigo ayudó a su familia durante la guerra civil y le debe un favor. A esto se une la presión ejercida por su familia para que don Ulises pida un anticipo con el que comprar una nevera, y la consiguiente negativa de su jefe. En el trabajo, una compañera también pide a don Ulises que la ayude a desmantelar un asunto de irregularidad laboral. Entretanto, la visita de Franco a Barcelona con motivo del Congreso Eucarístico supone la oportunidad para que un bando de maquis planee un atentado contra el dictador. Estas historias se verán entrelazadas para confluir en un final que deja ver una ligera mejora en el desolador panorama de la sociedad española.

Los principales temas abordados son la vida durante el primer franquismo: las relaciones de poder en el ámbito doméstico, profesional y social; la proliferación de actividades ilegales y clandestinas en un silencio impuesto por la dictadura; el papel de los medios de comunicación; las costumbres, creencias y tabúes de una sociedad de posguerra; o las repercusiones económicas de la autarquía. Pues, en definitiva, la

sombra de la guerra civil sigue sobrevolando el territorio español y la dictadura se empeña en imponer sumisión, represión y miedo a toda la sociedad.

Esta obra crea expansiones narrativas al explicitar lo que estaba implícito por la censura, en los tebeos de los años cincuenta, concretamente en las historias de la Familia Ulises. Aquí ya no hay sitio para la censura; la obra de Alfonso López supone una liberación del relato, una especie de catarsis a dos niveles. Por un lado, la obra supone una liberación ideológica. Las historias de la Familia Ulises de los años 50 eran exclusivamente humorísticas, tocando temas banales que no molestaban al régimen franquista. En los tebeos de la época no había lugar para los disidentes, los resistentes o para la crítica a la represión. En la obra de López todo esto está en primer plano. Por otro lado, asistimos a una liberación del tebeo condenado al divertimento sin ninguna otra pretensión y al humor fácil. Como si hubiera sido liberado del corsé impuesto por las normas de edición de la época, los personajes ya no son los muñecos dibujados de manera esquemática, ingenuos y repetitivos de cada semana. Estas figuras han crecido en ideología y en tamaño. Los monigotes adquieren el estatus de personaje. El final de la opresión ideológica coincide con el aumento del tamaño de los personajes que aparecen más realistas y mejor caracterizados. Además, las historias en una sola página estructuradas en torno a un gag y respondiendo a una lógica de serie dejan paso a un relato gráfico para jóvenes y adultos.

Con la obra de López se rinde homenaje, más de cincuenta años después, a la historia del tebeo con un estilo personal contemporáneo y libre esta vez de las muchas restricciones impuestas por la censura. Podríamos hablar aquí de un caso de *metatebeo*, un concepto que podríamos definir como el procedimiento narrativo utilizado por ciertos autores de historietas que consiste en incluir en la diégesis de sus obras referencias explícitas al mundo del tebeo mediante la utilización de personajes, autores o historias de tebeos ya existentes. En otras palabras, el metatebeo es un tebeo que habla de tebeos. El carácter ficcional es evidente pues se trata de historias inventadas; sin embargo, el hecho de retomar el patrimonio existente confiere un carácter testimonial a la obra que rememora, que le aporta cierto grado de realidad y memoria cultural. Para ilustrar este concepto citaremos la novela gráfica de Paco Roca *El invierno del dibujante*, publicada por Astiberri en 2010. Esta obra se centra en la historia de los dibujantes estrella de la editorial Bruguera que en la segunda mitad de la década de los cincuenta decidieron romper las barreras abandonando la gloriosa editorial barcelonesa

para fundar una revista nueva, *Tío Vivo*, que les permitiera conseguir mayores recursos, mantener el control creativo de sus personajes, y en definitiva, lograr mayor libertad, como metáfora del régimen franquista. La iniciativa de los autores de *Tío Vivo* podría leerse como un preludio al cómic adulto y para adultos en España con la consiguiente revalorización del concepto de autor y de autoría, como hemos comentado al hablar de *Macandé*.

Junto a *Estraperlo y Tranvía*, la novela gráfica de Roca constituye un ejemplo interesante de metatebeo. En ambas obras se ofrecen reflexiones maestras sobre el tebeo del franquismo, lo que supone un merecido ejercicio de memoria a dos niveles. Por un lado, de manera retrospectiva, pues rescatan un medio de expresión y lo liberan de las limitaciones a las que estuvo sometido por las exigencias editoriales de la época de represión en la que existían; y, por otro lado, existe un ejercicio de memoria prospectiva, en la medida en que al perdurar y retomarse a través de los tiempos, da cuenta de la importancia del tebeo durante el franquismo en nuestros días y de su herencia o filiaciones en las nuevas generaciones. Es interesante observar cómo desde dos generaciones de dibujantes diferentes, Alfonso López (Lérida, 1950), heredero del comic contestatario de los años setenta, y Paco Roca (Valencia, 1969) joven y premiado autor, exponente del reciente cómic social en España, se llevan a cabo procedimientos similares.

Las referencias intericónicas e intertextuales al tebeo humorístico de los años cincuenta son numerosas, lo que aumenta el interés literario y didáctico de la obra. Es importante poner de realce que aunque la Familia Ulises constituye el principal hipotexto, *Estraperlo y Tranvía* supone un homenaje tanto a la revista *TBO* como a *Pulgarcito* a través del desfile de personajes tebeísticos. Zipi y Zape (p. 13) con su sonrisa socarrona hacen una aparición furtiva junto a su padre, don Pantuflo Zapatilla de Felpúdez. Las hermanas Gilda (p. 13, 15, 16) aparecen como vecinas modélicas que dejan utilizar su teléfono a don Ulises. La señora Urraca (p. 17) interviene en un pasaje dando rienda suelta a sus malintencionados chismes. Carpanta (p. 22) trata una vez más de conseguir algo de comida con su particular estilo bribón. Y con la aparición de la prototípica pareja formada por don Pío y doña Benita (p. 46) queda bien claro quién lleva los pantalones en casa. Recordemos que la revista *Pulgarcito* está muy asociada al espíritu de los españoles durante la posguerra por el grado de crónica social que se desplegaba

en sus páginas, tal y como hemos visto al hablar de *Carpanta*. Esto explica la elección de las referencias intericónicas de López.

Vemos algún periódico que ya aparecía en historietas de los años cincuenta, como *El Chafardero Indomable* (p. 7) en el que trabajaba como reportero Tribulete, otro personaje mítico de la editorial Bruguera. Los periódicos *Diario de la urbe* (p. 44) y *La bola universal* (p. 47) podrían recordar diarios reales de la época. En la página 14, aparecen referencias textuales a títulos de revistas de tebeos de aventuras, *Coyote*, y del cómic femenino, *Florita*. También hay citas referenciales a revistas de la época que aparecen homogeneizadas, adaptadas a la estética de la obra. Vemos ejemplares de la revista de historieta, *Pulgarcito*, y de la prensa rosa, *Diez minutos* y *Semana*. Todos estos elementos, además de rendir homenaje al medio, constituyen una gran fuente de referencias muy interesantes desde la DLE.

Para caracterizar *Estraperlo y Tranvía* podemos tomar prestada la afirmación del teórico Terenci Moix (1968, p. 185) para referirse a las historias de los Ulises de Benejam, «un mundo que en todo momento parece sacado de los *apuntes del natural*». La diferencia es que en la obra de 2007 el *natural* engloba una realidad integral sin restricciones. En la obra de López las referencias culturales son numerosas y esenciales para que el alumno profundice en el sentido de la obra. Todas ellas componen un retrato fidedigno de la sociedad barcelonesa de posguerra. Eventos como el 13º aniversario de la Victoria Nacional o el 25º Congreso Eucarístico Internacional (p. 7, 47) enmarcan la trama de la obra en la España del Nacionalcatolicismo. Los escenarios urbanos van tejiendo un retrato de Barcelona con los monumentos y sitios clave (como el Teatre Coliseum, p. 19; el bar Bracafé, p. 20, 21 y 44; el bar estudiantil, p. 47), o los medios de transporte de la época (el tranvía y los taxis de Barcelona o el turismo Citroën). Las marcas citadas son en su mayoría españolas (*Cola Cao*, p. 18; *Vichy Catalá*, *Osborne*, p. 19; *Calisay*, p. 29), a excepción de unas cuantas extranjeras (*Cinzano*, p. 19, y *Philips*, p. 29). La primacía de los productos nacionales refleja el sistema de proteccionismo económico y la política de autarquía propios de las dos primeras décadas del franquismo.

El interior de los hogares va perfilando el retrato del país en esta época. Las dificultades de las familias de clase media para llegar a fin de mes se conjugan con un incipiente crecimiento de la economía, que se materializa en una tímida introducción de los electrodomésticos modernos en los hogares, en los que todavía sigue reinando la radio y la estufa de leña. Este ligero despegue de la economía conducirá a la desaparición

progresiva de las cartillas de racionamiento, que tuvo lugar en 1952, año en el que se desarrolla la historia. El miedo y la falta de libertad conducen a un obligado secretismo, incluso dentro de casa, que condena cualquier referencia a temas espinosos. La madre, por ejemplo, prohíbe al niño hablar de la guerra o preguntar cualquier cosa al respecto, cuando la abuela airada cita la batalla de Belchite (p. 18, v. 5). Sin embargo, las referencias a los acontecimientos del pasado reciente son abundantes: experiencias personales durante la guerra y el exilio (p. 40), referencia al campo de concentración de Argeles (p. 11). Y por supuesto, se ven los maquis, el contrabando, y el estraperlo imperante.

Aparece una referencia al cine de la época muy interesante por su poder evocador. En la viñeta 6 de la página 19 observamos el cartel de la película *Stromboli, terra di Dio* de Roberto Rossellini (1950) en un panel publicitario en Barcelona. Esta imagen casi subliminal que contribuye a crear una atmósfera precisa podrá ser utilizada para matizar el sentido y comprensión de la obra. De hecho, la viñeta en la que se inserta el cartel será la utilizada en las páginas de guarda, aunque en estos casos el cartel resulta ilegible. La referencia a este clásico del neorealismo italiano insiste en la idea de una microsociedad al margen del mundo, que vive bajo la amenaza constante de un poderoso enemigo, el cual condiciona las voluntades y los destinos de todo un pueblo. Una comparación del volcán Stromboli con el dictador sería significativa para descifrar el contexto sociopolítico de la obra. Todos estos elementos convierten esta obra en un material didáctico fecundo.

1.1.5. EL COLOR DE LA POSGUERRA

Desde un punto de vista didáctico, comprobamos que el estudio de los colores en la obra se revela muy importante. Las diferentes tonalidades aportan un ritmo muy particular al relato y desempeñan un papel diegético fundamental. Antes de adentrarnos en el análisis de los segmentos seleccionados nos parece oportuno hacer un análisis global del componente cromático. Este ejercicio es arriesgado en la medida en que los colores a menudo pueden conducir a ambigüedad; sin embargo, en *Estraperlo* y *Tranvía*, el significado que impregna cada tonalidad no deja lugar a dudas con respecto al contexto sociopolítico de la obra. La intensidad de los colores es muy suave y las tonalidades aparecen ensombrecidas, a imagen del ánimo de gran parte de la población

en el periodo de posguerra. El ritmo de la historia viene marcado por la alternancia de dos grupos cromáticos bien definidos. Existe un predominio de los colores fríos (azul, verde, gris) que simbolizan el oscurantismo impuesto por el régimen militar. Mientras que los colores calientes (rojo, naranja, amarillo), en línea con las ansias de libertad de la época, son más escasos y su presencia responde a fines específicos.

El gris es el indudable protagonista en esta obra, donde retoma algunos de sus valores universales, entre los que destaca, según *Le petit livre des couleurs* (Pastoureau, 2005, p. 116), «la tristesse, la mélancolie, l'ennuie, la vieillesse». En el contexto de los primeros años de la posguerra, estos cuatro sentimientos resumen a diferentes niveles el estado de ánimo de la mayoría de españoles, y no sólo el de los vencidos. No es casualidad que sea el *oscurantismo* uno de los términos más recurrentes para designar el periodo de posguerra en España. Existe una intensificación progresiva de las tonalidades cálidas y de la luz a lo largo de la obra. Este incremento moderado puede apreciarse de manera evidente al observar la primera y la última página (FIG. 88 y 89). Esta iluminación creciente que se hace evidente a partir de la página 38 parece coincidir cronológicamente con la distensión relativa de las restricciones franquistas en el curso de la dictadura. Este dato aparece además evidenciado en el texto: *en aquel año se terminó el racionamiento de los productos básicos y el gris intenso del país lo fue un poco menos.*

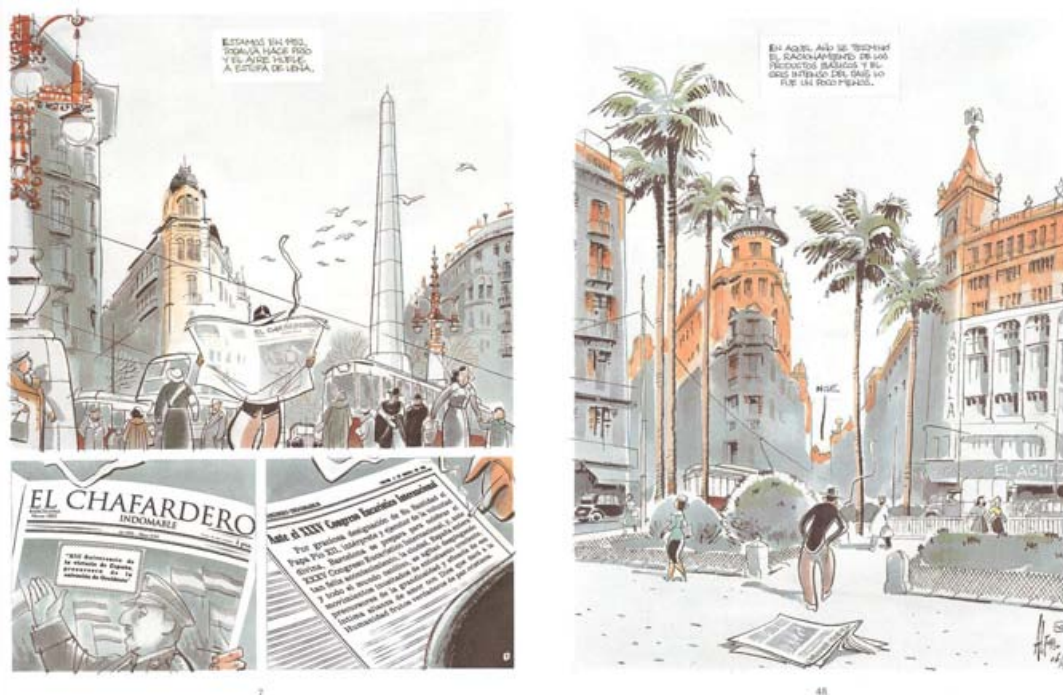


Fig. 88 y 89: Primera y última páginas de *Estraperlo y Tranvía*, ©Ediciones B

El gris dominante aparece difuminado con el azul, lo que concuerda con el significado político de este color en la tradición europea. De manera concreta, en la España franquista, el azul simboliza las virtudes nacionales dominantes, en absoluta oposición con el rojo de los comunistas. Aunque para Pastoureau (2005, p. 23), el azul es «une couleur consensuelle [...] et emporte l'adhésion de tous», aquí nos damos cuenta de que el azul rebajado es sinónimo de un consenso impuesto por las circunstancias del que nadie puede escapar. El color gris vendría a dibujar un velo que lo recubre todo y rebaja tanto el color azul como el color rojo, quitándoles o disminuyendo su viveza. De esta manera, el color gris de la posguerra vendría a ensombrecer la viveza del azul y rojo de la guerra. En la misma línea expresiva que el color gris, la sombra desempeña un papel fundamental en la obra. Aunque a menudo pasa desapercibida, acompaña al lector de principio a fin. La sutileza con la que se desliza por las viñetas alimenta la atmósfera de clandestinidad y el miedo a ser descubierto, dos ingredientes dominantes en la obra.

El estudio de las tonalidades cálidas aporta datos ciertamente relevantes pues marca un contraste con la uniformidad de los tonos fríos y del gris azulado dominante. Como afirma Fresnault-Deruelle (2009, p. 12) «en instaurant un registre chromatique simple, l'auteur peut aisément le transgresser. Posé comme norme, ce registre signalétique des couleurs est ainsi le lieu d'incessantes exceptions expressionnistes». En *Estraperlo* y *Tranvía*, las variedades cromáticas cargan de significado a los objetos que las acompañan y aportan cierto ritmo a la historia. La primera vez que vemos el amarillo, por ejemplo, aparece en la bufanda de un clandestino resistente al régimen (FIG. 90 y 91).

Recién llegado del exilio, Fernandino podría representar los valores heroicos de la lucha por la libertad y la fidelidad a los propios ideales, pero su apariencia dual es, al fin y al cabo, caricaturesca. Por una parte, parece recordar al resistente francés Jean Moulin (Béziers, 1899 – Metz, 1943), considerado como el símbolo y la cara de la resistencia francesa durante la ocupación de la Alemania nazi. En las fotografías más extendidas de Moulin, lo vemos, al igual que Fernandino, con un sombrero y una bufanda que al parecer utilizaba para ocultar la cicatriz que se hizo en el cuello tras un intento fallido de suicidio mientras estaba detenido bajo el régimen de Vichy en 1940. Desde entonces la bufanda se asocia a la figura de este personaje. Por otra parte, si bien la bufanda de Fernandino se percibe al principio de la obra como un modesto halo de luz que desde

Francia viene anunciando los cambios que se van a producir, sus actividades furtivas, sus dientes puntiagudos y su mirada altiva le confieren un aire de desconfianza.



Fig. 90 y 91: *Estraperlo y Tranvía*, pp. 10-11, ©Ediciones B

El amarillo de la bufanda, como el traje de Judas, puede también simbolizar la traición, el engaño, la mentira. Como en el imaginario medieval, «les personnages dévalorisés sont souvent affublés de vêtements jaunes» (Pastoureau, 2005, p. 80). Sin embargo, en el resto de la obra, el color amarillo desprende en general valores positivos de luz y libertad. Cuando pasamos la página 19, nos sorprende una clara luz que invade la escena (FIG. 92 y 93).

Proviene del interior de un bar que parece tratarse del Bracafé de la calle Caspe 2, fundado en 1929, un mítico punto de encuentro de intelectuales y artistas en Barcelona. Como en un oasis en medio del desierto del silencio, don Ulises y Aurorita pueden hablar abiertamente sin miedo a que los escuchen, algo que no resulta fácil en otros escenarios de la obra del ámbito público, laboral o doméstico. Este amarillo claro y suave simboliza la luz de un discurso sincero y pacífico, el esplendor de la libertad de expresión.



Fig. 92 y 93: *Estraperlo y Tranvía*, pp. 20-21, ©Ediciones B

Si nos fijamos en la escena exterior de la primera viñeta de la página 21 (FIG. 93) comprobamos que esta luz que se proyecta desde el interior amplifica una escena representativa de la pobreza de la época. En ella vemos a un cura que parece desviar la mirada ante un niño andrajoso que le pide limosna. El gesto negativo de su rostro se corresponde con el semblante serio y la mirada altiva de dos mujeres muy elegantes y distinguidas que pasean por delante del cura, y que también parecen haberse negado al ruego del niño. Esta escena de ambientación permite a López hacer un retrato de la sociedad de la época, en el que critica la insensibilidad y el egoísmo de la iglesia y de las clases más acomodadas ante la población más desfavorecida y necesitada. Estos son los «apuntes del natural» de los que hablaba Moix (1968, p. 185) para referirse a la Familia Ulises de Benejam, pero en este caso, a López se le permite utilizar los colores exactos para describir lo natural de manera verídica, sin ninguna reserva.

El fragmento final en el que don Ulises confiesa la verdadera historia de su familia durante la guerra civil (fig. 94) aparece en color sepia, una tonalidad cálida que por su similitud con el color que toma el papel con el paso del tiempo, se relaciona estéticamente con la memoria. Es alrededor de este episodio final cuando las incógnitas de la historia comienzan a esclarecerse y la paleta de colores dominante en la obra cobra una intensidad llamativa.

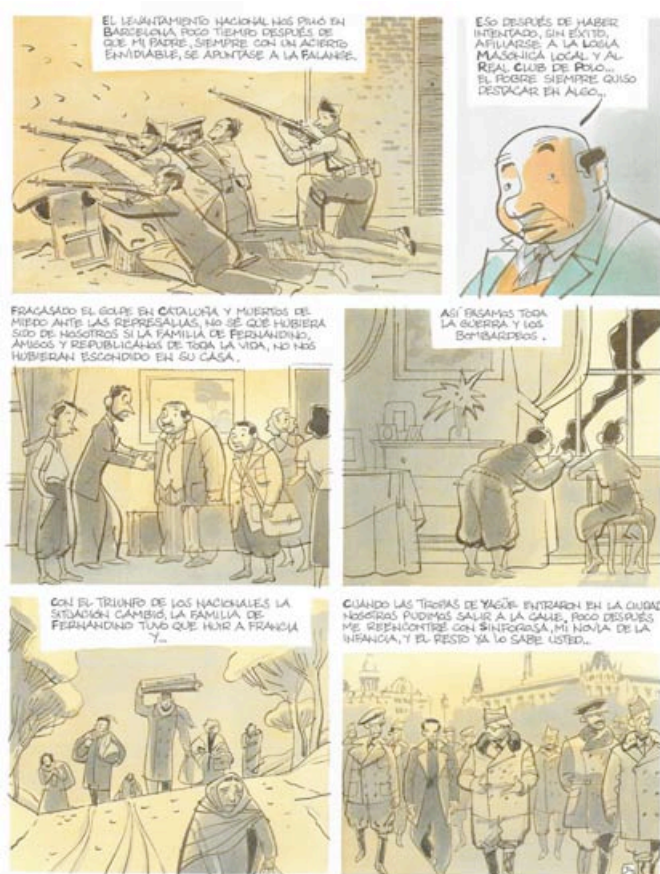


Fig. 94: *Estraperlo y Tranvía*, p. 40, ©Ediciones B

Otro de los colores cálidos más significativos en la obra es el rojo. Tradicionalmente ligado a la ideología comunista, en la época de la dictadura franquista el adjetivo sustantivado rojo era el apelativo despectivo para denominar a los integrantes del otro bando durante la guerra y opuestos al régimen. Los «rojos», como las llamas del infierno, eran vistos como la encarnación del demonio, seres abominables que sembraban a su paso la discordia, el pecado y el mal. Hasta el punto de que durante mucho tiempo vestirse de rojo era un signo de provocación y osadía.

Al margen de la significación política revolucionaria, el rojo se asocia con la idea de dualidad, lo que le hace representar realidades muy diferentes y ambivalentes. Además de en el vistoso vestido de la señora Higuero, como veremos más tarde, destaca el rojo, así como otros colores cálidos, en algunos vehículos: el tranvía de Barcelona, el coche de don Ulises y la camioneta de los estraperlistas. De esta manera, los medios de transporte en colores cálidos simbolizan el movimiento, la actividad y el cambio que se estaba gestando en la sociedad del final de la posguerra. Asociado también al lujo, el rojo del flamante coche de don Ulises podría representar las aspiraciones de grandeza de la burguesía emergente en esta época. El tono bermellón del tranvía, por su parte, que

va latiendo por las calles para dar oxígeno a la ciudad de Barcelona y a sus habitantes, supone un símbolo de modernidad y dinamismo evidente. Este análisis demuestra que el estudio del componente cromático se revela como un ejercicio de gran potencial didáctico en el estudio de la obra completa en la clase de ELE.

Los datos de contextualización y especificidad de la obra incluidos en este apartado nos permiten apuntar una serie de elementos de interés didáctico para el lector-aprendiente de lengua española:

- la dimensión memorística que adquiere un peso fundamental en este homenaje al tebeo de posguerra;
- el dispositivo iconográfico y textual seleccionado por López para elaborar una crónica de la sociedad de posguerra española en la que se borran las fronteras entre legalidad e ilegalidad;
- los procedimientos para dar información implícita a partir de la recreación de escenarios parciales que suponen un reflejo de una realidad más general;
- la importancia de la hipertextualidad;
- el álbum franco-belga como relato gráfico liberalizador capaz de devolver la voz a los personajes del tebeo de posguerra;
- el estudio lingüístico sobre todo a partir del poder pragmático de los enunciados, en un contexto en el que se pretende ocultar la realidad a partir de una estrategia comunicativa encaminada a embellecer; y
- el estudio de los mecanismos narrativos significativos de la historieta en la construcción de significado, como el poder evocador de la imagen y el potencial semántico de la doble página.

1.2. LECTURA DIDÁCTICA DE «EN LA COMISARÍA»

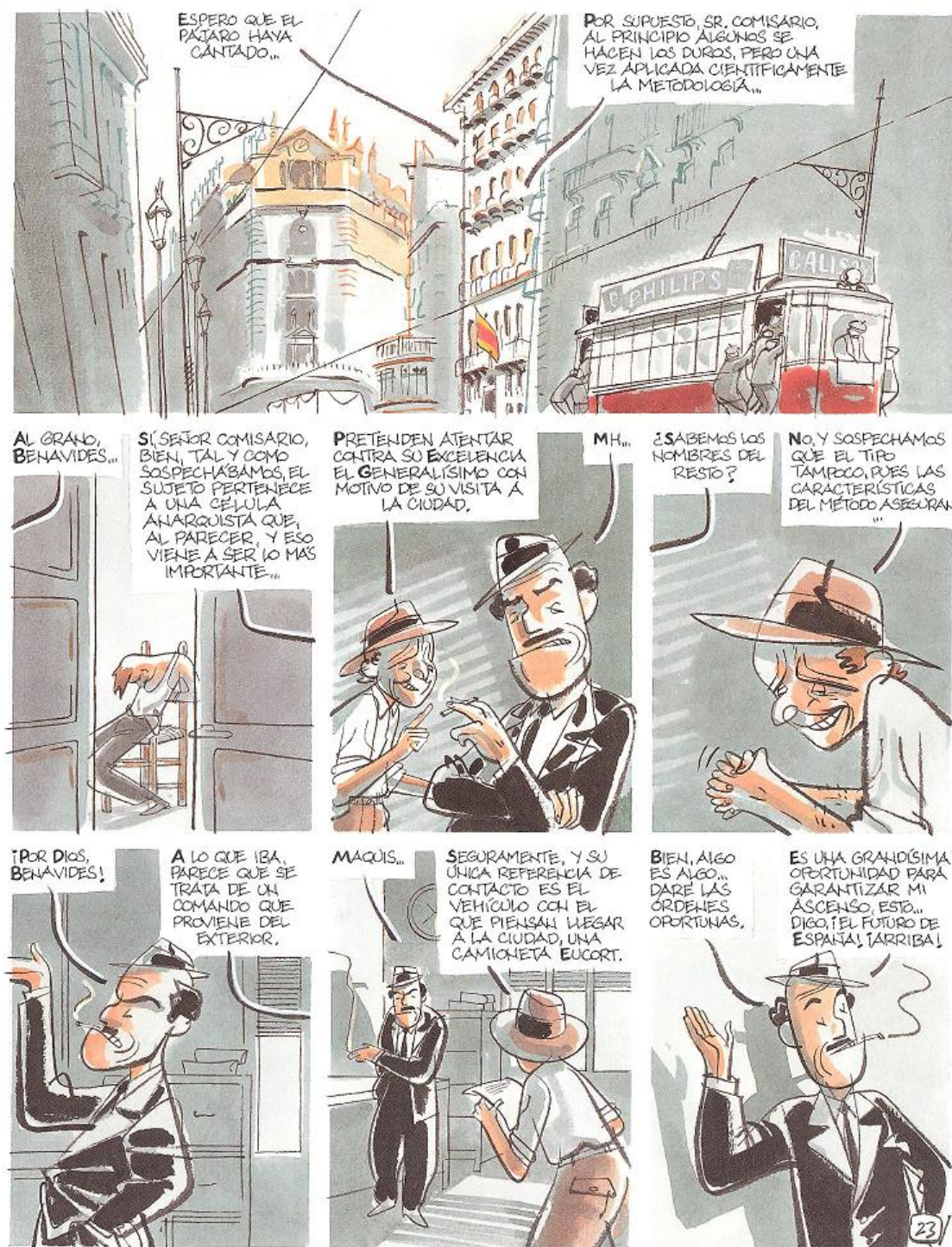


Fig. 95: *Estraperlo y Tranvía*, p. 29, ©Ediciones B

La lectura didáctica que proponemos a continuación resulta de un estudio previo llevado cabo a partir de las fichas de análisis de datos, lo que nos ha permitido descomponer y analizar minuciosamente los elementos de la historieta elegida que sería pertinente incluir en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una LE. En este apartado retomamos

el trabajo previo para proceder a la lectura didáctica de la página 29 de la obra *Estraperlo y Tranvía* (FIG. 95).

Este segmento, que hemos denominado «En la comisaría», constituye una página con una escena que protagonizan dos personajes desconocidos pero que cobran un gran significado por las características arquetípicas que los caracterizan. En una comisaría, la escena nos muestra un comisario arquetípico tipo «duro de pelar», en busca de la verdad, acompañado de su subordinado, y del detenido que acaba de ser torturado. La perspectiva paródica es evidente, sobre todo, en el grafismo y en el juego semiótico como se analizará al hablar de la gesticulación del comisario. El pasaje supone un guiño al cine negro, un posible homenaje al gran éxito popular del cómic policial en los años 40 y 50 en Estados Unidos.

A pesar de no contar con ninguno de los personajes centrales de la serie, esta página es significativa porque da acceso a un ámbito oculto en los tebeos de la Familia Ulises de Benejam. La densidad de las 7 viñetas le otorga un valor didáctico importante, al ofrecer interesantes muestras de interrelación texto-imagen, al servicio de lo implícito y no por ello exento de cierta dosis de humor.

1.2.1. UNA REALIDAD JERARQUIZADA

Los agentes del Estado aparecen representados como seres crueles e insensibles al sufrimiento de los demás. Bajo el noble pretexto de servir a la Patria, se abandonan a los impulsos menos nobles. Como se verá más adelante, se trata de un juego entre *ser* y *parecer* que deja ver la hipocresía del Movimiento Nacional Franquista.

En v. 3 y v. 7 nos encontramos frente a frente con los dos policías. La disposición de los personajes en la plancha merece hacer algunas precisiones. Si trazamos una línea siguiendo la aparición de los dos personajes principales, notaremos que la presencia del comisario, de rango superior en la jerarquía policial, dibuja un triángulo ascendente, con cuatro apariciones, de las cuales, tres planos medios largos y un medio plano de conjunto, y siempre de frente. Mientras que la presencia de Benavides, el agente subordinado, traza un triángulo descendente, con tres apariciones, una de ellas de espaldas, otra detrás de su superior, y un plano medio (FIG. 96).

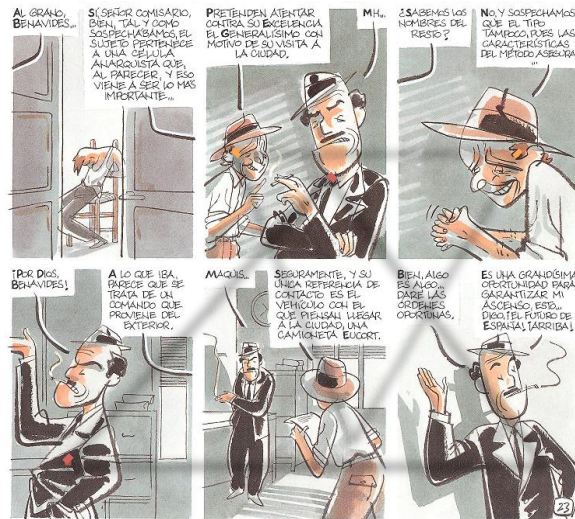


Fig. 96: *Estraperlo y Tranvía*, p. 29, v. 2-7, ©Ediciones B

La jerarquía de los personajes se intensifica aún más por la situación espacio-tópica que ocupan en la plancha. Según la clasificación propuesta por Groensteen (1999, p. 37) en torno a la capacidad de las viñetas por reforzar automáticamente su contenido según la situación que ocupan en la página, comprobamos que el comisario ocupa lugares estratégicos en la página: el centro geométrico, el ángulo inferior derecho y el ángulo inferior izquierdo, lo que refuerza aún más la idea de jerarquía entre los dos policías. Estos parámetros iconográficos permiten acompañar el proceso de enseñanza-aprendizaje del ELE ilustrando el estudio de las funciones comunicativas de la lengua. En esta página conviene analizar los siguientes marcadores lingüísticos:

a) Las personas gramaticales

Cuando se trata de exponer las acciones ejecutadas por cada uno de los personajes, la elección de las personas gramaticales hecha por los interlocutores sirve para observar valores pragmáticos importantes.

Observemos las formas verbales utilizadas por el subordinado de policía:

sospechábamos (v. 2)

sospechamos (v. 4)

El empleo de la 1ª persona del plural permite marcar aquí el valor colectivo de las acciones de pertenencia al grupo. Benavides manifiesta implícitamente que forma parte del equipo del comisario. Según el principio de *pars pro toto* citado anteriormente, este *nosotros* colectivo es revelador. La práctica policial aquí enunciada no es un caso aislado.

...pero una vez aplicada científicamente la metodología... (v. 1)

...pues las características del método aseguran... (v. 4)

Estas estructuras impersonales mantienen la visión del sujeto colectivo, sin embargo, en este caso se instaura cierta distancia al tratarse de acciones menos confesables, pues aquí Benavides, protegiéndose detrás de la aplicación de una metodología y de su respeto, se está refiriendo a la tortura, aunque lo haga de manera implícita y eufemística como veremos posteriormente.

Aquí observamos un doble discurso: el administrativo y burocrático con el respeto riguroso de las reglas y la consiguiente neutralidad de los giros impersonales; y por otro lado, la realidad de los hechos introducida por fórmulas más personales, como esta en la que se emplea la 1ª persona del singular de manera aislada:

a lo que iba (v. 5)

La elección de las personas gramaticales por parte del comisario sí que demuestra una estudiada estrategia para conseguir sus fines que varía a lo largo de la página:

¿sabemos...? (v. 4)

Al principio se sirve de la 1ª persona del plural solo una vez para incluirse en el grupo de los que «saben», a pesar de que él no ha hecho nada para obtener la información deseada. Al mismo tiempo, con el empleo del plural colectivo, parece olvidarse de las jerarquías momentáneamente, para que su subordinado sienta que todos forman parte de un mismo grupo. De esta manera, Benavides, teniendo la impresión de estar al mismo nivel que su jefe, o por lo menos, de formar parte de un equipo bien cohesionado, estará positivamente predispuesto a confiarle al instante toda la información que ha obtenido.

espero que... (v. 1)

daré las órdenes oportunas... (v. 7)

...para garantizar mi ascenso... (v. 7)

La 1ª persona del singular será en cambio la persona gramatical elegida, tanto al principio, como al final de la plancha, cuando el comisario ya ha obtenido lo que buscaba. De esta manera, minimiza los méritos de su subordinado y se adueña de ellos. Esta elección gramatical, acompañada del despiste que le lleva a revelar sus fines (v. 7) es muy significativa pues pone de manifiesto sus verdaderas ambiciones.

Se observa que el juego de los personajes gramaticales participa de una manera muy eficaz en el esclarecimiento de los mecanismos totalitarios alimentados por las acciones y el oportunismo individuales.

b) Las formas de tratamiento

En el estudio de la jerarquía en esta página, adoptan mucha importancia el uso y elección de las formas de tratamiento, como marcadores lingüísticos de las relaciones sociales.

Para dirigirse a su subordinado el comisario emplea su apellido, propio de la forma autoritaria que marca cierta distancia.

Benavides (v. 2 y 5)

Éste en cambio se servirá de la estructura formal que señala la deferencia con respecto a un superior:

señor + FUNCIÓN,

señor comisario (v. 1 y 2)

El grado de las formas de tratamiento aumenta naturalmente cuando se trata de hacer referencia al jefe supremo, el general Franco.

su Excelencia el Generalísimo (v. 3)

La forma oficial se hace entonces obligatoria, aunque en el contexto de la obra, resulta paródica.

c) Esquemas de interacción

La jerarquía también se evidencia mediante un esquema de interacción encaminado a pedir y dar información de manera concisa en el contexto de la encuesta policial.

La página nos presenta una sucesión de intervenciones dialogadas de los dos personajes. Este esquema constituye un modelo de intercambio verbal que corresponde a una petición de información hecha por un comisario de policía (C), en un tono que denota impaciencia, y a la respuesta a esta petición por parte del subordinado de policía (S) después de haber interrogado al detenido.

C: Enunciación de información deseada en forma de deseo.

Espero que + SUBJUNTIVO

S: Confirmación de tener la información deseada y principio de su exposición.

Por supuesto + FORMA DE TRATAMIENTO FORMAL

Al principio + CIRCUNLOQUIO

C: Primera petición de precisión.

Al grano + FORMA DE TRATAMIENTO AUTORITARIA

Esta expresión denota un registro de lengua familiar.

S: Acuerdo de la petición de precisión y reanudación de la exposición.

Sí + FORMA DE TRATAMIENTO FORMAL

Bien, tal y como sospechábamos + ENUNCIACIÓN

al parecer, y eso viene a ser lo más importante + ENUNCIACIÓN
(CONTINUACIÓN)

C: Evaluación de la información a través de una onomatopeya.

Mh...

C: Pregunta cerrada para afinar su búsqueda.

S: Respuesta en circunloquio.

C: Segunda petición de precisión.

¡Por Dios + forma de tratamiento autoritaria!

Esta segunda petición de precisión es más intensa que la primera, como demuestran el juramento y los signos de exclamación.

S: Acuerdo de la petición de precisión, reanudación de la exposición formulando una hipótesis.

a lo que iba + enunciación

parece que + hipótesis

C: Reformulación de la hipótesis.

S: Confirmación de la hipótesis y final de la exposición.

Seguramente, y + enunciación

C: Apreciación desdeñosa sobre la exposición y conclusión.

bien, algo es algo...

Este modelo de intercambio revela el contraste de discurso de cada interlocutor. La oposición es clara y constante: el superior es autoritario y dirige – el subordinado es sumiso y obedece.

El tono perifrástico y eufemístico del discurso de Benavides puede responder a dos objetivos concretos: maquillar los hechos acontecidos para hacer que parezcan menos violentos, y dar más solemnidad a su discurso para impresionar a su superior. Su interlocutor, en cambio, lejos de impresionarse, solicita un discurso más conciso y menos ornamental. Su propio discurso contrasta con el de Benavides por la familiaridad del registro y por su laconismo (frases cortas e interjecciones), a excepción del momento en el que, habiendo obtenido su objetivo, empieza a vanagloriarse.

Como claro reflejo de los mecanismos de poder y de sumisión sobre los que se apoyaban las autoridades franquistas, el discurso de los dos policías envía a toda una retórica de época basada en la ocultación y la manipulación de los hechos, dando lugar a un estilo eufemístico destinado a esconder una realidad sórdida, desvelada por la imagen, en contraste con este lenguaje utilizado para describirla.

d) El lenguaje corporal y la evocación lingüística

El último punto que analizaremos sobre esta plancha atañe la sinergia texto-imagen propia de la historieta, y hace posible el estudio de las tres formas básicas de comunicación, «la estructura triple básica del discurso» (Poyatos, 1994, vol. 1, p. 129): el lenguaje verbal, el paralenguaje y la kinésica.

A esta particularidad, que convierte el tebeo en una herramienta muy valiosa en clase de ELE, hay que añadir la cualidad de los gestos, maneras y posturas para evocar expresiones lingüísticas que ayudan a definirlos. Existe una correlación directa entre nuestra expresión corporal y el lenguaje verbal. En efecto, nuestro cuerpo habla, y la lexicalización hecha a partir de estos gestos constituye una fuente de estudio importante en la clase de lenguas.

El personaje más expresivo es sin duda el comisario. Su gesticulación recrea una pantomima muy habitual en los tebeos, sobre todo en los humorísticos. Su rostro caricatural y sus muecas exageradas, que además recuerda las payasadas propias de la *Commedia dell'arte*, hacen que la escena del comisario sea cómica. Guardando cierto

parecido con *il Capitano*, jactancioso y cobarde, el comisario se presenta como una parodia de los funcionarios oportunistas³⁴.

La articulación de las viñetas ofrece una secuencia de posturas del comisario, que aparecen en el triángulo ascendente citado más arriba, bajo la forma de una coreografía armonizada con un plano medio en cada vértice del triángulo. El estudio de sus gestos se revela muy importante, y encadenados, intervienen en la narratividad y refuerzan el discurso crítico. Empezamos por la mano, la parte del cuerpo que lleva la batuta en la gesticulación de esta plancha.

En *Le langage du corps*, Pierre Giraud (1980, p.38) afirma que la mano «joue un rôle important comme symbole de la “possession” et du “pouvoir”». En la página de la comisaría, esta afirmación se hace totalmente *palpable*.

En efecto, la jerarquía de los personajes se manifiesta por el papel que desempeñan las manos en el conjunto de viñetas, a partir de pares de oposiciones (mano delante – mano detrás / mano presente - mano escondida): las manos y los brazos del comisario, en lo alto de la escala social, están claramente presentes; las del agente de policía, por debajo en la escala social, un poco menos; mientras que las del detenido ni siquiera se ven, escondidas detrás de su espalda.

En la viñeta central, parece haber un diálogo entre los dedos de los dos policías. Por un lado del hilo de humo que sale del cigarro, Benavides, que es muy *puntilloso*, extiende el dedo índice señalando, para marcar la precisión y la exactitud de la información. La superposición del primer y del segundo plano hace que los dos dedos del comisario parezcan apuntar directamente a la boca de su subordinado, como si quisiera, *meterle los dedos* literalmente. La locución verbal coloquial que quiere decir *sonsacarlo, para que descubra lo que sabe y reserva*. La pose altiva del comisario en primer plano con la cabeza inclinada y los brazos medio cruzados refuerza la idea de superioridad y de dominación.

Su mano levantada en la última viñeta recuerda el saludo fascista, el gesto obligatorio en los primeros años del franquismo, y que en esta escena aparece duplicado por la sombra bien delineada. En este periodo la afinidad del régimen con la ideología

³⁴ Un análisis comparativo de los personajes más profundo tomaría en consideración la máscara utilizada por el capitán Matamoros. “Ce masque destiné à accentuer le contraste entre une apparence effrayante et une lâcheté profonde, prête à faire surgir à la moindre occasion : dans ce visage clair, les moustaches et les sourcils sont peints, ce qui accroît la fausseté et la dualité du personnage” (Clavilier y Duchefdelaville, 1999, p. 48).

alemana es evidente, lo que puede hacer pensar que el movimiento circular de los brazos del comisario y su escenificación diseñan de forma incompleta y sugerida la cruz gamada.

Siendo la parte del cuerpo encargada de la prensión, la mano puede representar también la «apropiación» y la «posesión», la mano puede representar también la «apropiación» y la «posesión», puestas en evidencia por las palabras del comisario. En función de la narración plurivectorial del tebeo, constatamos que v. 7 es la viñeta que aclara el texto precedente al justificar el porqué de la impaciencia del comisario por hacerse con la información. Ambas a la derecha de la página, una encima de la otra, v. 4 y v. 7 desvelan *à posteriori* los intereses ocultos del comisario, como veremos al hablar de los valores simbólicos de la sombra.

La lectura de las otras partes del cuerpo es también importante. De frente, de perfil o ligeramente inclinada, el comisario *anda con la cabeza muy alta*. El detenido en cambio no ha podido elegir, *ha agachado la cabeza*. Y siguiendo con el comisario, *tiene la cara muy dura, mira por encima del hombro...*

Como vemos, la gesticulación de los personajes implica vocabulario con las partes del cuerpo que ayuda a descifrar la página.

1.2.2. EL ACCESO AL INTERIOR

Este segmento constituye un hipermarco que se articula en siete viñetas dispuestas en tres filas (una viñeta triple, y dos filas con tres viñetas simples cada una). El plano exterior de la primera viñeta, marca un importante contraste con respecto a las viñetas sucesivas situadas en el interior del edificio. La diferencia de talla de v.1, tres veces superior a las otras, marca el paso de una escena pública y cotidiana de la ciudad de Barcelona, abierta a todo el mundo, a un ámbito mucho más restringido, el de una comisaría de policía durante el franquismo.

La puerta que aparece dibujada en v. 2, que apenas deja entrever lo que hay al otro lado, abre al lector el espacio secreto de la organización franquista, y le permite ver lo que quedaba escondido en los tebeos de los años 50.

La articulación de v. 2 y v. 3 nos envía a la técnica cinematográfica de la cámara subjetiva propia del cine negro, en la que el ojo del objetivo se substituye al del

personaje principal. Este juego de campo-contracampo permite que el lector se implique de manera directa, haciéndole tomar conciencia de que dispone de una mirada privilegiada e insólita. A pesar de la ausencia de un narrador textual, como lo hemos señalado arriba, la voz de un narrador vertebró el relato. En esta escena y más en particular en el paso de una viñeta a otra, podemos detectar la presencia de un narrador icónico que nos guía y que orienta la imagen al elegir el mejor plano y diseño para construir su discurso crítico.

La iluminación en claro-oscuro de las persianas venecianas, propias del cine negro, recrea una atmósfera sombría y contrastada que, metaforiza el encierro y provoca un sentimiento de claustrofobia, pero, al mismo tiempo, pone al lector en una posición de espía, como si mirara desde el exterior a través de las persianas.

El paso del exterior al interior se reviste aquí entonces de un fuerte valor simbólico. El lector-alumno debe tomar conciencia de la función de unión que ejercen el globo y las persianas en esta página. El globo se dirige al lector para orientarlo, y las persianas por su parte interpelan al lector invitándolo a adoptar el punto de vista del emisor, que parece decirle: «mira, esto ocurría de esta manera».

La secuencia recrea un ambiente de *huis clos* que reproduce a pequeña escala la situación de encerramiento y de asfixia que azotaba el país en esta época. Por un mecanismo de condensación de tipo *pars pro toto* (Neuschäfer, 1994, p. 57), el comisario viene a simbolizar el Estado franquista.

En el plano de la lengua los siguientes marcadores lingüísticos refuerzan esta idea de paso entre exterior-interior, ámbito público-ámbito privado.

a) La rectificación de la información

En la viñeta 7 el comisario llevado por el entusiasmo de saber que posee una información muy valiosa comete la torpeza de desvelar sus propios intereses. Entonces se ve obligado a rectificar su discurso para hacerlo políticamente correcto. Para ello, va a utilizar conectores que retrasan y permiten corregir su discurso.

Es una gran oportunidad para garantizar mi ascenso, esto... digo ¡el futuro de España! ¡Arriba! (v. 7)

El comisario conoce bien las reglas. Si quiere mantener su posición privilegiada en el sistema, su discurso debe ser cuidado, y debe responder a los preceptos franquistas. La

secuencia muestra que siempre debe parecer favorecer los intereses de la patria, incluso si en realidad lo único que lo mueve a respaldar al régimen y a ser uno de los actores del sistema represivo es su interés individual.

La hipocresía del comisario se revela gráficamente con una postura afectada, caricatural, como si estuviera delante de una cámara o delante de espectadores viéndole interpretar un papel. La doble influencia del tebeo, a menudo teatral, y del cine negro ridiculizan aún más su puesta en escena.

Como a lo largo de toda la obra, la sombra simboliza aquí la dualidad de los discursos en una misma persona, el discurso oficial y el discurso oficioso. El segundo debe siempre permanecer a la sombra. La imposibilidad de expresarse abiertamente es una constante durante la dictadura.

En esta plancha la falta de luz que proyecta en el muro la sombra de los dos personajes principales en las viñetas 4 y 7 simboliza la falta de claridad, la duplicidad y la falsedad del discurso. Es un claro reflejo de la hipocresía del Movimiento Nacional Franquista.

b) El lenguaje eufemístico

Al estudiar el lenguaje eufemístico nos acercamos a la semántica pragmática. La retórica franquista trataba siempre de suavizar y atenuar la expresión de ideas que pudieran herir o desvalorizar la imagen del Régimen.

Benavides, subordinado de policía obediente y fiel, utiliza un lenguaje adaptado a las consignas de discreción franquista. La palabra *tortura* y sus derivados se presentan a través de diferentes circunloquios.

aplicada científicamente la metodología (v.1)

las características del método aseguran (v. 4)

Estas frases eufemísticas implican una interpretación en segundo grado. La primera expresión hace referencia al cumplimiento riguroso de la tortura, la segunda quiere decir que la tortura ha sido tan intensa que hay certeza de que el detenido ha confesado todo lo que sabía, que no sabe nada más.

Para captar el verdadero sentido de lo que se dice, hay que ir más allá del sentido literal de las palabras. En clase de ELE, estos casos de doble sentido pueden comportar problemas de comprensión para los aprendientes extranjeros, y la imagen desempeña entonces un papel muy importante.

El sentido completo del texto podrá ser captado gracias a una lectura plurivectorial de las viñetas. De esta manera, la viñeta 2 de esta página aclara y justifica *a posteriori* el texto de v.1, y el de v.4. La viñeta 4 por su parte matiza y completa el sentido global del episodio que se refiere a la tortura.

El aprendiente extranjero que no tiene conocimientos previos o suficientes sobre la España franquista puede encontrar problemas para descodificar el discurso oficial y su parodia. En este caso, serán las imágenes las que le permitan interpretar el segundo grado del texto, es decir, el valor eufemístico de las palabras del agente de policía. Podríamos hablar aquí de una *función de anclaje (fonction d'ancrage)* en referencia al término propuesto por Barthes (1982, p. 31) pero en sentido inverso. En este caso, no es el texto sino la imagen la que ayuda a «choisir *le bon niveau de perception*» del texto.

Imaginemos que el texto de v. 1 y v. 4 aparece acompañado de imágenes completamente distintas; evidentemente el sentido de las palabras no sería el mismo. Los términos *aplicar, método y metodología* podrían adoptar significados muy variados. Esta simulación de permutación permite constatar el poder definitorio de las imágenes.

Una vez más la sombra viene a simbolizar la ambigüedad en el discurso. La aparente neutralidad de las palabras contrasta con la dureza de las imágenes, la sonrisa socarrona del subordinado de policía después de haber torturado a alguien. Este desfase entre texto e imagen, que por otro lado favorece la tensión dramática, permitirá al estudiante captar el sentido exacto de las palabras para conseguir una buena comprensión de la plancha.

La simbología que desprende la sombra va a suscitar locuciones que contienen esta palabra, en el sentido figurado de *falta de claridad, clandestinidad, como trabajar en la sombra*, que van a reforzar el sentido del fragmento.

Esta cualidad de la imagen para desarrollar la competencia léxica en clase de ELE es el título del punto siguiente.

c) Vocabulario evocado

En v. 4 (FIG. 97), el plano medio de Benavides y sus palabras hacen fijar la atención en sus manos, que desempeñan un papel muy importante en la resolución de la plancha. Los signos cinéticos marcando el movimiento de sus dedos entrecruzados evocan la locución verbal *crujir(se) los dedos/hacer crujir los dedos*, cuyo sentido constituye en su contexto una redundancia con respecto a las palabras del subordinado de policía.



Fig. 97: *Estraperlo y Tranvía*, p. 29, v. 4, ©Ediciones B

Según el principio de solidaridad icónica acuñado por Groensteen (1999, p. 21) las viñetas están articuladas unas con otras. La artrología propia del tebeo hace entonces que el lector descodifique la viñeta 4 de esta página, texto e imagen incluidos, gracias a su relación directa con la viñeta 2. Un diálogo *in praesentia* se instaura entre las dos viñetas a diferentes niveles. Se pueden establecer relaciones directas de solidaridad a nivel del contenido, de la imagen e incluso a nivel de la evocación lingüística.

En una acepción jergal, el verbo *crujir*, siempre en construcción transitiva, pero esta vez de persona, tiene el sentido de «dar un golpe o una paliza a alguien», o bien «perjudicar o cometer un acto considerado abusivo»³⁵. Este caso de *texte souterrain* (Morgan, 2003, p. 104) permite definir la escena. En este sentido, constatamos que el crujir de dedos de Benavides y sus palabras están en correspondencia directa con el acto de tortura que acaba de ejecutar, puesto en evidencia en v.2. De ahí la importancia de concienciar al aprendiz de llevar a cabo una lectura plurivectorial de las viñetas. El gesto del agente de policía constituye un signo mimético muy común en las escenas de interrogatorios de las ficciones policiales cuando se trata de prevenir a los detenidos de lo que les puede ocurrir si no se muestran cooperativos. En nuestro relato, este gesto posterior a la acción se reviste de un gran valor en la resolución del sentido general de la página.

Por otro lado, las expresiones evocadas (*crujir(se) los dedos, crujir a alguien*) hacen entrar en juego el sonido del verbo *crujir*³⁶ que es evocado por la imagen. La sinestesia de la historieta es otro tema susceptible de abrir posibilidades léxicas en clase de ELE.

³⁵ www.jergasdehablahispana.org

³⁶ Según el DRAE, «dicho de algunos cuerpos, como las telas de seda, las maderas, los dientes, etc.: Hacer cierto ruido cuando rozan unos con otros o se rompen».

d) La jerga policial

Siguiendo en el plano léxico, conviene detenerse en tres vocablos de la jerga policial que sitúan la escena al principio de la página.

En un ámbito policial o de espionaje, el verbo *cantar* tiene el sentido de *descubrir o confesar generalmente bajo presión*. Para completar la metáfora, este verbo se suele utilizar en construcción con el sustantivo *pájaro*; *el pájaro ha cantado*, para decir que el detenido ha confesado. El verbo *hacerse el duro* toma aquí el sentido de *resistir a la presión de los agentes y no decir una palabra*. El significado de estos términos se desvela al estudiante en la lectura de las viñetas que siguen, gracias a la *función de anclaje* de las imágenes en v. 2 y v. 4, sobre las cuales reposa la carga semántica de la plancha.

Como vemos, la observación de las relaciones texto-imagen va a permitir abordar el estudio de la lengua a partir de diferentes niveles.

1.3. LECTURA DIDÁCTICA DE «HISTORIAS DE FAMILIA, HISTORIAS DE MAQUIS»



Fig. 98: Estraperlo y Tranvía, p. 24, ©Ediciones B

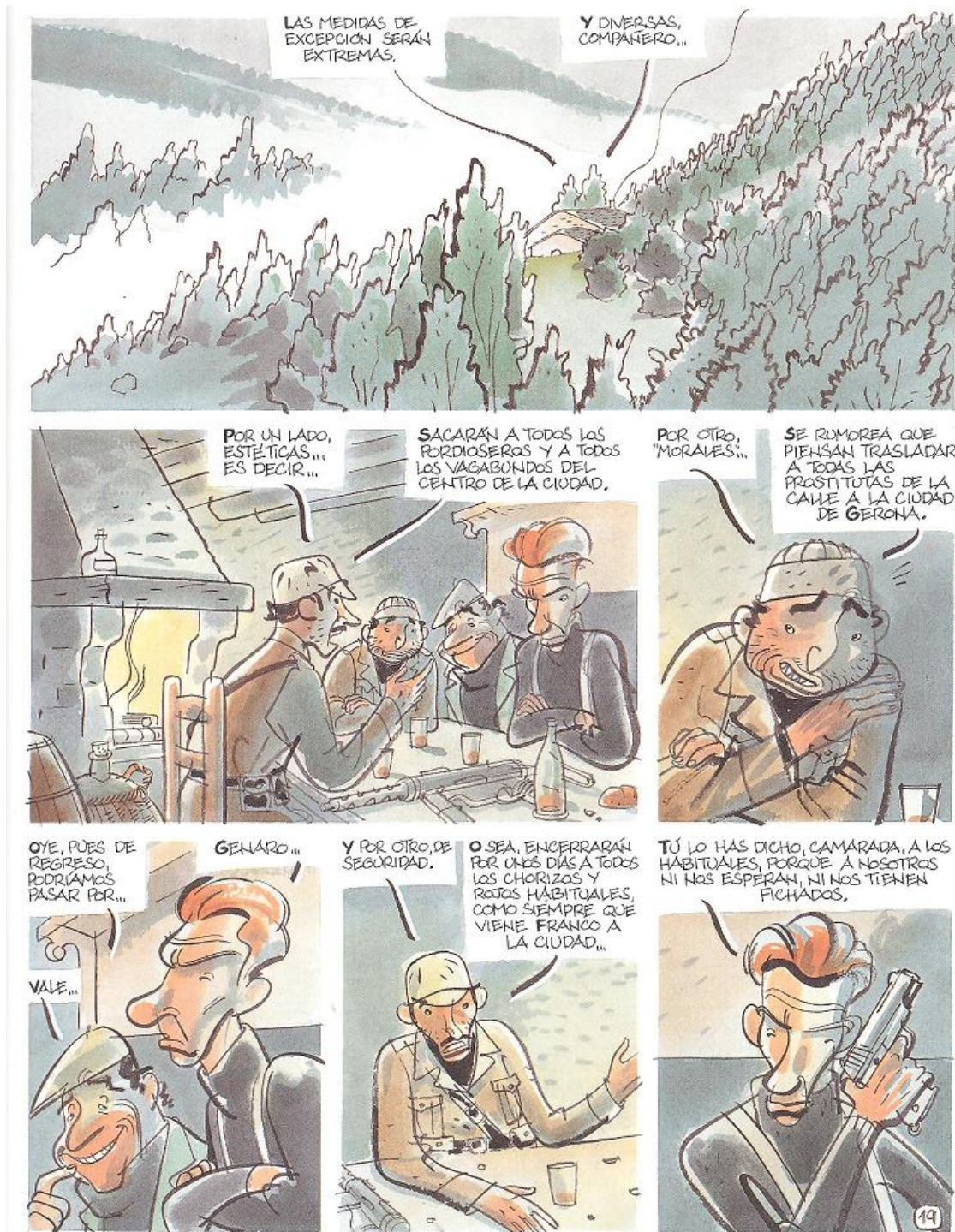


Fig. 99: *Estraperlo y Tranvía*, p. 25, ©Ediciones B

El segmento que vamos analizar en este apartado, al que hemos denominado «Historias de familia, historias de maquis», corresponde a las páginas 24 (FIG. 98) y 25 (FIG. 99) de *Estraperlo y Tranvía*. Su posición contigua permite observar la doble página en una visión panóptica, lo que implicará interesantes matices en la lectura didáctica.

En este segmento de dos páginas interesa observar las diferencias y similitudes de dos ámbitos privados, el de la familia y el de los maquis, y su puesta en perspectiva a partir

de una mirada contemporánea y libre de censura. Conviene poner de relieve varias parejas de opuestos en estos dos ámbitos, familia y maquis, que simbolizan respectivamente, el bien y el mal, lo legal y lo ilegal, lo valorado y enaltecido³⁷ por el Régimen por un lado, y lo condenado y perseguido por otro, en definitiva, la luz y la penumbra. Estas oposiciones quedarán patentes a varios niveles.

El estudio del español se construirá a partir del análisis de la doble página para poder contrastar el estudio de dos ámbitos opuestos durante el franquismo, el ámbito doméstico y el ámbito de una guerrilla de resistencia ilegal. Los opuestos que generan estos dos escenarios permitirán una puesta en perspectiva de gran interés didáctico.

1.3.1. LA DOBLE VERTIENTE DE LA CRÓNICA SOCIAL

Este segmento pone de manifiesto el deseo de López por llevar a cabo un ejercicio de memoria histórica al ofrecer una crónica social que además de incluir el retrato de un modelo de familia de clase media, aportando a las tramas más profundidad de la permitida en *TBO*, da cabida a sectores de la sociedad que por su carácter ilegal quedaban excluidos de las producciones tebeísticas bajo la dictadura. Así, se dibujan las dos caras de una misma moneda, dos sectores de la sociedad franquista, la familia y los enemigos políticos, aportando luz y magnitud al retrato social. Por un lado, se mantiene el acento en la debilidad de carácter del cabeza de familia, en la línea humorística de la serie original, pero aportando elementos que hubieran sido censurados por el régimen; por otro lado, se realza el vigor de los opositores más radicales al régimen, lo que habitualmente se atenuaba hasta el punto de ser ocultado. Conviene precisar que el retrato de los resistentes se lleva a cabo sin concesiones, pues se revela que sus intenciones no son siempre loables como en el caso del interés mostrado por las prostitutas o la implicación en negocios de contrabando que vemos en otros episodios.

El estudio de los esquemas de interacción verbal de las dos páginas de este segmento, así como de otros marcadores de tipo lingüístico y visual, pondrán de relieve la voluntad de López por ofrecer una imagen alternativa de la tradicionalmente propuesta durante la dictadura o por una mitificación a ultranza del combatiente republicano.

³⁷ Una de las *Leyes Fundamentales del Reino* durante el Franquismo establece que «El Estado reconoce y ampara a la familia como institución natural y fundamento de la sociedad, con derechos y deberes anteriores y superiores a toda ley humana positiva». *Fuero de los Españoles de 1945*, cap. II, art. 22

La imagen que se ofrece de la familia como estamento no es demasiado estable, pues el pilar que la sustenta, don Ulises, se encuentra envuelto en un negocio ilegal de estraperlo que lo hace tambalearse. Su discurso se construye a partir de una ardua búsqueda de argumentos destinados a convencer, entre los cuales se incluye la mentira, lo que debilita su personaje, sobre todo porque el objetivo comunicativo propuesto se consigue tímidamente. En neto contraste con esta falta de solidez en el retrato familiar, en la página contigua, se nos ofrece un retrato de la guerrilla de resistencia antifranquista dominado por el dinamismo y la seguridad de los interlocutores a partir de un discurso expositivo eficaz y bien organizado.

Con el objetivo de desarrollar esta idea, a continuación se propone un estudio de la competencia funcional que partiendo del análisis exhaustivo de los esquemas de interacción de ambas páginas profundiza en otra serie de marcadores textuales iconográficos que sustentan la intención comunicativa del autor.

a) La debilidad del cabeza de familia

La macrofunción de persuasión se organiza mediante microfunciones concretas de valor pragmático entre las que destacan solicitar una explicación, dar excusas o reforzar la argumentación. De la página 24 (FIG. 98) destacaríamos las siguientes:

1. Pedir una explicación

¿Se puede saber + ENUNCIACIÓN INTERROGATIVA?

¿Se puede saber qué son tantas idas y venidas?

Esta fórmula interrogativa permite solicitar una explicación con matiz recriminatorio. El cuantificador *tantas* señala que el hecho se repite, lo que parece justificar cierto grado de enfado por parte del hablante. Bajo una aparente función de cortesía para hacer menos directa la pregunta (*¿qué son tantas idas y venidas?*), la fórmula interrogativa *se puede saber* imprime en realidad un sentido irónico que pretende zaherir al receptor. La fuerza ilocutoria de esta fórmula insiste en el enfado del emisor. Aquí percibimos el primer ataque verbal al que debe hacer frente don Ulises.

Inmediatamente después de la primera pregunta, se formula otra sin esperar una respuesta a la primera, esta vez más directa, destinada a conseguir una respuesta inmediata por parte del interlocutor (*¿Qué quería ese hombre?*). El hecho de que los

turnos de palabra no sean respetados otorga cierta tensión y violencia al diálogo dejando de manifiesto la desigualdad de los interlocutores en el intercambio comunicativo.

2. Responder a la petición con la formulación de argumentos.

Esto...o...

La interjección prolongada con la triplicación de la vocal final *o* empleada por Ulises desempeña una función fática encaminada a evitar el silencio en la conversación, que permite hacer ganar tiempo al hablante mientras busca una excusa. Esta respuesta demuestra la inferioridad de don Ulises en el diálogo y su falta de agilidad en la búsqueda de recursos en los intercambios verbales. Las preguntas de su esposa lo han pillado desprevenido. El código iconográfico viene a apoyar la debilidad de su réplica, con la imagen de tensión (el ceño fruncido, los dientes apretados, los brazos flexionados hacia atrás como petrificado por el miedo) y limpiándose la cabeza con un pañuelo en señal de apuros.

En v. 2 Ulises, acorralado entre la cómoda y la puerta, aparece enfocado en ligero picado, lo que acentúa su estado de desconcierto. Se rasca la cabeza tratando de desterrar una buena idea, dirige sus ojos hacia arriba para evitar la mirada directa de su interlocutora y con el índice apunta a la barbilla para aumentar su concentración permitiéndole encontrar una excusa que podrá formular en v. 3.

Resulta que + ARGUMENTOS.

Esta fórmula permite introducir los argumentos necesarios para emitir una excusa. La cara sonriente de Ulises, satisfecho de haber encontrado la esperada excusa, contrasta con la información negativa que está aportando (*con las últimas lluvias se nos ha llenado la casa de goteras*). Este desajuste entre el texto y la imagen permitirá al aprendiz captar la carga cómica del episodio. La estrategia comunicativa de Ulises consiste en introducir argumentos tremendistas para asegurarse de persuadir a su esposa. Con el empleo del pronombre de la primera persona del plural (...*se nos ha llenado la casa...*) intensifica la magnitud del problema extendiéndolo a toda la familia.

3. Respuesta a la explicación recibida.

La señora Ulises manifiesta haber recibido una respuesta convincente, pero no lo hace explícitamente, sino empleando una interjección (*vaya*) que mantiene su tono de disgusto e insatisfacción, algo constante en su discurso. De hecho, su rostro solo

manifiesta satisfacción en una única viñeta al final de la obra, en la que por fin ve aparecer por la puerta el esperado frigorífico.

Vaya, para una vez que para la pertinaz sequía...

A pesar de que el referente cultural aportado es cierto, pues en esta época hubo fuertes sequías, la locución empleada (*para una vez que*) insiste en el carácter exagerado y fatalista de la señora.

4. Refuerzo de la persuasión con argumentos.

Al ver que su mentira ha sido bien encajada, don Ulises coge confianza y así lo manifiesta verbalmente. En su intención de transmitir seguridad y talante directivo emplea fórmulas asertivas:

Será mejor que me llegue

Ya sabéis, el ojo del amo...

Conviene señalar que aquí, como a lo largo de toda la obra, la sombra es testigo del doble sentido de las palabras: bajo el sentido literal de las palabras, *a la sombra* de lo que se pretende hacer creer, subyace un discurso opuesto al emitido por los personajes.

5. Segunda solicitud inoportuna.

Sin embargo, el trabajo de Ulises no ha acabado. En v. 5 es su hija la que personaliza un segundo obstáculo. Es significativo ver que en esta viñeta vuelven a aparecer las agujas clavadas en la almohadilla del costurero que en este pasaje desempeñan el papel de armas potenciales. En este caso, las agujas recuerdan a Ulises que aún no está seguro de salir indemne de esta situación. La hija con mucha ilusión utiliza fórmulas de persuasión:

¡Venga, sí!

El ángulo de enfoque de don Ulises, al ver su estrategia tambalearse, vuelve a ser en picado para traducir el desmoronamiento de su reciente entusiasmo.

El final de la contienda verbal se resuelve dando la victoria a la esposa de don Ulises, la cual *tiene la última palabra* con un enunciado despreciativo.

No insistas hija, tu padre no sabe hacer ni un huevo frito...

La señora Higuieruelo afianza así su papel dominante y resuelve la situación, desprestigiando de nuevo y rematando al ya menguado Ulises. El peso de la victoria de

la última intervención es tal que ni siquiera es necesario el refuerzo con la imagen. De esta manera, incluso fuera de campo, la mujer se revela como verdadera cabeza de familia. El estudio de los marcadores textuales e iconográficos nos revela la imagen de un sistema familiar jerarquizado en el que la mujer manda a pesar de los intentos fallidos del hombre por todo lo contrario. La figura sometida de don Ulises contrasta con la de las mujeres que llevan la voz cantante. El contraste de la imagen de la mujer obediente y en casa de la primera viñeta, en la que vemos a las cuatro protagonistas femeninas sentadas cosiendo, contrasta con el dominio de la mujer en los intercambios orales, lo que supone un interesante aporte cultural en clase de ELE.

En la página 24 (FIG. 98) se presenta una escena cotidiana de la familia Higuieruelo en la que Ulises, el padre, se esfuerza por sortear dialécticamente, mediante excusas basadas en el engaño, los obstáculos que para él suponen las preguntas y proposiciones de sus interlocutoras. El protagonista ocupa la diagonal descendente de derecha a izquierda. Al principio, se muestra angustiado y dubitativo por no saber qué responder a su intrigada esposa. Una vez que encuentra la excusa, en la viñeta central de la página, adopta aires de superioridad alardeando de una seguridad que tardará poco en desaparecer. En su última aparición *se desinfla* con la inesperada intervención de su hija. La madre afirma su papel como cabeza de familia. El esquema familiar basado en el matriarcado era muy frecuente en esta época, y aunque resulte paradójico, el exacerbado machismo de la sociedad franquista permitía la expresión de la mujer como personalidad dominante, eso sí, generalmente, de puertas para adentro.

En la concepción cristiana y tradicional de la llamada *Nueva España*, la mujer debía permanecer sumisa a las órdenes del marido. Como nos recuerda Eslava Galán (2008, p. 102), en esta época «el hombre es músculo y cerebro; la mujer, vagina y matriz». Sin embargo, la realidad de los hogares españoles no siempre se ajustaba a la versión oficial, y esta realidad ha quedado recogida frecuentemente en el cómic con una elección gráfica muy significativa. Al igual que ocurre en este caso, y según afirma Ramírez (1975, p. 226), «el matriarcado, el dominio de la mujer dentro del hogar, tienen casi siempre su expresión iconográfica en el menor tamaño del marido con respecto a la mole de su esposa»³⁸.

³⁸ En la página 46 de *Estraperlo y Tranvía* vemos otro ejemplo claro de este particular concepto de la pareja, con don Pío y doña Benita, otra pareja mítica del TBO español.

Los personajes femeninos adquieren un peso importante en la obra. En la tercera viñeta por ejemplo, frente a la postura incómoda de don Ulises de pie con el tronco inclinado hacia delante, la señora Higuieruelo aparece cómodamente sentada en el sillón y con mirada altiva por encima del hombro, como una reina malvada en su trono. Sus formas redondeadas y el color rojo de su vestido, que simboliza la fuerza de carácter, la mimetizan con la radio que en el extremo inferior opuesto de la página representa la voz del Estado. Todo ello nos lleva a observar de nuevo un efecto de condensación del tipo *huis clos* (Neuschäfer, 1994, p. 57). La abuela representa la rama más tradicional de la familia y, a la vez, la más transgresiva, como evidencia su discurso con expresiones arraigadas en la tradición y palabras soeces. La hija mayor, Lolín, es una prolongación de su madre en la medida en que supone un obstáculo para los planes de Ulises.

La radio, que como hemos dicho es el elemento de transición, se encarga de confirmar la presencia de Franco en el Congreso Eucarístico, un dato esencial para comprender el contenido de la página siguiente.

b) La solidez de los enemigos políticos

La minuciosa organización de la guerrilla de resistencia antifranquista, a la hora de exponer la situación que van a encontrar, queda reflejada en esta página (FIG. 99) a través de un discurso bien estructurado y resolutivo, que contrasta con la inseguridad emitida por don Ulises en la página anterior. Los maquis están enumerando las medidas de seguridad con las que se encontrarán en su llegada al lugar donde pretenden atentar contra Franco. En su exposición se lanza una crítica al gobierno franquista al que se acusa de hipocresía y demagogia ante las autoridades eclesiásticas.

En este episodio, la información se va desvelando muy poco a poco, lo que revela el carácter clandestino del episodio. Se habla de *las medidas de excepción*, con lo que el lector supone que se hace referencia a una situación extraordinaria en la que el país puede verse confrontado a una perturbación grave del orden interno. Este dato acentúa la intriga y la tensión narrativa. A continuación se va desvelando la realidad exacta a la que se hace referencia con la enumeración de los diferentes puntos en torno a tres marcadores del discurso que ordenan la información expuesta sobre hechos futuros.

Por un lado..., es decir...

por otro...

y por otro..., o sea...

Estos marcadores lingüísticos dan la impresión de eficacia y buena organización en el grupo de guerrilleros, lo que aumentaría la probabilidad de éxito en el atentado contra el dictador aumentando así la tensión narrativa del episodio. Desde el punto de vista gráfico, existen otros elementos que vienen a reforzar esta idea.

El plano general de v. 2 que nos presenta a los personajes está sucedido de progresivos planos medios cortos que muestran a los diferentes integrantes de la banda. Entre todos destaca el cabecilla, que con semblante serio y pensativo ocupa los tres vértices de un triángulo ascendente que podríamos trazar entre las viñetas 2, 4 y 6 (FIG. 100), desvelando así su importancia, tal y como ocurría con la figura del comisario en el segmento anterior.



Fig. 100: *Estraperlo y Tranvía*, p. 25, v. 2-6, ©Ediciones B

Conviene profundizar en la competencia funcional y profundizar en el discurso de Eleuterio, el jefe de la banda, por la fuerza elocutiva de sus enunciados, que denotan una gran economía del lenguaje. Este personaje realiza sólo dos intervenciones en la página 25 que destacan por su brevedad y fuerza ilocutiva.

Genaro...

En esta primera intervención, con un simple vocativo consigue dar una triple orden que sería equivalente a:

1. *Genaro, olvídate de ir de putas,*
2. *cállate,*
3. *y deja continuar a tu camarada*

El laconismo de su enunciado resulta eficaz pues la orden implícita es acatada inmediatamente. Genaro acepta emitiendo un bisílabo de asentimiento o conformidad (*vale...*) que se inscribe en la tónica de economía en el lenguaje instaurada por el personaje que representa su autoridad moral. De esta manera, se pone de manifiesto lingüísticamente su obediencia. La economía textual se corresponde con una imagen locuaz en cuanto al nivel social, por ejemplo. Las indumentarias modestas, las gorras y los rostros sin afeitar denotan una clase social inferior, mientras que el jefe tiene un aspecto más cuidado y urbano lo que se corresponde con sus buenas maneras. De esta manera se construye el retrato del maquis. En este caso también observamos una jerarquía, aunque funciona de manera diferente que en la comisaría.

La segunda intervención del jefe de la banda comienza ratificando el discurso de su compañero, al que se dirige con el apelativo de familiaridad entre los miembros de la organización:

Tú lo has dicho, camarada, porque a nosotros, ni nos esperan, ni nos tienen fichados. (v. 6)

Concluye su intervención con una constatación en forma de subordinada adverbial con valor distributivo en la que la conjunción copulativa negativa *ni* repetida intensifica la seguridad en sí mismo y en la firmeza e invulnerabilidad de su banda. De esta manera, afianza el compañerismo y el sentimiento de pertenencia al grupo pues, además del vocativo *camarada*, la repetición de los pronombres (*nosotros, nos, nos*) insisten en el valor de alianza, cohesión y fuerza del grupo. La fuerza ilocutiva de la última intervención en la página desafía a las fuerzas de seguridad franquistas, –lo que se refuerza con la posición de la pistola en la imagen–, y aumenta la tensión dramática animando al lector a pasar la página para comprobar la exactitud de sus pronósticos.

En el siguiente apartado veremos de qué manera estas relaciones de poder se refuerzan en la lectura de la doble página.

c) Un retrato reforzado a través de la evocación lingüística de base icónica

Este segmento permite un importante trabajo a nivel léxico con la explotación de expresiones idiomáticas, en su mayoría referentes al cuerpo, que casi permitirían hacer una lectura de la doble página a través de ellas. Esta lectura permite reforzar el retrato de los personajes que se lleva a cabo a través de la imagen y de los diálogos.

En la primera viñeta de la página 24 (FIG. 98), Ulises, de espaldas, se seca con un pañuelo las gotas de sudor que salen de su cabeza, *está sudando la gota gorda*³⁹ por el esfuerzo que debe realizar para encontrar una excusa que dar a su mujer. Sin duda este asunto *lo trae de cabeza*⁴⁰. Aparece de espaldas y medio de perfil, un poco *agobiado*⁴¹, pues está sólo ante una reunión de mujeres de tres generaciones que cosen tranquilamente, sin olvidar que todas llevan en su mano una aguja.

La apariencia inocente y dócil de estas mujeres contiene implícito un lado agresivo que aumenta el nerviosismo de don Ulises y su prisa por encontrar una respuesta convincente. Las cuatro tienen en la mano un objeto punzante, que podría simular un arma, lo que las convierte en enemigos potenciales. Puede que a don Ulises se le haya pasado por la cabeza que esa aguja es *un arma de doble filo*⁴² que podría obrar en contra de lo que se pretende.

En v. 4, don Ulises, parece constatar que ha convencido a su esposa, y es entonces cuando retoma su papel de cabeza de familia y *levanta cabeza*⁴³. Ya no *baja/agacha la cabeza*⁴⁴ en señal de obediencia, sino que *la lleva muy alta*, orgulloso de su poder de convicción. A juzgar por su aire engreído y por el grosor de su vientre, se puede decir que en esta viñeta don Ulises *se infla*⁴⁵. Sin duda, este plano general de frente, en el centro de la página, disipa su posición de inferioridad.

La señora Higuieruelo, en la v. 3, *mira por encima del hombro* mostrando su aire de superioridad. Esta locución coloquial evocada refuerza visualmente el sentimiento de desprecio y desdén que la esposa profesa a su marido. Por su parte, la abuela está *que echa humos*⁴⁶ por toda la situación. En la siguiente página, la primera viñeta, como hemos visto, se reviste de un valor simbólico considerable. En este sentido, surge la expresión *echarse al monte* para referirse a los hombres y mujeres que resistieron en el monte. El DRAE contempla este sentido que define como «ponerse fuera de la ley en

³⁹ *Sudar alguien la gota gorda*: loc. verb. coloq. U. para ponderar los esfuerzos o trabajos que sufre alguien.

⁴⁰ *Traer de cabeza*: loc. verb. Dicho de una persona o de una cosa: Provocar molestias a alguien.

⁴¹ Interesa estudiar otras acepciones propuestas por el DRAE del verbo *agobiar*, 3. inclinar o encorvar la parte superior del cuerpo hacia la tierra. 4. Dicho de un peso o de una carga: Hacer que se doble o incline el cuerpo sobre el cual descansa. 5. Rebajar, humillar, confundir

⁴² *Arma de doble filo*: 2. Cosa o acción que puede obrar en contra de lo que se pretende

⁴³ *Levantar cabeza*: loc. verb. coloq. Salir de una situación desgraciada.

⁴⁴ *Bajar la cabeza*: 1. loc. verb. coloq. Obedecer y ejecutar sin réplica lo que se manda; 2. loc. verb. coloq. Conformarse, tener paciencia cuando no hay otro remedio.

⁴⁵ *Inflarse*: Ensoberbecer, engreír. U. m. c. prnl.

⁴⁶ *Echar humos*: loc. verb. coloq. Estar muy enfadado o furioso.

partida insurrecta o en bandolerismo». A las guerrillas antifranquistas organizadas se les conocía como *los del monte, emboscados*, entre otros. Este último término invita a un trabajo sobre los prefijos y sufijos, a partir del sustantivo *emboscada*, o del verbo *emboscar* formado por el sufijo *en-* y el sustantivo *bosque*, que en la terminología militar significa poner encubierta una partida de gente para una operación militar, por lo general, ocultada entre el ramaje. La elección gráfica de López de introducir el episodio de los maquis a partir de la panorámica de un monte supone una oportunidad para explotar didácticamente la etimología y el concepto de la palabra *maquis*.

En la última viñeta de la primera página, en la que intervienen los maquis, vemos al jefe de la organización que sostiene una pistola, lo que en relación con la imagen de los otros compañeros cuyas manos aparecen vacías, podría evocar la expresión *tener la sartén por el mango*, en este caso la pistola, lo que refuerza la idea de que es él el que tiene el poder absoluto, el que domina la situación. En esta viñeta destaca el valor icónico de la imagen con la forma en *v* del brazo doblado sosteniendo una pistola del jefe guerrillero, lo que revela la semántica pragmática. Esta letra constituye un icono que se presta a múltiples interpretaciones. A primera vista parece vaticinar la *victoria* de la *violencia* que traman los guerrilleros, aunque otros términos vienen a la cabeza: *vencer, venganza o víctimas*. Sin embargo, en este contexto de posguerra, el concepto de victoria, comúnmente representado con los dedos índice y medio levantados en forma de *v*, se coloca en primer plano. La forma en *v* en el brazo de un jefe guerrillero puede suponer un desafío al gobierno franquista, en un intento de los insurgentes por contrarrestar la *v* de *victoria* del emblema Vítor (FIG. 101) que se convirtió en el símbolo oficial del triunfo franquista tras la guerra⁴⁷.



Fig. 101: Vítor franquista

La *v* de *victoria* de la imagen viene a reforzar el carácter triunfalista del texto, que recordemos supone la afirmación verbal de la superioridad del grupo de resistentes

⁴⁷ Asimismo, durante la IIGM, este símbolo, que fue reforzándose a medida que el tiempo avanzaba, se convirtió en un arma psicológica que jugó un papel importante en el éxito de los aliados. La campaña de la BBC martillaba diariamente reforzando esta simbología con las primeras notas de la V Sinfonía de Beethoven. (extraído de: <http://www.exordio.com/1939-1945/militaris/gpsicologica/v-victoria.html> última consulta el 11 de junio de 2012)

desempeñando una función comunicativa de seguridad y de desafío, en la que juega un papel fundamental la pistola que Eleuterio traía *escondida bajo la manga* colocada en el extremo de la letra *v*. En la disposición de la doble página, la *v* de victoria encuentra un eco con la quinta viñeta de la página anterior en la que vemos a la hija mayor de don Ulises con los brazos extendidos, representando una *v* de victoria, a nivel doméstico, pero que también supone una amenaza, en este caso para don Ulises.

Para concluir con las posibilidades de explotación léxica de este segmento nos centraremos en el valor de algunos significantes. La elección de los nombres propios por parte de los autores no suele hacerse al azar. En este caso llaman la atención nombres de personajes secundarios que el autor afirma haber elegido por su estilo arcaico que envía a aquella época⁴⁸. No obstante, podrían ponerse de relieve otros valores connotativos, quizás involuntarios por parte del autor. Aunque no aparece explícito en esta página, el nombre del jefe de la banda es Eleuterio, del griego *ελευθερία*, que significa libertad. Este nombre, en España, podría remitir directamente al célebre fugitivo apodado el Lute⁴⁹, que se hizo popular en los años sesenta, por sus robos y su vida al margen de la ley.

Este personaje, por el papel que desempeña así como por su nombre, representa el afán de todo un pueblo por combatir el sometimiento del totalitarismo franquista, aunque en el caso de Eleuterio, la tan ansiada libertad no parece poder conseguirse sino a través de la fuerza. La letra *v*, que hace con su brazo al coger el revólver en la *v. 6*, podría leerse también como *l* de *libertad*, en una perspectiva más diagonal, o en el caso de que bajara el brazo para disparar. En cualquier caso, no conviene olvidar que el retrato de los oponentes al régimen, de los maquis, no está para nada idealizado. Incluso en el retrato de este grupo, el autor se mantiene en el registro humorístico-crítico, al igual que en el de otros como la familia o la policía franquista.

Sintetizando diremos que el poder evocador de la imagen y el texto permite reforzar el retrato de los personajes de la doble página, en el que prima la imagen de debilidad de don Ulises como cabeza de familia y la imagen de solidez del cabecilla de los enemigos políticos. Así se da cabida a un amplio espectro con el objetivo de ofrecer una imagen verídica de la realidad de la sociedad española de los años cincuenta.

⁴⁸ Declaración de Alfonso López, en una comunicación personal por correo electrónico el 25 de abril de 2010.

⁴⁹ Eleuterio Sánchez Rodríguez, Salamanca, 1942.

1.3.2. EL DIÁLOGO DE LA DOBLE PÁGINA

El interés del estudio de la doble página (Anexo nº7) radica en la confluencia de dos escenarios que nunca hubieran podido relacionarse durante el franquismo. La primera página muestra una escena muy común que quedaba explícita en los tebeos de los años cincuenta: la vida cotidiana de una familia de clase media. Mientras que la segunda nos muestra la ilegalidad de una banda armada de opositores al régimen dictatorial que, por supuesto, nunca hubiera encontrado cabida en las publicaciones durante la dictadura. Esta diferencia, como hemos constatado, se evidencia en diversos aspectos.

Desde la DLE nos interesa lanzar una reflexión sobre esta distancia temporal con el objetivo de valorar el interés por hacer coincidir a diferentes niveles en una doble página los ámbitos que durante el franquismo eran legales e ilegales. En este sentido es crucial la toma de conciencia por parte de los aprendientes de las condiciones de producción de la obra en la época de creación original y en la época actual, lo que denota un trabajo de libertad expresiva por parte del autor contemporáneo.

En este sentido, esta historia de la Familia Ulises «basada en los personajes de Benejam» como reza su subtítulo supone un ejercicio de libertad creativa e ideológica importante. El docente debe guiar a los aprendientes de español en la consideración de esta idea a partir de un análisis pormenorizado de los recursos textuales e iconográficos que permiten poner de relieve el diálogo que se establece a diferentes niveles en la lectura de la doble página que compone este segmento.

a) Relaciones de poder

La observación de las relaciones que se entretienen en la doble página permite profundizar en la jerarquía de las relaciones de poder que acabamos de estudiar en el apartado anterior.

Conviene visualizar una línea diagonal descendente, cruzando ambas páginas de izquierda a derecha, que conecta directamente a la señora de la Familia Ulises, en la primera viñeta de la doble página, aguja en mano, con el jefe de la banda empuñando la pistola, en la última viñeta de la doble página. Ambos llevan en su mano derecha un instrumento que en un momento dado podría servirles para atacar o defenderse lo que los eleva a un rango de superioridad física. La presencia de armas de fuego (pistola,

metralleta) en la página 25 se corresponde por analogía con la presencia de agujas en la página 24, que aparecen como armas potenciales ante la angustiada mirada de don Ulises.

Desde el punto de vista lingüístico ya hemos visto que frente a los personajes con discursos más extensos –como es el caso de don Ulises– o menos eficaces –como es el caso de Genaro–, sus locuciones verbales los elevan al rango de dominadores. Gráficamente, comparten el semblante serio y la mirada de autosuficiencia. En ambos casos, estos personajes son los encargados de abrir y de cerrar respectivamente el segmento analizado; de esta manera, dejan patente su carácter de *cabecillas* en este segmento. Podríamos decir que estas dos imágenes riman, pues según el principio de trezado acuñado por Groensteen (2000, p. 37) entre ellas se instaura «une manière de boucle dans laquelle nous reconnâitrons plus loin un effet de tressage».

La relación de afinidad entre ambas páginas se extiende también al posible paralelismo entre Genaro y don Ulises. Ambos personajes, de fisonomía redondeada y aspecto bonachón, comparten una posición de sumisión que ante sus opuestos dominantes –la esposa en el caso de don Ulises, y el superior, en el caso de Genaro–, les hace adoptar una sonrisa simplona que les da una apariencia extremadamente ingenua (FIG. 102 y 103).



Fig. 102 y 103: *Estraperlo y Tranvía*, p. 24, v. 3 y p. 25, v. 4, ©Ediciones B

De hecho, ambos aparecen sentados a la diestra de sus «superiores», revelando así *ser su brazo derecho*, es decir, las persona de mayor confianza, que puede ser manipuladas fácilmente. Por otra parte, los niveles de lengua y las diferencias de registro en la doble página se revelan significativos en el estudio de las relaciones de poder. El control y el dominio ejercido por los *cabecillas* de ambas páginas (la señora Higuieruelo y Eleuterio)

se pone de manifiesto con un estilo solemne, grave y, por lo general, lacónico. Sus intervenciones, de vocabulario cuidado, son, como hemos visto, breves pero altamente eficaces. La señora Ulises, por ejemplo, emplea un vocabulario cuidado en el que destaca el adjetivo perteneciente al registro culto *pertinaz*, en el sentido de «muy duradero o persistente». Su posición antepuesta al sustantivo confiere un toque poético y estético al enunciado que termina ridiculizando al que lo pronuncia, pues la mujer quiere dar la impresión de ser muy culta a pesar de no serlo en realidad.

para una vez que para la pertinaz sequía

Esta intervención denota cierto refinamiento frente a fórmulas más neutras equivalentes que se hubieran adaptado mejor al tono familiar del contexto, como por ejemplo, *para una vez que llueve*.

En contraposición a este registro elevado, don Ulises emplea una incorrección gramatical que de manera implícita lo coloca en una posición de inferioridad lingüística respecto a su esposa.

...traía un mensaje del Venancio...

En el español culto los nombres propios de persona se emplean normalmente sin artículo⁵⁰. Sin embargo, en el habla popular, para marcar un cierto grado de familiaridad con la persona a la que se hace referencia, es frecuente anteponer el artículo a los antropónimos, como ocurre en este caso cuando Ulises hace referencia a un vecino de San Agapito. Este artículo antepuesto, que teniendo en cuenta la procedencia de la familia puede ser una interferencia del catalán culto, donde la anteposición del artículo es normativa, en una obra escrita íntegramente en castellano, revela un lenguaje popular familiar que se aleja del habla culta.

El discurso de la abuela constituye otro ejemplo de nivel de lengua popular. Recordemos que, en las historias de Benejam, el rasgo distintivo de este personaje son los errores lingüísticos constantes. La abuela, doña Filomena, además de utilizar el artículo ante un nombre propio, emplea un registro vulgar con una palabra malsonante para insultar a la compañera de su yerno. Este cambio con respecto al registro cuidado propio del lenguaje familiar se ve atenuado por el hecho de que la intervención de la

⁵⁰ «No obstante, hay zonas del ámbito hispánico, por ejemplo en Chile, donde esta anteposición se da también en el habla culta, habitualmente en registros coloquiales y especialmente ante nombres de mujer», extraído del Diccionario Panhispánico de Dudas, www.drae.com, consultado el 11 de junio 2010.

abuela sea un pensograma o un bocadillo de pensamiento. Quedaría preguntarse si la abuela sería capaz de pronunciar el imperio en un bocadillo de voz, lo que equivaldría a una profusión en voz alta. En su intervención, la abuela emplea también una aposición coloquial que, a menudo con valor despectivo, incluye el artículo antepuesto al nombre y es propia de un lenguaje relajado y familiar:

La + ADJETIVO + de (la) + NOMBRE

La guarra de la Aurorita

La alusión exclamativa a una santa (*Santa Quiteria Bendita*), además de poner de relieve las creencias religiosas de la abuela, anclan su discurso en la cultura popular de la época. Este registro popular encuentra eco en las intervenciones de los subordinados de la guerrilla. A nivel léxico encontramos términos propios del lenguaje coloquial como el adjetivo vulgar *chorizos* que, en sentido figurado, quiere decir «ratero, descuidero, ladronzuelo», o el adjetivo peyorativo *rojos* que, como ya hemos visto, hace referencia a los simpatizantes e integrantes del bando republicano opuesto al régimen.

De la misma manera, Genaro utiliza la interjección *oye, pues...* para establecer contacto o captar la atención del interlocutor, seguida de la conjunción que apoya o encarece el contenido que viene a continuación. Esta construcción propia del lenguaje oral, así como los demás ejemplos citados, distan de la sobriedad del lenguaje neutro del dirigente de los maquis y del tono distinguido de la señora Higuero.

b) Las viñetas de transición: la radio y el monte

La transición de una página a otra se realiza a través de la última viñeta de la página 24 en la que aparece un plano detalle de una radio, y la primera viñeta de la página 25 en la que vemos una panorámica de un bosque (Anexo nº7). Desde la didáctica del ELE se recomienda llevar a cabo un estudio pormenorizado de estas dos viñetas de transición, esenciales para comprender el segmento, y del diálogo que se establece entre las dos páginas a partir de una serie de opuestos muy significativos a nivel didáctico.

A pesar de que, como acabamos de ver, la escena de familia da cabida a algo que sería rechazado por la censura durante el franquismo, como los negocios de estraperlo o la mentira encubierta en el seno familiar, el escenario familiar de la página 24 resulta bastante convencional. Las mujeres aparecen sentadas en casa cosiendo, el hombre se encarga de afrontar los asuntos que se plantean en el exterior.

En este sentido conviene destacar que la radio, además de un objeto de decoración doméstica, simboliza el medio de comunicación cotidiano de gran parte de los hogares españoles en esta época. En este segmento conviene observar su papel cargado de significación en la recreación del ambiente familiar, lo que se revelará de gran interés didáctico. La radio aparece en cuatro viñetas. En una de ellas (v. 5), una simple línea cinética vertical nos indica que la radio está encendida. En otras dos (v. 1 y 7), el aparato receptor va acompañado de dos bocadillos con el texto *bla, bla*. En un primer momento, estas onomatopeyas, evitando cualquier precisión, hacen referencia al sonido ambiente y contribuyen así al decorado de la página. Sin embargo, al observar la última viñeta en la que aparece la radio, estas onomatopeyas cobrarán un valor añadido en virtud de la lectura plurivectorial de la historieta. El espacio de la última viñeta de la página (v. 8) se comparte con un plano detalle de la radio y un bocadillo con un texto muy revelador.

Con motivo del próximo congreso eucarístico, el gobernador civil acaba de confirmar la asistencia de su excelencia el generalísimo, vencedor del comunismo ateo y materialista.

Este texto tiene en primer lugar la función de situar la escena e introducir los elementos contextualizadores para comprender el motivo de la reunión de los guerrilleros de la siguiente página. Asimismo, constituye un elemento de enlace que hace menos abrupto el paso de una página a otra. Al margen de estas funciones auxiliares, el texto del locutor de radio conlleva un importante valor cultural, lo que se pondrá en evidencia a partir de un análisis lingüístico pormenorizado.

En clase de ELE sería interesante favorecer el estudio de los marcadores lingüísticos propios del lenguaje radiofónico, como la perífrasis verbal aspectual terminativa que revela la cercanía de la noticia:

acabar de + INFINITIVO

Esta fórmula, que indica la cercanía de una acción terminada, se adapta al tono de actualidad e inmediatez propio al lenguaje periodístico, y al de la radio como medio de comunicación. En contrapartida, otro rasgo propio del lenguaje radiofónico, que sería la economía del lenguaje, no se encuentra reflejado en el último tramo de esta locución. El enunciado perifrástico para hacer referencia al jefe del estado, *su excelencia el generalísimo, vencedor del comunismo ateo y materialista*, que sería equivalente a otro

mucho más breve, *el generalísimo*, supone un incumplimiento del habitual lenguaje radiofónico en el que prevalece la condensación del discurso y que aporta mucha información en poco espacio, evitando giros innecesarios. Aquí observamos la fórmula de tratamiento oficial antepuesta al nombre (*su excelencia*) y una aposición compuesta por un elaborado sintagma adjetivo encaminado a enaltecer al sujeto al que acompaña. De esta manera, el nivel de lengua empleado por el locutor de radio ilustra el tono propio de la propaganda franquista. Aquí vemos que el discurso se encarga de embellecer la realidad, lo que supone un ejemplo del poder de la propaganda durante esta época y de la manipulación de la población a través de los canales públicos de comunicación.

Con claras influencias del discurso del fundador de la falange, José Antonio Primo de Rivera, los medios de comunicación franquistas se caracterizan por emplear un lenguaje exaltado y altamente adoctrinador, destinado a enaltecer la figura del dictador y de su Movimiento Nacional (Cano Ballesta, 1994, p. 28). El docente de ELE debe favorecer la toma de conciencia a los aprendientes del valor de este lenguaje afectado que, si en la actualidad resulta obsoleto y risible por su carácter pomposo, en la época constituía una poderosa arma de instrucción que golpeaba con contundencia y perseverancia en la conciencia de todo un pueblo.

Observando la función pragmática del texto radiofónico de la última viñeta podemos reinterpretar, de manera retroactiva, el valor que Alfonso López ha querido imprimir a las onomatopeyas de las viñetas 1 y 7. Además de reproducir el sonido ambiente, como hemos visto, el *bla, bla* insiste en el valor insignificante de lo dicho, de lo que se deduce lo vacío y manipulado del discurso radiofónico. La radio aparece aquí como una voz que envuelve la escena familiar y de manera subliminal se encarga de asegurar que los valores promovidos por el régimen no sean olvidados. El doble valor de la onomatopeya que representa el habla se convierte en un interesante material de estudio didáctico.

En este sentido la radio aporta datos contextuales que permiten situar la siguiente escena y, a la vez, pone de realce el tono ostentoso y propagandístico del discurso oficial que permitirá marcar un contrapunto con el lenguaje empleado por los que representan la resistencia franquista. La radio constituye aquí un elemento de transición que permite marcar el paso de una escena de la vida privada familiar a otra escena del ámbito clandestino.

La entrada en el ámbito ilegal comienza con el plano general de un frondoso bosque en la montaña que ilustra el origen etimológico del término *maquis*, que significa «campo cubierto de maleza». En medio de la espesa vegetación, y enfocado desde lejos para resaltar la idea de escondite, se sitúa el refugio que sirve de guarida a los guerrilleros de la resistencia española.

Esta viñeta marca el contraste entre el interior del hogar de los Ulises y el exterior, pero para poner en perspectiva otra escena interior de marcado carácter privado. El bosque frondoso remite a la idea de libertad, de espacio extenso ilimitado que sirve de escondite y que permite escapar de todo control. En la clase de ELE es importante profundizar en el valor asociado a este marco ambiental en el contexto de la posguerra española muy significativo en la comprensión de la página. La montaña arbolada constituye un símbolo de la resistencia antifranquista representando su escondite. En el texto, el adjetivo *compañero*, haciendo referencia al aspecto de reunión y asociación, permite anclar el valor de la imagen. Su imagen en relación con el texto permite enmarcar la escena en un ámbito ilegal inexplorado en la literatura bajo el franquismo. Los deltas de los bocadillos, que simbolizan la recuperación de la voz callada durante el franquismo, adquieren protagonismo al unir la imagen con el texto:

Las medidas de excepción serán extremas y diversas compañero

La imagen de una pequeña casa escondida en un amplio bosque supone un indicio gráfico del carácter clandestino de la escena que se abre. Aunque cada página alberga escenas diversas, la referencia inmediata anterior de la radio al Congreso Eucarístico permite deducir el sentido del sintagma *medidas de excepción* y del valor del apelativo *compañero* dentro del bando ideológico de la resistencia franquista, en estrecha relación con la imagen del monte y de los maquis. En la clase de ELE es esencial observar la importancia de las relaciones de trenzado propias de la historieta, así como del carácter indivisible entre texto e imagen en la adquisición del sentido.

La contigüidad de la viñeta de la radio, con el discurso oficial franquista, y la viñeta del monte, con la voz de los maquis, supone un contraste de gran calado histórico. El estudio de la obra de López debe tener en cuenta la pluralidad de emisores que responde a la voluntad del autor por recuperar la memoria histórica.

c) El efecto de contraste

El interés a la hora de estudiar un segmento compuesto por una doble página radica en observar los matices de significado que se crean a partir de la puesta en perspectiva de ambas páginas. El paso de un escenario privado a otro se materializa gráficamente por medio de una aceleración del ritmo de las viñetas, que marca el contraste del carácter sosegado de la escena familiar con el nivel de acción de la guerrilla. El hipermarco de la página 24 presenta una disposición convencional de viñetas. Todas tienen la misma forma exceptuando la primera que duplica el tamaño de las otras para incluir un plano general de la familia. En la segunda página, la sucesión de viñetas presenta un tamaño decreciente: en la primera fila, una viñeta triple; en la segunda, una doble y una simple; en la tercera, tres simples. La escena se va resolviendo de esta manera con una aceleración progresiva de los acontecimientos que prosiguen en la página siguiente y que pone de manifiesto una acción intensa y trepidante. El efecto de aceleración de la acción en la página 25 resulta evidente por su contraste con la regularidad marcada en la página 24. Con este ejemplo el docente de ELE puede poner de realce la importancia de la tabularidad de la historieta a nivel narrativo.

Otro efecto de contraste sería el conseguido en la página 25 con respecto a la página anterior en cuanto al nivel de luz, lo que aporta un ambiente de ilegalidad a la reunión. Mientras que la casa de los Ulises tiene una iluminación clara, los maquis dialogan junto al fuego de una chimenea que procura un ambiente en penumbra, lo que subraya la clandestinidad de la reunión. Esta elección gráfica, que pone de relieve el cariz de legal e ilegal de la primera y segunda páginas, está reforzada a nivel léxico por la coexistencia en la doble página de campos semánticos contrarios tanto a nivel visual como a nivel textual. Frente al vocabulario visual del ámbito doméstico con diferentes piezas de mobiliario (cortinas, mesa camilla, sillón, taburete, cómoda, lámpara, canasta...), la segunda página nos ofrece objetos que contrastan con los del escenario familiar por su carácter bélico (uniformes, metralleta, pistola...).

Además de por estos ejemplos visuales, la competencia léxica se podría enriquecer en un contexto de enseñanza-aprendizaje de ELE gracias a términos que oponen el ámbito legal con el ilegal. Distinguimos el campo léxico de las conversaciones doméstica en torno a la vivienda (*casa*), la comida (*comer, hacer un huevo frito*), el ocio (*fin de semana*) y el relacionado con las condiciones climáticas (*lluvia, goteras, sequía*). Frente a éste encontramos un léxico referente a asuntos políticamente incorrectos en la época

franquista en torno a la pertenencia a grupos ilícitos o marginales como *camarada*, *compañero*, *pordioseros*, *vagabundos*, *prostitutas*, *chorizos*, *rojos*. Su cabida en esta obra requiere un estudio didáctico con la puesta en perspectiva histórica de las historias de la Familia Ulises de Benejam y la adaptación de López. Además del significado propio que poseen el texto y la imagen de estas dos páginas de manera aislada, como acabamos de ver, la doble página permite reforzar el significado a partir del efecto de contraste entre ambas páginas.

1.4. VALORACIÓN DEL ANÁLISIS Y DISCUSIÓN

La lectura didáctica que se desprende de los datos recogidos en las fichas de análisis aporta una respuesta positiva a nuestro interrogante de partida. Las páginas analizadas del relato gráfico *Estraperlo y Tranvía* constituyen un soporte ampliamente explotable desde la didáctica de la LE y apropiado por tanto en el proceso de enseñanza-aprendizaje del español. Como ocurría con *Carpanta* y con las series de cómic femenino analizadas, el componente nostálgico constituye un reclamo importante en la adhesión de los lectores hacia *Estraperlo y Tranvía* por tratarse de una adaptación de los tebeos humorísticos de posguerra más populares. En ella, el deseo de identificación a través de la crónica social se ve incrementado por el hecho de que la obra de López supone un ejercicio de recuperación de la memoria histórica liberando los contenidos del peso de la censura que debían soportar durante la dictadura.

Además de los lectores que leían las aventuras de la Familia Ulises en los años cincuenta, la obra de López cuenta con destinatarios potenciales contemporáneos que desconocen de antemano o conocen muy someramente la obra original de referencia. En este grupo se incluiría el lector-aprendiente de ELE, el cual, guiado por el docente, debe tomar conciencia de la distancia temporal necesaria para asimilar el trasfondo cultural, así como las implicaciones mediagénicas y lingüísticas específicas a esta obra. El análisis llevado a cabo nos permite presentar el siguiente aporte teórico que hemos dividido en tres apartados, siguiendo la misma distribución que nuestras fichas de recogida de datos.

1.4.1. CONSTATAACIONES DE TIPO MEDIAGÉNICO

a) La historieta como novela

El análisis didáctico de esta obra ha puesto de manifiesto que la lectura de una obra como *Estraperlo y Tranvía* no puede abordarse como la de una historieta convencional a pesar de que comparta con ella aspectos immanentes. En obras de este tipo los programas de LE deben contemplar un estudio de la historieta que la acerca al del análisis literario del género novelístico. De esta manera los docentes de ELE deben favorecer una lectura interpretativa y minuciosa que implica la asimilación previa de un conjunto de conocimientos culturales de tipo artístico o literario, lo que conecta el estudio de la lengua de manera transversal con el de otras disciplinas.

Este tipo de historieta como novela pone fin al maniqueísmo funcional y estructural de la historieta convencional. En el caso de *Estraperlo y Tranvía* se trata de una visión crítica y de la construcción de un discurso y de un relato asumido por una voz autoral. Como veremos en la siguiente lectura didáctica, la historieta *Macandé* va aún más lejos en este sentido. Algunos de los conocimientos previos requeridos para el estudio de la historieta como novela engloban como veremos a continuación el mundo de la propia historieta.

b) El valor de la autorreferencia

A nivel literario y artístico las referencias intericónicas a otros personajes del mundo del tebeo de posguerra suponen un aspecto de gran valor didáctico. Aunque en las páginas de los segmentos seleccionados no aparecen explícitamente, en *Estraperlo y Tranvía*, como hemos visto en el apartado dedicado a la contextualización, hay referencias a los tebeos de los años cincuenta con la intervención estelar de muchos de sus personajes más célebres.

En este sentido, la instrucción en la clase de ELE debe apuntar al estudio del rasgo característico de cada uno de estos personajes, como el aire de pillos de Zipi y Zape, la búsqueda de alimento de Carpanta o la lengua viperina de doña Urraca, entre otros. De esta manera, además de recordar algunos de los personajes clave, se favorece el estudio de la mecánica del gag humorístico en las historietas cómicas de posguerra, generalmente en una página, construidas en torno a un *leitmotiv* fijo. La puesta en perspectiva haría interesante observar la manera en que López condensa el rasgo

recurrente de cada serie, que normalmente se extendía en una página autoconclusiva, en un formato diferente que se extiende a unas pocas viñetas.

El docente de lenguas debería recordar también que este ejercicio de autorreferencia suponía una práctica habitual en los tebeos humorísticos. Tal y como nos recuerda Guiral a propósito de la Escuela Bruguera (2004):

Hasta los años cincuenta, básicamente, es fácil encontrar en *Pulgarcito* historietas de un personaje que hacen referencia no ya sólo a su creador, sino también a otro dibujante de la casa; o la aparición como invitado estelar de un personaje de otro autor; o la presencia física de los mismos dibujantes e, incluso y de forma bastante continuada, la pura utilización de un metalenguaje que refleja la propia condición de imaginario por parte de los propios personajes, y una más que constante a la revista que los cobijaba. (p. 59)

Bajo todas estas formas, la autorreferencia es un mecanismo que aporta grosor a cada historia favoreciendo una atmósfera de familiaridad que va consolidando la tradición del medio. Este ejercicio de autorreferencia, que hemos denominado metatebeo, favorece la memoria literaria a la vez que se rinde homenaje al género de los tebeos humorísticos. En el ámbito de la enseñanza-aprendizaje del ELE la autorreferencia permite a los aprendientes de español, además de engrosar sus conocimientos declarativos sobre la historia de la historieta en España, comprobar el alcance de la producción anterior y tomar conciencia de la importancia y el calado histórico del medio.

c) La importancia de la puesta en perspectiva en la adquisición del significado

El estudio de *Estraperlo y Tranvía* en la clase de ELE requiere un ejercicio de puesta en perspectiva que se manifiesta a diferentes niveles. En primer lugar, se hace necesaria una lectura a nivel histórico que implica tomar conciencia de la distancia temporal entre las historias de la Familia Ulises de Benejam y la historia narrada por Alfonso López. Como hemos visto en el análisis, el valor didáctico de *Estraperlo y Tranvía* se ve acrecentado sobre todo al ser contrastado con la obra de referencia original o hipotexto.

En este sentido, es importante favorecer el estudio concreto de los recursos propios a la adaptación literaria llevados a cabo por López. La tarea del docente de ELE debe conducir al aprendiente a plantearse diversas cuestiones de orden literario como ¿en qué medida López ha transformado la obra de Benejam?, o ¿qué tiene *Estraperlo y Tranvía* de creación artística completa e independiente de su obra referente?

Sería necesario un estudio diacrónico a nivel lingüístico para comprobar, por ejemplo, la vigencia de las expresiones y el léxico popular contemporáneo. De la misma manera, habría que preguntarse si la elección del estilo gráfico de López hace prevalecer el sentimiento de añoranza o, si por el contrario, se apoya en un deseo de modernidad.

En cualquier caso, el estudio comparativo de un segmento de la Familia Ulises de Mario Benejam con segmentos escogidos de *Estraperlo* y *Tranvía* permitiría constatar gran número de similitudes y diferencias, lo que supone un ejercicio de gran valor didáctico. En muchas ocasiones el hecho de cotejar dos elementos que guardan cierta relación es precisamente el método que permite poner en evidencia el valor de cada uno de ellos. Por ejemplo, para valorar la liberación de la censura que viene representada por el tamaño de los personajes en *Estraperlo* y *Tranvía*, es crucial constatar el tamaño reducido de los personajes de las páginas de Benejam.

Además de este estudio comparativo a través del tiempo, conviene destacar la importancia de una puesta en perspectiva a nivel sincrónico en el estudio de la tabularidad de la doble página. Entendemos el término sincrónico aquí como el conjunto de leyes y relaciones internas propias de la lengua de la historieta en un momento o período dados, el de producción de la obra. Como hemos visto, el dispositivo narrativo propio a la historieta permite deducir significados añadidos al que posee cada elemento de manera aislada.

A nivel didáctico debe llevarse a cabo una puesta en perspectiva a diferentes niveles que potenciaría el componente lúdico del proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua, dando lugar a ejercicios basados en la comparación. La comparación puede hacer entrar en juego desde las fórmulas gramaticales más básicas (*más/menos que...*, *tan... como...*) para los niveles de enseñanza-aprendizaje iniciales, hasta reflexiones más elaboradas que permitan un grado importante de argumentación, para los niveles de enseñanza-aprendizaje más avanzados.

El hecho de fijar la atención en dos o más objetos para descubrir sus relaciones o estimar sus diferencias o semejanzas constituye una práctica didáctica que va a favorecer la autonomía de los aprendientes al permitirles equiparar y discernir.

1.4.2. CONSTATAIONES DE TIPO LINGÜÍSTICO

a) Adquisición de competencias comunicativas según las categorías del MCERL

La lectura didáctica de *Estraperlo y Tranvía* ha puesto de manifiesto la importancia de considerar la distancia temporal en el estudio de esta obra. Se revela necesario un análisis minucioso para comprobar los posibles anacronismos a nivel léxico. Sin embargo, en este sentido, salvo ejemplos que saltan a la vista como las alusiones religiosas de la abuela o escasos ejemplos puntuales de discurso oficial, el lenguaje empleado por López denota neutralidad lingüística, lo que cumple una función comunicativa muy concreta. Los programas de enseñanza de lenguas deben tomar en cuenta este componente de adecuación o anacronismo temporal, el cual, por otro lado, debería figurar dentro de las competencias sociolingüísticas del MCERL⁵¹.

La ausencia de anacronismos o de indicios lingüísticos indicadores de una distancia temporal puede deberse al deseo del autor por conferir una atemporalidad a la lectura de la obra. A pesar de que la diégesis está muy marcada cronológicamente, el contexto de producción actual de *Estraperlo y Tranvía* parece preferir una neutralidad en el lenguaje con el objetivo de satisfacer a un público potencial contemporáneo. En los segmentos analizados hemos podido constatar que la renovación llevada a cabo por López con respecto a la obra de Benejam no impide sin embargo retomar ciertos aspectos característicos de la lengua de los tebeos de los años cincuenta. En este sentido, la competencia pragmática se encuentra muy representada en esta obra con abundancia de enunciados cuyo sentido exacto depende de la conjunción del contenido denotativo, además del connotativo.

Desde el punto de vista pragmático, *Estraperlo y Tranvía* será la oportunidad de estudiar el lenguaje ornamentado y pomposo propio de la propaganda franquista. Como afirma Cano Ballesta (1994, p. 28) «la exaltación del estilo lleva a un lenguaje dinámico y sugestivo que implica la creación de un entorno de maravilla, anunciador de una aurora, como marco apropiado del nuevo héroe». Este entorno de maravilla, se encuentra puesto en cuestión en la obra de López. Además de los rasgos meramente textuales, el estudio de este fenómeno lingüístico permitirá revelar datos de tipo cultural de fuerte carga implícita y de gran interés en la clase de ELE. Barthes (1972, p. 39). hace una constatación reveladora a propósito de esto, al decir que «chaque régime possède

⁵¹ Esta dimensión temporal no aparece reflejada en el MCERL.

son écriture [...] L'écriture, étant la forme spectaculairement engagé de la parole, contient à la fois, par une ambiguïté précieuse, l'être et le paraître du pouvoir, ce qu'il est et ce qu'il voudrait qu'on le croie». Como hemos visto en la lectura didáctica, este lenguaje eufemístico alcanza diversos sectores oficiales y formas de expresión como el lenguaje radiofónico o los diálogos entre los miembros de una comisaría policial.

El docente de español debe orientar a los aprendientes a detectar los indicios textuales propios al lenguaje propagandístico franquista y distinguirlo de los otros tipos de lenguaje no connotados incluidos en la obra. Así, la recepción de la obra en un contexto didáctico se llevará a cabo en consonancia con el deseo de López por poner de manifiesto la hipocresía del Movimiento Nacional Franquista y criticar el poder de manipulación a través del lenguaje.

Con el objetivo de que los aprendientes de ELE puedan detectar el valor eufemístico de los enunciados, debe emprenderse un importante trabajo a nivel semántico en el que es imprescindible tomar en cuenta el dispositivo iconográfico de la historieta. El código visual, en ocasiones, vendrá a completar el sentido de los enunciados verbales, aportando la información necesaria para comprender lo que quieren decir las palabras además de lo que dicen literalmente. Algunos de los mecanismos narrativos del tebeo, como la lectura plurivectorial o las relaciones que se establecen entre el texto e imagen, serán cruciales en la lectura y estudio de la obra.

Otras de las competencias comunicativas del MCERL que se encuentran más representadas, y que podrían favorecer una explotación didáctica más profunda serían la competencia organizativa, con los esquemas de interacción que ponen de relieve una serie de funciones comunicativas implícitas y también la competencia léxica, con la capacidad evocadora de las palabras, que desarrollamos a continuación.

b) Desarrollo de la competencia léxica a partir de la evocación lingüística de base icónica

Como ya vimos con *Carpanta*, y por extensión con los tebeos humorísticos españoles de posguerra, el carácter teatral y pantomímico de los personajes les aporta una dinámica corporal muy peculiar que viene determinada por su tono caricaturesco. A pesar de que *Estraperlo* y *Tranvía* supone una versión renovada de los personajes de Benejam, incluso a nivel gráfico, el fondo burlesco es mantenido lo que conlleva implicaciones directas a nivel lingüístico.

En este sentido, nos interesa introducir el término de *pathognomonie* acuñado por Giraud (1980) para hacer referencia a la relación entre el lenguaje verbal y el lenguaje visual. Este autor habla de un tipo de lenguaje natural:

sur lequel se greffe un langage artificiel, utilisé volontairement à des fins de communication et qui participe de la nature du langage articulé avec lequel il est d'ailleurs étroitement imbriqué, comme le montrent les gestes spontanés ou prémédités qui accompagnent la parole. (p. 29)

Los personajes que circulan por las páginas de *Estraperlo y Tranvía* comparten el estilo del cine burlesco con la profusión de gestos exagerados que ello conlleva. De aquí surge, como hemos visto, una larga lista de términos o expresiones lingüísticas evocadas por el poder representativo de la imagen, y de la misma manera, las expresiones lingüísticas fijadas y asentadas en ocasiones determinarán ciertos gestos que las reproducen. De esto se desprende un extenso campo de trabajo en la didáctica del ELE que pone en relación el lenguaje corporal y la lengua, y en menor medida otros elementos textuales como los nombres propios. El valor implícito de las imágenes y de los significantes de las palabras permiten un desarrollo importante de la competencia léxico-semántica.

Como ya hemos visto al hablar del MCERL (2002, p. 106), en el epígrafe «Las destrezas heurísticas (de descubrimiento y análisis)» comprendido dentro de la competencia *saber-aprender*, se hace una ligera referencia a la movilización de competencias como observar, captar la importancia de lo que se observa, analizar, inferir, etc. Sin embargo, no hay una referencia explícita a la imagen. En lo que respecta a la competencia léxica, el MCERL (2002, p. 108) se limita a hablar de la capacidad para utilizar el vocabulario, pero sin hacer referencia explícita tampoco a la competencia del usuario para deducir expresiones lingüísticas a partir de imágenes.

Las relaciones de interdependencia texto-imagen permiten deducir términos o enunciados lingüísticos a partir de una lectura literal de la imagen. Esta forma de evocación lingüística a partir de una base icónica, que encuentra en la historieta un vasto campo de explotación, permite al aprendiente poner en práctica una manera de leer la imagen muy adaptada al aprendizaje de una lengua extranjera, a la vez que ahondar en la competencia léxica. Se trataría, como hemos visto, de una lectura literal del lenguaje corporal de los personajes, muy adaptada a la obra *Estraperlo y Tranvía*, que haría posible lecturas paralelas de los fragmentos.

1.4.3. CONSTATAIONES DE TIPO CULTURAL

La labor de recuperación de la memoria histórica llevada a cabo por López al elaborar un retrato supuestamente verídico de los sectores de la sociedad, incluyendo a los que estaban excluidos de las ficciones durante el franquismo, ofrece un gran valor en la clase de ELE. La lectura didáctica de *Estraperlo y Tranvía* demuestra la posibilidad de llevar a cabo un trabajo sobre el componente cultural a diferentes niveles:

a) Aporte cultural en primer grado: la crónica de la sociedad libre de censura

El estudio de *Estraperlo y Tranvía* se presta a un ejercicio de explotación cultural interesante desde el punto de vista didáctico, pues permitirá el desarrollo de la competencia cultural en torno a las relaciones interpersonales a partir de la recreación de un modelo de familia española de clase media. El retrato social que ofrece López se inscribe en la línea costumbrista inaugurada por la Familia Ulises de Benejam, la cual ha sido catalogada como «la más famosa familia de la Historieta española, y una imagen emblema de la clase media catalana» (Cuadrado, 2000, p. 446). Sin embargo, *Estraperlo y Tranvía* va más allá, pues a pesar de contar con un número de viñetas mucho más reducido si lo comparamos con la producción total de los Ulises de Benejam, la crónica social de los años cincuenta que nos ofrece López se reviste de un valor añadido al proyectar una mirada que, no solo está liberada de la censura oficial en los temas más corrientes, sino que además se empeña en rescatar la memoria de los asuntos que quedaron escondidos y condenados en esta época.

El doble código iconográfico y textual de la historieta permite reforzar la recreación de diferentes escenarios sociales de tipo familiar y laboral. Un trabajo específico en torno al poder figurativo de la imagen se revelaría muy interesante desde el punto de vista de la DLE, concretamente en los niveles de enseñanza-aprendizaje de la lengua más bajos, en los que la representación de objetos reales favorece la asimilación y la capacidad de profundizar en el contenido textual. La imagen de la escena familiar de la familia Higuero que hemos analizado contiene mucha información extralingüística que será esencial en el desarrollo de la competencia sociocultural de los aprendientes de ELE. La enseñanza de la lengua debe por tanto comportar paralelamente la instrucción a la lectura del código visual, del textual, y de la conjunción de ambos.

Esta práctica didáctica, que supone en definitiva un estudio holístico de la historieta, pondrá de manifiesto elementos esenciales de la obra como la existencia de una jerarquización a diferentes niveles, doméstico, laboral y en las organizaciones de resistentes, lo que demuestra una recreación a pequeña escala del gobierno franquista.

b) Aporte cultural en segundo grado: el principio del *pars pro toto*

La lectura didáctica de *Estraperlo y Tranvía* revela la necesidad de estudiar el alcance de las representaciones socioculturales propuestas en la obra, con el objetivo de ir más allá de su valor primario. Nos interesa retomar el término *pars pro toto* acuñado por Neuschäfer (1994) en su obra *Adiós a la España eterna. La dialéctica de la censura. Novela, teatro y cine bajo el franquismo*. La locución latina que significa tomar «una parte por el todo» hace hincapié en la recreación de una porción de un objeto o concepto con el fin de representar la totalidad del mismo o su contexto.

En la obra que nos ocupa, este concepto permite designar la apuesta de Alfonso López encaminada a retratar una imagen parcial para referirse a todo un conjunto. Como hemos visto, el encerramiento de la comisaría representa a pequeña escala el ambiente de hermetismo del gobierno franquista. La organización jerarquizada de la familia y su vida al margen de la realidad política que es tergiversada por la radio representaría a pequeña escala la marcada estratificación social de la población que además vive adormecida por el poder acaparador de la propaganda.

La observación de este mecanismo de *pars pro toto* es interesante en el desarrollo de la competencia literaria, pues constituía una de las estrategias más utilizadas para burlar la censura durante la posguerra. En el caso de Alfonso López, este recurso narrativo desempeña una función comunicativa muy eficaz, que viene a completar la economía propia del relato gráfico. El discurso crítico se muestra más eficiente por su capacidad de sugerir en vez de decir directamente. El estudio de esta estrategia narrativa, que dará acceso a los aprendientes de ELE a los contenidos implícitos, podrá llevarse a cabo gracias al análisis del dispositivo iconográfico de la historieta.

Los diferentes niveles de lengua de los aprendientes de español se podrán graduar y adaptar en función al mayor o menor grado de exhaustividad en el estudio del componente cultural. En *Estraperlo y Tranvía* el ejercicio de memoria es doble. Por un lado, contemplamos la memoria mediagénica, que correspondería a la memoria del tebeo como práctica cultural durante la posguerra. Por otro, asistimos a un importante

ejercicio de memoria sociopolítica, a través del retrato testimonial de una familia de clase media como modelo de la vida cotidiana de la época. Lo interesante del retrato social aportado por López es la libertad creativa que permite profundizar y reunir ámbitos de la sociedad que eran sobrevolados o directamente ocultos en las producciones tebeísticas de la época. La exhaustividad en la rememoración llevada a cabo por López se reviste de gran interés didáctico. El estudio de la memoria mediagénica y sociopolítica debe abordarse de manera conjunta en el proceso de enseñanza-aprendizaje del español, pues ambas están estrechamente ligadas.

2. MACANDÉ: LA VOZ TRANSGRESORA DE LA POSGUERRA

«Con la espátula aplicaba franjas y manchas de color sobre el lienzo y hacía que cantaran lo más alto posible» (Kandinski)

Macandé (FIG. 104 y 105) es un relato gráfico en formato álbum publicado en el año 2000 por Ikusager Ediciones. Esta obra, encuadernada en cartón con 48 páginas en blanco y negro, forma parte de la colección *Imágenes de la Historia*. Su forma y su temática hacen de ella un interesante ejemplo de la producción de historieta experimental en España, con una edición única de 2000 ejemplares.

Ambientada en la posguerra española, *Macandé* retrata los últimos días de la vida de un cantaor flamenco que de la dulzura de los caramelos que vendía cuando era niño pasó a la amargura del psiquiátrico en el que acabó sus días. El legado artístico de este gaditano, convertido en un mito en la actualidad, se reduce al testimonio de los que lo conocieron, prueba fehaciente de su calidad como artista. Sin embargo, desde su muerte ya nadie puede escuchar su cante; no quedan pruebas audiovisuales pues nunca aceptó que lo grabaran. En esta obra, revestida de gran valor testimonial y de transmisión, el texto de Felipe Hernández Cava y el dibujo de Laura Pérez Vernetti-Blina, que firma como Laura, consiguen acercarnos a lo que hubiera sido una actuación en directo del artista en una particular sinestesia en la que los sentidos se confunden. La composición iconotextual del soporte parece reproducir en ocasiones sonidos que retumban en lo más profundo. El lector puede verse sumergido en la locura y en la agonía del protagonista al sentir el brillante *quejío* que se desprende de las sombras de esta obra.



Fig. 104 y 105: Portada y contraportada de *Macandé*, ©Ikusager

Por alejarse de los cánones formales y de contenido más habituales de la historieta, la divulgación de esta obra puede verse dificultada sobre todo entre el alumnado extranjero de español. Este grado de dificultad añadida va a suponer en cambio la posibilidad de ampliar el estudio de la lengua, el cual debe ir acompañado de reflexiones sobre los estereotipos de una cultura, una nación o una comunidad, y sobre su nivel de deformación de la visión y conocimiento que de ella se tiene. Así pues, además del importante componente trasmisor de esta historieta, nos proponemos estudiar los elementos lingüísticos, literarios y estéticos que rompen con el cómic tradicional para dejar constancia de la fuerza transgresora y dramática de la figura de Macandé. El estudio de las posibilidades de esta obra en el proceso de enseñanza-aprendizaje del español supone todo un desafío didáctico en el que no perderemos de vista el momento de producción de la obra (2000) y en su relevancia con respecto al momento de la diégesis (1947).

De una manera global, nuestro estudio se centra en el análisis del texto, de la imagen y de la relación entre ambos, así como de los resortes narrativos de la historieta como novela que rompe con los códigos estéticos del cómic. La selección de páginas para el

análisis está basada en su potencial de explotación didáctica. Partiendo de un estudio exhaustivo gracias a nuestra ficha de recogida de datos que integra la triple dimensión mediagénica, lingüística y cultural, trataremos de dar respuesta al siguiente interrogante: ¿En qué medida el estudio de las páginas de la historieta como novela *Macandé* de Hernández Cava y Laura puede ser interesante desde el punto de vista de la DLE en función de su potencial didáctico en el proceso de enseñanza-aprendizaje del ELE?

2.1. CONTEXTUALIZACIÓN Y ESPECIFICIDAD DE LA OBRA

2.1.1. LA NOVELA GRÁFICA EXPERIMENTAL

Al hablar de *Macandé* conviene precisar el alcance que queremos dar a las denominaciones historieta independiente y novela gráfica experimental, así como sus implicaciones para la DLE. La primera haría más bien referencia a una política editorial desmarcada de las líneas estéticas y de los canales de distribución más estandarizados. Esta tendencia tiene como referente editoriales francesas surgidas en los años noventa como *Cornelius* o *l'Association*, y autores como Jean Christophe Menu o Lewis Trondheim, a los que se ha asociado la denominación de «nouvelle bande dessinée». La novela gráfica experimental implica la indagación y la búsqueda de nuevas formas gráficas y narrativas, que puede estar presente o no en la historieta independiente, como sí ocurre en el caso de *Macandé*. De esta forma, se amplían y enriquecen los horizontes de estudio dando cabida a categorías culturales poco visitadas en los contextos académicos. En este sentido la editorial Ikusager, que acogió este relato, puede contemplarse como una editorial precursora de un espíritu independiente, al igual que la editorial francesa Futuropolis, creada en 1972 y caracterizada por privilegiar desde sus orígenes la creación de autor. Pero Ikusager es también una editorial singular por la riqueza de sus propuestas estéticas, fruto en parte de una tendencia experimentalista de «la nueva historieta española» de los años ochenta.

Con sede en Vitoria-Gasteiz, Ikusager Ediciones es una editorial que fundada en 1976 por Ernesto Santolaya, un antiguo pastor e importador de maquinaria agrícola. Con un total de 72 títulos⁵² entre 1979 y 2000, Ikusager ha publicado diferentes colecciones cuyas temáticas suelen reunir historia y ficción. Se han editado obras de varios autores

⁵² http://www.tebeosfera.com/entidades/ikusager_ediciones_s_a.html [última consulta el 14 de mayo de 2015]

sobre los derechos humanos y otras con formatos originales que incluyen textos y secciones con fotomontajes, como *Astronomía Pirata* (1980), así como algunas propuestas más arriesgadas e innovadoras con temáticas surrealistas, como *Desfase*, con dibujo de Royo y guión de Altarriba (1987). Encontramos puntuales aportaciones didácticas, tintadas de fantasía y espionaje, como *El rescate de Helios. Una aventura de los energos* (1992)⁵³. Muchas de sus obras cuentan con versiones en euskera y algunas en catalán. Esta editorial ha jugado un papel significativo en el panorama editorial español, publicando historietas de autor que escapaban de los circuitos comerciales, fruto de la experimentación de los años ochenta. En esto tuvo que ver el hecho de que el director artístico y el editor no fueran la misma persona. A cargo de la dirección artística se encontraba el autor Antonio Altarriba, que otorgó prioridad al componente estético frente a los reclamos meramente comerciales.

Macandé es el último título de la colección *Imágenes de la Historia* fundada en 1979. Con un formato cercano al álbum clásico europeo, esta colección en cartón y, en su mayoría, en color, estaba en un principio dedicada a episodios de la historia de Euskadi. Más tarde se amplió el alcance geográfico con títulos que integrarían la denominada *Serie América* o *Las memorias de Amorós*. Esta última serie, de género negro, escrita también por Hernández Cava, está ambientada en el Madrid de los años previos a la guerra civil. El trasfondo histórico de una época convulsa y triste se alterna con tramas folletinescas en torno a la figura central de un periodista retirado, Ángel Amorós.

Además de Cava, la colección *Imágenes de la Historia* cuenta con destacados historietistas latinoamericanos y españoles como Alberto Breccia, H. G. Oesterheld, Jorge Zentner, Rubén Pellejero y Ricard Castell. Según el *Atlas español de la cultura popular* de Jesús Cuadrado (2000, p. 651), se trata de «una colección cuidada, respetuosa –y menos respetada por la crítica inconsciente–». Jesús Cuadrado parece aquí tomar partido al condenar la falta de reflexión de algunos teóricos de la historieta.

Las temáticas menos comerciales, con tiradas reducidas, perfilan el retrato de una editorial concentrada en el concepto de autor, donde la labor creativa se eleva a un primer plano, ayudando a ampliar los límites del medio en el contenido y en la forma. Esta tendencia era poco habitual en el mercado español, el cual estaba asentado en torno

⁵³ Tebeo promocional del proyecto del Pabellón de la Energía, la Exposición Universal de Sevilla de 1992.

a las series. Ikusager apuesta por historietas de autor con relatos no estandarizados, a menudo experimentales, y muy elaborados desde el punto de vista estético y literario.

Macandé es un relato gráfico innovador que se encuentra muy vinculado a la historieta española de los años ochenta, época en la que desarrollaron su carrera artística Hernández Cava y Laura. Esta corriente se caracterizó por un marcado deseo de experimentación, en consonancia con el contexto político del periodo de la Transición, época de grandes cambios sociopolíticos y de efervescencia cultural al margen de las convenciones. *Macandé* se inscribe en esta línea aportando elementos de ruptura y transgresión genéricas, lo que marca un claro contraste con obras estandarizadas, al servicio de las tendencias del mercado del momento. Innovación es un término que se relaciona con los autores de *Macandé*.

a) Hernández Cava, la voz de la memoria

El guionista Felipe Hernández Cava (Madrid, 1953) fue uno de los artífices de la renovación del cómic español, durante el *boom* del cómic adulto de los años ochenta. El compromiso político es un ingrediente presente en las obras de Cava desde sus inicios. Su voz parece ir acompañada de un deseo de transmisión, de memoria y de justicia social. En 1973 creó, junto a Saturio Alonso y Pedro Arjona, el grupo de historietistas El Cubri, con el que cultivaron la historieta de tema político, colaborando con trabajos y organizaciones de la izquierda clandestina. Según Jesús Cuadrado (2000, p. 617) se trataba de un «equipo de estética radical –de gran precisión técnica para la gráfica, y muy pendiente de ejecutar una revisión permanente de las convenciones asumidas del guión– y que irrumpió en un mercado dormido y cómodo»

Posteriormente, fue director artístico de las revistas *Madriz* y *Medios Revueltos*, lo que le permitió desarrollar el trabajo de autores renovadores que buscaban una forma de expresión que no se adecuaba a la comercialidad del momento. Ambas revistas tenían una estética marcada por la libertad formal. Junto al empeño por defender la labor creativa del artista, la memoria histórica sigue siendo un eje muy importante en toda su obra. Su labor artística destaca por «su esfuerzo en la defensa de una Historieta inteligente e industrialmente racional» (Cuadrado, 2000, p. 617). Entre las obras de su época de madurez destaca la trilogía *Lope de Aguirre* (1989) en la que colaboró con Enrique Breccia, Federico del Barrio y Ricard Castell, y *Las memorias de Amorós* (1993), con Federico del Barrio, también publicadas por Ikusager, en las que se recrean escenas de la dictadura de Primo de Rivera. Como el propio autor afirma, «siempre he

tenido el afán de intentar explicar por qué estamos donde estamos» (García Sánchez, 2002, p. 61).

En 2009 recibió el Premio Nacional de Cómic por la novela gráfica *Las serpientes ciegas* (2008) dibujada por Seguí. En clave de serie negra, esta obra reproduce la lucha fratricida entre anarquistas que tuvo lugar en la Barcelona agonizante de finales de los años treinta. Como recoge Tramullas (2009), Hernández Cava, al referirse a la obra, asegura que la guerra civil o la gran depresión de Estados Unidos «es solo un pretexto para hablar de algo que está de rabiosa actualidad: los excesos que cometen las personas en nombre de las ideologías». En general, la lectura de sus historias implica un alcance histórico considerable, sin embargo, como confiesa en una entrevista (García Sánchez, 2002, p. 27) «En el fondo, de la Historia con mayúsculas, lo que realmente me interesa es la historia, con minúsculas».

La voz de este guionista, particularmente comprometida, adquiere relevancia porque persigue desvelar lo oculto y devolver la voz a los que no pudieron alzarla, incluso cuando lo que prima en su obra es la experiencia personal. Haciendo referencia a *Macandé* confiesa que «aunque los últimos álbumes que he hecho, como *Macandé* y *Be-Bop*, son expresión de fantasmas absolutamente personales, de este momento, no descarto en seguir prestando mi voz, siempre que pueda, a aquellos que no la han tenido o creo que no la tienen» (García Sánchez, 2002, p. 66). El continuo vaivén entre Historia con mayúsculas e historia con minúsculas y la voluntad de recuperar la memoria histórica que encontramos en la obra de H. Cava constituyen elementos de estudio que multiplican las aplicaciones pedagógicas en la clase de ELE.

b) Laura, el trazo de la transgresión

«Autora de luces cuidadosas y barroquismo miniaturista que se afianzó en otros campos fuera de la Historieta», así es definida la dibujante de *Macandé* en el *Atlas español de la cultura popular* (Cuadrado, 2000, p. 716). Laura Pérez Vernetti-Blina (Barcelona, 1958) debutó en el mundo de la historieta durante el *boom* del cómic adulto con participaciones en la revista *El Víbora*, en 1981. Desde sus primeros pasos por la *línea chungu*⁵⁴, Laura ha recorrido diferentes géneros y estilos manteniendo a menudo el erotismo como eje argumental pero desde perspectivas muy diferentes. En su primera

⁵⁴ La línea chungu, en oposición a la línea clara, se caracteriza por contenidos subversivos propios del cómic o cómic underground que contravienen los principios y los cánones más tradicionales de la sociedad.

obra, *Las habitaciones desmanteladas* (1999), lleva a cabo adaptaciones literarias en historias cortas cuidando el estilo de cada una. Según ella misma lo define, el dibujo será «voluptuoso para las páginas eróticas, oscuro y violento para la serie negra o frío y limpio para la historieta de Gustav Jung de Los casos del Dr. Gregotti» (Yexus y Laura, 2012)⁵⁵. Esta versatilidad no le impide sin embargo tener una personalidad gráfica bien definida y cierta predilección por el erotismo.

En sus trabajos con Antonio Altarriba, *Amores locos* (2005) y *El brillo del gato negro* (2008), las intrigas eróticas se sitúan en diferentes escenarios históricos. De esta manera, siguiendo la fórmula instaurada por el guionista en *Cuerpos entretajidos* (1996), «algo tan esencial como el sexo es declinado culturalmente, con lo que ello tiene de revelador de la naturaleza humana»⁵⁶. Su particular expresión del erotismo se lleva a cabo sin rebajar la elegancia y la exquisitez de su dibujo a pesar de la transgresión que el tema supone. Como afirma García Sierra (Yexus y Laura, 2012), «Laura se distingue por arrojar una mirada femenina desinhibida y militante a la sexualidad». Su versatilidad le ha llevado a acometer proyectos que conjugan historieta y poesía, por ejemplo, *Pessoa & Cia* (2012), donde expresa ideas, conceptos abstractos y saltos de registros literarios mediante un dibujo meticuloso y cuidado. Esta obra supone para ella una reivindicación de su práctica como artista, de la misma manera que la del escritor portugués: «porque en sus escritos, él reivindicó sus cuatro personalidades o heterónimos, de la misma manera que [...] yo reivindicó mis diferentes estilos y personalidades de dibujo para cada tema diferente que trató» (Yexus y Laura, 2012).

El singular estilo de su obra, que se aleja de estéticas comerciales, reivindica en todo momento el poder creativo y la libertad expresiva de los artistas. Laura, abanderada del cómic independiente en España, defiende el llamado «cómic de autor» de esta manera (Yexus y Laura, 2012):

el «cómic de autor» hizo posible que autores y autoras reconocieran el valor cultural y artístico de su trabajo, que éste era una creación realmente «digna» y que valía la pena dedicarse a este noveno arte, aparte de poder funcionar como fórmula de ventas.

⁵⁵ http://www.tebeosfera.com/documentos/documentos/laura_perez_vernetti_la_entrevista.html [última consulta el 13 de mayo de 2015]

⁵⁶ <http://www.antonioaltarriba.com/laura/> [última consulta el 13 de mayo de 2015]

La obra *Macandé* se aleja de los temas más visitados por la dibujante, pero coincide en lo esencial por tratarse de la historia de una pasión, aunque no de amor en estado puro en este caso. Según confiesa la propia Laura: «cualquier pasión nos transforma y nos repercute profundamente, sea la pasión amorosa o la del cante» (Yexus y Laura, 2012). Por ello, en la obra que nos ocupa, la dibujante se decanta por una apuesta gráfica bien estudiada que consigue rebasar la mera representación visual haciendo intervenir otros niveles sensoriales.

Tanto Felipe Hernández Cava como Laura forman parte del elenco de historietistas españoles cuya firma supone una identidad artística distinguida. Su libertad creativa les ha llevado a madurar y consolidar la historieta a través de la innovación y renovación de contenidos y estilos, además del compromiso histórico, político y artístico, adquiridos. Por todo ello, el estudio de su obra se revela particularmente interesante desde la DLE.

2.1.2. MARGINALIDAD Y TRAGEDIA

Por la aproximación biográfica de Eugenio Cobo (1977), sabemos que Gabriel Francisco Díaz Fernández nació en 1897 en Cádiz, en una familia muy pobre. Desde pequeño dejó notar una cierta inestabilidad emocional tendente a la esquizofrenia que se fue agudizando con la edad. La penuria económica le hizo dedicarse a la venta ambulante de caramelos. Para venderlos se inventaba pregones en los que nombraba a los toreros y a los futbolistas de la época. De esta manera conoció a su mujer, Encarnación, que era muda, al igual que los dos o tres hijos que tuvo la pareja. Este hecho afectó a Gabriel hasta el punto de que nunca pudo reponerse. En 1935 fue internado en el Manicomio Provincial de Cádiz en el que permaneció hasta su muerte el 4 de diciembre de 1947. Su apodo, Macandé, es la voz que utilizan los gitanos extremeños para denominar a los locos.

La obra presenta una disposición de secuencias tan compleja como reveladora. El texto se divide en «trenos», cuya etimología nos da pistas sobre el contenido de la obra. En los veinte *trenos*⁵⁷ que conforman la trama, la realidad se alterna con los sueños, los diálogos con los momentos de enajenación transitoria del artista, y son frecuentes los saltos en el tiempo. Las voces narrativas varían, siendo frecuente la intervención de narradores homodiegéticos –el médico, la sirvienta, un invitado a la fiesta, el dueño de

⁵⁷ del griego *θρῆνος*, canto fúnebre o lamentación por alguna calamidad o desgracia.

la taberna— que, en calidad de testigos, evocan en primera persona momentos en la vida del artista. Esta elección narrativa, centrada en ofrecer la visión personal de diferentes momentos de la vida de Macandé de mano de diferentes personajes, confiere un valor testimonial y verdadero a la obra.

De esta manera, la inusual polifonía de voces de esta obra recrea una atmósfera narrativa que traduce, como si de un vaso roto se tratase, el desorden y el caos mental del protagonista, el cual en una ocasión también toma las riendas de la narración haciéndonos partícipes de sus locuras y ensoñaciones. Pero, por encima de todas, percibimos la voz autoral que en un pasaje, el quinto treno, funde los planos narrativo y diegético. Este episodio constituye el centro de nuestro primer análisis. Se trata de un complejo dispositivo narrativo que rompe con los parámetros más clásicos del cómic convencional. El guionista, demiurgo en la ficción, se permite licencias narrativas como la de fabular para conceder un misericordioso final a esta trágica historia, la del feliz reencuentro de Gabriel con su madre «antes de sumergirse en la tiniebla absoluta», dibujando con ello una estructura circular en la obra que lo conecta con el delirio de la primera página. Para transmitir la tragedia que envuelve la vida del cantautor, la dibujante utiliza un trazo especialmente violento y dramático, que rompe la tónica dominante en la historieta clásica y funciona de voz trágico-narrativa.

Laura nunca ha seguido la orientación canónica de la historieta, y siendo capaz de utilizar una gran variedad de registros gráficos, siempre ha sabido adaptar su personalísimo estilo a las necesidades expresivas de cada obra con singular precisión. En este caso, la línea sensual y delicada que suele dibujar su obra se rompe para dar pinceladas más ásperas y desgarradas, en consonancia con la dureza del guión. Según explica la propia autora en *Tebeosfera* (Yexus y Laura, 2012):

este álbum, dado que es la historia trágica de un genio y su enorme sufrimiento mental, me planteé dibujarlo con un estilo de dibujo trágico, expresivo del dolor y del desgarramiento interior del personaje. Lo hice con un trazo de lápiz grueso y graffiti emborronados con una goma, técnica esta última que usé para expresar la confusión mental y hacérsela comprender y vivir al lector del libro. A Felipe Hernández Cava le pareció muy adecuado el estilo de dibujo que utilicé porque no edulcoraba la tragedia de la vida del gran artista Macandé.

La tendencia estética más convencional en la historieta está dominada por un estilo clásico y pseudorealista con trazos fundamentalmente nítidos y bien definidos. Cuando

se trata de dar luz a historias duras y dramáticas, tanto la *bande dessinée* franco-belga como el cómic americano se decantan por fórmulas de grafismo que suavizan la carga trágica del guión, por ser herederos de una industria que infantilizó la historieta y todos sus contenidos, incluso los más adultos.

Si observamos dos obras de referencia dentro del cómic europeo y americano, *Persépolis* de Satrapi (2001) y *Maus* de Spiegelman (1992), comprobaremos que, ya sea para narrar la dureza del régimen fundamentalista en Irán o la barbarie nazi con animales antropomórficos, ambas novelas gráficas retoman los códigos más clásicos de la historieta, lo que marca un importante contraste con el trazo elegido por Laura para esta obra. Contrarios a esta generalizada tendencia de, según la denomina la propia Laura, «grafismo benevolente», los autores de *Macandé* han preferido mantener una cierta coherencia estético-temática. Y como ha confesado la dibujante, «no quería mentir en el dibujo pues pensaba que un dibujo dulce, tan frecuente al tratar dramas en cómic, es una forma de hipocresía, al narrar en imágenes blandas temas básicamente descorazonadores de la vida real»⁵⁸.

Aun a sabiendas de que este tipo de dibujo no seduce al lector clásico-tradicional, para contar la pasión y la muerte de este cantaor, los autores han preferido llevar a cabo una arriesgada propuesta gráfica que, por oponerse a la tónica dominante, le aporta una radical singularidad, lo que contribuye a incrementar la genialidad de esta historieta.

Con sólo hojear la obra, una extraña sensación de malestar y angustia invade al lector, la misma que confiesan sentir los admiradores del pintor irlandés Francis Bacon ante obras como *Tres estudios* (FIG. 106).



Fig. 106: Tres estudios para figuras en la base de una Crucifixión, 1944, ©Francis Bacon, Tate Gallery, Londres

Al margen de las posibles similitudes con el resto de la obra de Bacon, este tríptico llama nuestra atención por la manera de representar la desgarradora expresión de un

⁵⁸ Correo electrónico del 08/06/09.

grito, el cual, reducido a su fuerza primitiva, consigue rebasar los límites de lo identificable o inteligible. Por la relación con la voz truncada y la libertad de expresión, además de por la disposición secuencial, hace que esta obra encuentre eco con diferentes primeros planos del cantautor a lo largo del relato gráfico (FIG. 107).



Fig. 107: *Macandé*, p. 46, v. 3 y 4, ©Ikusager

A pesar de que las eventuales pretensiones de abstracción de la historieta se encuentran limitadas con respecto a la pintura, en ocasiones, las ilustraciones de los cómics rebasan lo meramente figurativo para alcanzar el plano de las sensaciones y de las emociones como ocurre con los dibujos de Laura en esta obra. En este sentido, encontramos una relación con la impresión recogida por Ficacci (2006) al referirse a la obra de Bacon:

Es precisamente esta oscuridad sobre el origen de la sensación suscitada y sobre la identidad verosímil del sujeto visible lo que permite que la imagen se libere de todo valor de ilustración e impacte en cambio en el nivel más vivo e intuitivo de la mente, es decir, en aquel en el que actúan las sensaciones, formas de conocimiento que preceden a la lógica y son más profundas que ésta. (pp. 16-17)

A pesar de que en el caso de *Macandé* no hay tal oscuridad en la identidad del sujeto, la similitud con la experiencia baconiana radica en la fuerza subliminal que se desprende del carácter visual y tangible de la imagen. El de Laura es un trazo poderoso y turbador que lanzado directo al inconsciente consigue suscitar un inexplicable pero impactante sentimiento de desazón en el lector. La mención a este ejemplo pictórico, que se podría extender a algunos de los retratos del pintor español Antonio Saura, por ejemplo, se encuentra justificada por la liberación que supone la expresión de la imagen. Sin embargo, incluso en sus formas más experimentales, entre las que podríamos citar las obras de Laura de los años ochenta, como ya hemos dicho, la historieta sigue siendo una figuración narrativa, a pesar de beber en gran parte de la pintura.

Existe en *Macandé* una profusión de líneas inconexas que no dibujan una realidad lógica. Los fondos de las viñetas, están inundados de trazos negros, rápidos y compendiosos garabatos difuminados, remolinos invasores, que parecen en movimiento, y que configuran una atmósfera general de gran fuerza expresiva. Este trazo sucio y desordenado, como una nebulosa, refleja la confusión mental del protagonista y tinta de tragedia la historia. Del mismo modo, este cielo permanentemente nublado parece recrear la falta de precisión y claridad atribuidas a los datos biográficos del cantaor, lo que intensifica lo enigmático de su figura. Como nos recuerda Eugenio Cobo (1977, p. 13) «el mito, la fantasía, la ineludible laguna de la memoria, hacen de los recuerdos un nebuloso cúmulo de equívocos, en donde nada aparece con rotundidad y se desenvuelve en un marasmo de conjeturas, que, si resultan fallidas, nada tienen que ver con la biografía que intentamos aclarar».



Fig. 108: *Macandé*, p. 13, v. 1-4, ©Ikusager

La carga de expresión trágica contenida en los planos de Gabriel que abren la obra es particularmente significativa (FIG. 108). Es el vivo retrato de la locura, la desolación y la muerte. Su rostro recuerda una calavera cubierta por una fina capa de piel marchita con marcadas arrugas, como huellas de las calamidades sufridas a lo largo de su vida. Su mirada perdida parece no ignorar sin embargo los entresijos de la desgarradora realidad. En sus ojos se percibe tímidamente el reflejo cristalino de unas lágrimas incipientes, testigos de su profunda pena, pero estas lágrimas parecen congeladas por la obligada resignación. La cavidad que se abre para dar forma a la boca recuerda la entrada de un sendero de negra tragedia. No obstante, como si de los barrotes rotos de una celda se

tratase, la deteriorada dentadura podría simbolizar la libertad conseguida gracias a su voz, la certeza de que tanto las palabras como el canto del artista brotan sin trabas, de la manera más natural y sincera. Y no podía ser de otra manera, pues este oscuro pasadizo que los decrepitos dientes de Gabriel albergan, conecta directamente con las entrañas del cantaor, con lo más profundo de su ser.



Fig. 109: *Macandé*, p. 44, v. 5, ©Ikusager

Los abundantes primeros planos de *Macandé*, ocupando con frecuencia la totalidad de la viñeta, evocan a menudo una calavera (FIG. 109). De forma implícita, el cráneo del protagonista adquiere así un valor trascendental en la obra. Laura parece retomar uno de los símbolos más representativos de las vanidades barrocas del siglo XVII para construir su particular relato de la muerte y renovar el género con una vanidad contemporánea.

La presencia del cráneo está ligada al arte del retrato recordando el carácter mortal del retratado. La proliferación de primeros planos de Gabriel *Macandé* enmarcados por la silueta de las viñetas parece retomar el tópico del *memento mori*, «recuerda que morirás». Según la simbología barroca, el cráneo como motivo figurativo haciendo referencia a la fugacidad de la vida invitaba a una reflexión sobre la muerte como momento necesario para reconciliarse con Dios. Desde una perspectiva más contemporánea, en el caso de Laura, la imagen implícita de descomposición y muerte podría estar insinuando el carácter efímero, mortal y frágil de la vida y de la voz del artista. En este caso, lo precedero, además de al individuo, concierne también al medio, a la superficie donde se inscribe. El arte de lo efímero alcanza la historieta en sí misma.

Esta posible alusión a las vanidades de los bienes terrestres, de los objetos que evocan la *vita contemplativa*, nos llevaría a cuestionarnos sobre la ociosidad y la diversión que implican actividades como leer novelas gráficas o escuchar canto flamenco. De hecho, a ambas se les suele catalogar como meras formas de diversión exentas de arte, las cuales, durante la época franquista además, fueron sometidas a una cierta explotación

comercial. Esta idea se inscribe en la voluntad de Macandé porque no quedaran pruebas sonoras de su cante, lo que lo aleja de la ambición humana por alcanzar la inmortalidad.

En cualquier caso, al igual que en el siglo XVII, la sugestión del cráneo evoca el sacrificio de Jesucristo, lo que encuentra eco en la obra al tratarse del relato de la pasión y muerte de un «mesías fronterizo», tal y como lo define el flamencólogo Pedro Atienza en el prólogo del relato gráfico. A este respecto, es significativo uno de los pasajes de la obra, objeto de estudio de nuestro segundo análisis, en el que Macandé sale al balcón de su centro psiquiátrico a cantar una desgarradora saeta a un paso durante la Semana Santa. La similitud del protagonista con la imagen del Cristo crucificado intensifica su sufrimiento y la sensación de muerte que acecha.

Al margen de las posibles reminiscencias a la *vanitas* barroca, la huella gráfica de la dibujante se percibe de principio a fin. Esta especie de firma gráfica, o *effet de signature* según lo denomina Marion (1993, p. 86), además de dar cohesión a la obra, parece evidenciar la presencia inmediata de la artista. Las manchas de los fondos difuminados remiten al momento mismo de elaboración del dibujo, como si Laura acabara de arrastrar el dedo para dejar su firma impresa. Esta marca, que permite instaurar una implicación entre el protagonista y la dibujante es el «yo» gráfico que la autora traza al dibujar y que se revela con la frecuente exaltación de las formas femeninas, con la abundancia de grecas y arabescos, y con un trazo ancho, que en el caso de *Macandé* cobra un especial valor junto al material empleado para el dibujo (FIG. 110 y 112). El trazo recuerda al utilizado por Laura en su obra *Las habitaciones desmanteladas* en la adaptación que hace del cuento de Borges titulado *La intrusa*, concretamente el personaje de Juliana Burgos (FIG. 111).



Fig. 110: *Macandé*, p. 28, v. 3 y p. 29, v. 1, ©Ikusager



Fig. 111: *Las habitaciones desmanteladas*, p. 30, v. 2 y p. 31, v. 1, ©DePonent

Laura se sirve de una mina de lápiz (grafito) blanda y gruesa que le permite emplear un amplio abanico de grises con cierto aire de boceto, lo que confiere al dibujo la sensación de ser algo provisional, inacabado, o sujeto a cambio, conectando con el sentimiento de libertad e inestabilidad de este flamenco-loco.



Fig. 112: *Macandé*, p. 35, v. 3 y 4, ©Ikusager

En su afán por adaptar su estilo a las necesidades expresivas de cada obra, Laura conecta su dibujo con la enfermedad mental del protagonista. Apoyándonos en el trabajo del psiquiatra austriaco Leo Navratil (1972), *Esquizofrenia y arte*, centrado en estudiar las aptitudes artísticas de sus pacientes esquizofrénicos, podemos afirmar que el trazo de Laura comparte ciertos rasgos con el denominado «arte esquizofrénico».

La dibujante se arriesga con dibujos que en ocasiones son reducidos a meros croquis, lo que en cierta medida recuerda la regresión a los estadios infantiles observada en las creaciones de estos enfermos. Las fronteras entre lo real y lo fantasmal aparecen borrosas. En estas imágenes (FIG. 113) en las que se aprecia una deformación clara de los esquemas convencionales, las paredes no respetan la linealidad geométrica de la realidad, y por su parte, la elongación ascendente del camino y la aparente ingravidez de las figuras parecen simbolizar el deseo de elevación hacia lo espiritual, y la falta de relación con el suelo (Navratil, 1972, p. 121).



Fig. 113: *Macandé*, p. 30, v. 5 y 6, ©Ikusager

Otro rasgo constante a lo largo de la obra lo constituye una acentuación de los contornos, que en la actividad gráfica de los esquizofrénicos, según Navratil (1972, p. 77) marca la «tendencia al cierre» revelando posibles «trastornos de la integración del yo y de la relación del individuo con el mundo». Asimismo, los cargados fondos que, como hemos dicho, invaden las viñetas parecen atender al *horror vacui* que en la creación esquizofrénica hace llenar íntegramente la superficie.

Todos los elementos gráficos, que hacen de la dibujante una «narradora icónica», serán esenciales en el estudio de la lengua pues aportan un sentido añadido al texto. Junto a las dosis de creatividad, la elección gráfica de Laura supone un elemento de ruptura genérica dominado por un trazo desgarrador que funciona de voz trágico-narrativa, el cual se ve reforzado por el carácter transgresor en lo diegético, facilitando la lectura de temas como el flamenco, la locura y la libertad que de ella se desprende. Su estudio se revela por tanto crucial en un contexto de enseñanza-aprendizaje de una LE.

2.1.2. LO GITANO Y LO FLAMENCO EN LA ANDALUCÍA OFICIAL

Aunque en la actualidad parece asistir a un despertar inusitado, el flamenco, ya sea por su influencia morisca y sefardí, o por ser vehículo de expresión popular y divisa del pueblo gitano, ha sido durante mucho tiempo una forma de expresión marginada, desviada por el poder y rechazada incluso por los propios andaluces, a pesar de ser una de sus señas de identidad más características. De hecho, como afirma Cruces Roldán (2002, p. 145), «al identificarse con la marginación y el aislamiento social, ha sido evitado, reprimido, o cuanto menos, ignorado y opuesto durante mucho tiempo a la “Andalucía oficial”, aunque haya penetrado incluso los más altos estratos sociales».

Situada en la Andalucía de mediados de los años 40, la obra que nos ocupa se encuadra en un contexto sociopolítico poco proclive al desarrollo de formas de expresión

fundamentalmente marginales. En plena dictadura franquista, los flamencos, salvo pocos que, doblegados, consiguieron hacerse un nombre dentro de la farándula admirada por el régimen, eran en su mayoría gitanos cuya función social se reducía a amenizar las fiestas de los señoritos. En esta época proliferaron las «españoladas», películas que recreaban un estereotipo que reducía la realidad española al desacertado tópico de lo andaluz, en el que abundan bandoleros, toreros, gitanos y flamencos.

Se sabe, como nos relata un episodio central de la obra que estudiaremos en nuestro segundo análisis, que las autoridades franquistas, conocedoras de la grandeza artística de Gabriel, lo sacaban de vez en cuando del manicomio para que les amenizase las juergas cantando. En su afán por «intentar explicar por qué estamos dónde estamos», según recoge García Sánchez (2002, p. 61), Cava realiza de manera frecuente en su obra un ejercicio de memoria popular en el que devuelve la voz a algunos de los que durante casi cuarenta años no pudieron subirla o estuvieron inevitablemente condenados al silencio. En el caso de *Macandé* los hechos son narrados a través de la mirada de los sometidos por el franquismo, los que, tras la guerra, permanecieron en la sombra. El autor nos presenta, de manera esclarecedora y ya sin censura, una versión alternativa que contrasta con la que fue la única versión posible durante la dictadura. En su deseo de devolver su memoria histórica al pueblo, Cava invierte el punto de vista de la que fue la «historia oficial» y lanza una mordaz crítica a las altas esferas de la sociedad franquista. Este ejercicio de memoria cultural se revela crucial en el ámbito de la DLE.

Como veremos en nuestro análisis, este cambio de perspectiva se materializa en una particular disposición del espacio. La falta de protagonismo de los vencedores, de los que apenas se muestra el rostro, se traduce por una preponderancia de los lugares comunes entre los marginados, el manicomio, en el caso del protagonista, o la calle, los bares y la cocina. El mayordomo y la sirvienta del cortijo del general serán los que, por su condición de iguales, arropen a Gabriel cuando llega la hora de ascender al terreno enemigo. Lo que se percibe tras la puerta (FIG. 114) se asemeja al principio de un túnel que conduce a otra dimensión, la del lujo, el despilfarro y la felicidad, aunque ésta sólo sea aparente.



Fig. 114: *Macandé*, p. 32, v. 5, ©Ikusager

Este largo túnel, que empieza con una pronunciada subida (FIG. 115) y que, tras un interminable pasillo (FIG. 116), llega a su fin transcurridas trece viñetas, refuerza la sensación de abismo entre diferentes clases sociales y sus escenarios respectivos, acentuando las dicotomías: abajo-arriba, pobreza-lujo, miserias-alegrías.



Fig. 115 y 116: *Macandé*, p. 33, v. 1 y p. 35, v. 1, ©Ikusager

La discriminación social ejercida sobre ciertas minorías étnicas o formas de expresión, aunque parece disiparse en la actualidad, es transportable a la literatura y alcanza su culmen en el terreno de la historieta. En el artículo «Viñetas y Prejuicios. Una visión de los gitanos en los cómics» (Salinas Catalá, 2008), donde se ofrece una aproximación a la presencia de personajes gitanos en las historieta publicadas en castellano, comprobamos que de los escasos cómics que tienen como protagonistas a gitanos, en la mayoría se desarrollan los estereotipos más tradicionales, que suelen ser negativos.

Según asegura Salinas Catalá (2008), los gitanos en la historieta suelen presentarse como seres:

salvajes y sin cultura, supersticiosos, sucios, ladrones, vendedores de drogas, falsos pobres (despilfarradores que no ahorran y viven al día), vagos, inmorales, violentos y primitivos, dedicados a actividades delictivas, no cumplen las leyes ni las normas, no quieren integrarse, maleducados... (p. 59)

También habla este autor de una tendencia minoritaria a desarrollar el estereotipo positivo-romántico, donde se encuadraría el flamenco, así como otros temas recurrentes como la libertad, el viaje o la vida bohemia.

A nosotros nos interesa acercarnos a las obras que presentan a los gitanos a través del mundo del flamenco para observar en qué medida *Macandé* se aleja de los estereotipos que ellas suelen vehicular. En la historieta *Flamenco* de Zentner y Veracruz (2003) (FIG. 117), editada en Francia en 2007, se presentan los estereotipos más clásicos en torno al mundo gitano reuniendo temas como la superstición, la cárcel, el desamor, las desgracia o el destino trágico. Se cuenta la historia de Paco Yunque, un gitano atormentado por el amor y el cante flamenco, con una estética dominada por colores encendidos que intensifican el diálogo entre pasión y muerte.

El relato gráfico *Por soleá (2.5)* de Antonio Navarro (2008) reúne ingredientes básicos de la serie negra como la investigación de un crimen y el falso culpable, así como la descripción naturalista del entorno, pero desde una perspectiva costumbrista muy castiza, ambientada en los años de posguerra española. Su protagonista, inspirado en el personaje gitano del *Romance de Curro El Palmo* de Joan Manuel Serrat, trabaja de palmero en un tablao, sus padres se dedican al estraperlo; ocupaciones atávicas que confirman una vez más el estereotipo.

En Francia, destaca *Mauvais Garçons* de Dabitch y Flao (2013) (FIG. 118), que pone el acento en el sufrimiento y la tragedia como requisitos ineludibles del arte flamenco, pero cuenta con dos protagonistas jóvenes y talentosos que, aunque marginales, llegan a hechizar o seducir al lector. El dibujo, aunque marcando la dimensión trágica, está cargado de una gran fuerza estética que se concreta en la línea fina y elegante que exalta las siluetas humanas y, sobre todo, en una particular técnica del claroscuro que recrea con realismo y belleza el calor y la luz de Andalucía.

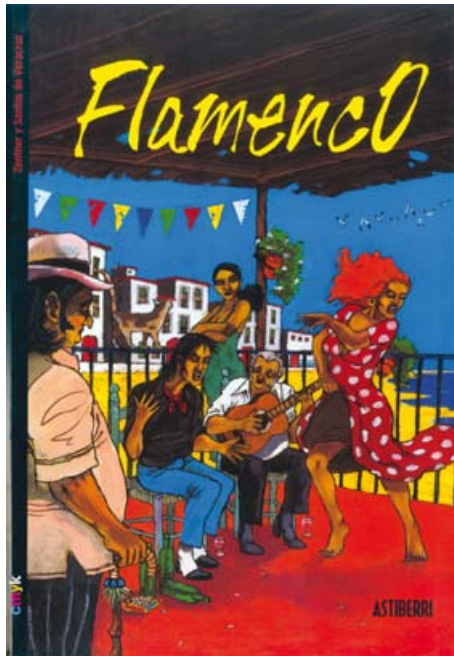


Fig. 117 y 118: portadas de las novelas gráficas *Flamenco*, con guión de J. Zentner y dibujos de S. Veracruz (2003), ©Astiberri; y *Mauvais garçons*, con guión de C. Dabitch y dibujos de B. Flao (2013), ©Futuropolis

El ejemplo de estas obras muestra la recreación de una imagen de lo flamenco y lo gitano al margen de lo convencional, pero marcadamente estereotipada, donde reinan las pasiones, la superstición, el drama o la muerte. Estas ideas aceptadas suelen además acompañarse de ingredientes cautivadores y ciertamente atractivos. Se trata de historias marcadas por la fatalidad que se ven irremediamente conducidas por el amor y el deseo; sin embargo, el contenido trágico y desafortunado no impide incluir temáticas, personajes o elecciones estéticas sugestivas y atrayentes.

Macandé innova en la medida en que ofrece cierta opacidad en el dibujo, el cual no es tan fácil de digerir, y una historia grave dominada por la desolación absoluta pero con una consistencia y profundidad considerables que escapan de los estereotipos más superficiales. El protagonista no tiene el magnetismo que suelen desprender las grandes figuras flamencas. El encanto del protagonista, por su parte, dista de los cánones habituales del *glamour*. Esta apuesta narrativa ayuda a reforzar la idea de que se trata de una visión desde dentro y favorece la modificación del imaginario occidental del pueblo gitano. Con esta visión desde el interior, los autores transgreden el hermetismo propio del mundo gitano al pasar una frontera difícilmente franqueable por los que están fuera.

Una obra de estas características supone un elemento ciertamente subversivo entre los cenáculos flamencos más conservadores pues saca a la luz a una leyenda del cante apenas conocida y la lleva además a un terreno, el de los libros, que suele suscitar gran

desconfianza y desprecio en ese mundillo. Ciertamente, como afirma Cruces Roldán (2002):

[ha quedado] demostrada la dificultad de realizar una plasmación fidedigna y válida del flamenco como expresión músico-oral en los libros. El papel ha sido insuficiente para recoger las particularidades de la música flamenca a lo largo del escaso siglo y medio que tiene. (p. 120).

Sin embargo, con independencia a su indiscutible oralidad, es frecuente que los flamencos más radicales interpreten como absoluta incursión cualquier intento de preservar la memoria flamenca de manera escrita, pues temen que, presa del progreso y la modernidad, su arte quede despojado de la magia que lo envuelve desde tiempos ancestrales. Hasta tal punto que Manuel «el Agujetas», figura totémica del cante gitano, llega a asegurar que «para cantar flamenco no se puede saber leer ni escribir»⁵⁹, desdeñando cualquier atisbo academicista que trate de inmiscuirse en su arte. Esta afirmación no hace sino evidenciar la imposibilidad de que el cante flamenco sea sometido a un sistema estricto de reglas, como el de la escritura; pues, en efecto, goza de un indiscutible componente anárquico e imprevisible que lo reviste de un halo de misterio y hace de él un género único. Esto, sin embargo, no debe mantenerlo en la sombra privando a sus contemporáneos de profundizar en el conocimiento teórico o histórico de un arte intenso y puro. Es precisamente esta arraigada tendencia al hermetismo y esta frecuente oposición a plasmar en papel la historia del flamenco la que incrementa el valor de transmisión de la obra. Esta imagen alternativa y renovada que aportan Cava y Laura ayuda además a disipar los estereotipos más consolidados durante la época franquista que ofrecían la imagen deformada y banalmente folclórica de una España de mantilla y pandereta.

Sin embargo, con respecto al carácter oral de lo flamenco, conviene resaltar el hecho de que en *Macandé* se refleje ocasionalmente por escrito la fonética del andaluz en la transcripción de las canciones y contadas veces en los globos. La escritura del andaluz escapa de los ámbitos más academicistas. Como se recuerda en *El español hablado en Andalucía* (Narbona, Cano y Morillo, 1998, p. 17), la mayoría de intentos de escribir en esta variedad oral del castellano «no pasan de ser meramente anecdóticos», sobre todo en una época de tiránica unificación en la que el andaluz carecía de todo prestigio y

⁵⁹ Cita extraída del mediodiámetro dirigido por Dominique Abel en 1998, *Agujetas, cantaor* (Naïve).

reconocimiento. La elección de Cava responde a una funcionalidad en base a la esencia del lenguaje del cómic, por un lado, y del cante flamenco, por otro.

En un cómic sobre un artista empeñado en salvaguardar la inmediatez de su cante, y en base a las funciones dramática y realista de lo verbal recogidas por Groensteen (1999, pp. 150-151) para hablar de la historieta, se hace imprescindible la reproducción escrita en ciertos momentos de las particularidades fonéticas del andaluz; de lo contrario la puesta en escena del relato carecería de autenticidad y realismo. Asimismo, en base al concepto de *relais* acuñado por Barthes (1982, pp. 32-33), no es sino la conjunción entre el desgarrador dibujo de Laura y la grafía del andaluz recogida por Cava en las canciones lo que hace posible plasmar lo puro y lo genuino del grito flamenco, un significado estético que resulta de la composición de ambos códigos.

Además de ello, el carácter de transmisión oral del cante flamenco ha hecho que el andaluz se convierta en una de sus marcas de identidad más inequívocas y en un requisito indispensable para la mayoría de flamencos; incluso para los dispuestos a indagar en las nuevas formas de este arte, como el cantaor catalán Miguel Poveda, que asegura que, según recoge Vargas (1995, p. 213), «la fonética andaluza dota al cante de un ritmo y una cadencia característica que le dan una personalidad propia y diferenciada». En un soporte escrito, se hace obligado por tanto el respeto fidedigno de esta oralidad, como hace Cava, a pesar de lo subversivo que en un principio supone el hecho de *escribir el habla*. Con *Macandé* se refuerza además la concepción del andaluz como vector de un orden cultural renovado.

En este sentido conviene mencionar la caligrafía manuscrita utilizada en el conjunto de la obra que supone un nexo de proximidad con el que escribe, aportando cierto grado de humanidad y sinceridad al relato. Este aspecto figurativo del texto permite demostrar una vez más la fusión de códigos que a menudo acontece en la historieta. En este caso, el texto se vuelve imagen aportando un significado añadido al meramente textual.

2.1.3. LA VOZ HONDA Y LIBRE

El flamencólogo Pedro Atienza, en el prólogo de la obra, afirma de Macandé que «...conquistó un paraíso ilusorio que a los demás nos está vedado: la libertad». Efectivamente, el artista se revela como una figura especialmente transgresora, ahora y en una época, la del *nacionalflamenquismo*, según el término acuñado por Cruces

Roldán (2002, p. 98), en la que el cante flamenco alcanzó su punto de máxima degradación y estancamiento con el apogeo del *fandanguerismo* sentimentalista y con el surgimiento de estilos como la ópera flamenca, de fines decididamente comerciales. Estas tendencias, que daría lugar entre otros al empobrecedor y mimético *marchenismo*⁶⁰, estaban al servicio de un público ansioso de escuchar un cante «bonito» que, como ha afirmado Álvarez Caballero (1994, p. 225), venía a ser la negación del cante «verdad». En este oleaje de superficialidad y comercialización reductora, que consiguió arrastrar a muchos flamencos auténticos, este loco de Cádiz supo mantenerse incólume, conservando su cante incontaminado. Los autores de *Macandé* han querido romper «lo bonito» con esta obra de manera manifiesta.

Según cuentan, el de Macandé era un cante jondo, profundo, dramático y primitivo, totalmente alejado de formalismos y convenciones. Según Martínez Hernández (2005) este género se define como la:

voz honda y libre que nace de nuestro ser más íntimo e ilumina nuestra vida, [...] no cabe por entero en el papel, desborda cualquier teoría, es inapresable como el latido del que venimos e infinito como la tierra que nos acoge. Ante él, llega un momento en el que las palabras se vuelven pobres y desvalidas, incapaces de fijar ese vértigo sin nombre. Entonces lo mejor es callar, escuchar y aprender, recogerse en el silencio y abandonarse a su verdad sencilla, limpia, desnuda... (p. 126)

Este espíritu transgresor y de libertad absoluta, en el que jugó un papel determinante la tendencia esquizofrénica del artista, es uno de los aspectos que más interés ha suscitado en los autores de la historieta, y lo han reflejado centrando la atención en reveladores episodios de la vida de Gabriel como la gresca ocasionada cuando se negó a aceptar limosna por su cante. Sin embargo, el momento en que este sentimiento de libertad alcanza su máxima expresión tiene lugar en el decimoquinto treno, coincidiendo curiosamente con el momento de mayor lucidez del artista. No es en la engalanada fiesta del general, sino en una taberna de barrio, casi vacía, donde otras veces cantó y vivió, como atestigua el camarero, donde ahora nos deleita con una actuación, especialmente sobrecogedora por su autenticidad y su resonante sencillez (FIG. 119 y 120).

⁶⁰ Movimiento instaurado por José Tejada Marín «Niño de Marchena» (1903-1976).

En estas páginas asistimos a una sucesión de primeros planos donde la expresión facial de Gabriel se vuelve especialmente trágica. Las líneas de fondo que lo rodean, que antes se giraban formando remolinos de turbación se van desenmarañando y como llamas incandescentes, traducen el calor e intensidad de la escena, simbolizando a su vez la elevación de espíritu en un momento de *duende*, esos instantes máximos de inspiración que llegan al artista de manera misteriosa y que escapan de cualquier explicación⁶¹. Estos trazos verticales, más espaciados que los del resto de la obra, aportan cierta luz al pasaje que se percibe como un breve momento de esplendor. Cuando acaba el tema, Gabriel baja la cabeza hacia su vaso de vino, las líneas de fondo se vuelven a enmarañar en remolinos de turbación, y la mesa en la que fija su mirada se pinta de un negro intenso que parece proyectar la irremediable tragedia.



Fig. 119 y 120: *Macandé*, pp. 45-46, ©Ikusager

Incluso en medio del desconuelo y la desesperación, el artista permanece fiel a su pasión, lo que le hace plenamente libre. Su manera de entender el cante atendía a una ética de la autenticidad, basada en la expresión natural de lo vivido, en la fidelidad de la propia memoria, alejándose de la impostación y de la ficción artística, desdeñando

⁶¹ El duende es definido por Federico García Lorca en su *Teoría y juego del duende* (1933) de la siguiente manera: «Así, pues, el duende es un poder y no un obrar, es un luchar y no un pensar. Yo he oído decir a un viejo maestro guitarrista: "El duende no está en la garganta; el duende sube por dentro desde la planta de los pies". Es decir, no es cuestión de facultad, sino de verdadero estilo vivo; es decir, de sangre; es decir, de viejísima cultura, de creación en acto».

cualquier artificio estético, pues como han querido demostrar Cava y Laura, citando a Martínez Hernández (2005, p. 126), «la voz honda y libre del cante jondo, es, por su condición trágica, un compromiso con la experiencia tal y como se sufre, no tal y como debería ser o como quisiéramos que fuera». Este sentimiento de libertad del protagonista se hace aún más evidente en contraposición con el resto de personajes de la obra. Sometidos a la lógica del buen juicio imperante, todos se encuentran atados a la «respetable» cordura, que no sería sino la cuerda –valga la comparación por la proximidad fonética, que no etimológica, de ambos vocablos– que les asfixia impidiéndoles ser libres. Esto invitaría a reflexionar sobre las limitaciones de la cordura, lo que nos ayuda a conectar con la particular presentación de la locura del personaje llevada a cabo por Cava y Laura.

2.1.4. LA CONDENA DE LA ALTERIDAD

Empezaremos comentando un episodio relevante a este respecto, aquél en el que Gabriel atribuye su enajenación a un envenenamiento por parte de una prostituta. El halo de culpabilidad que, desde la época clásica, planea sobre la locura ha hecho que, en base a la moral burguesa, situaciones como las relaciones extramatrimoniales o el libertinaje sean consideradas causas de internamiento en un manicomio. Este sentimiento de implicación directa en su propia condena viene a reforzar la experiencia trágica del personaje de *Macandé*. Según Michel Foucault (1972):

[Cette] forme d'aliénation désigne [...] une prise de conscience par laquelle le fou est reconnu, par sa société, comme étranger à sa propre patrie; on ne le libère pas de sa responsabilité, on lui assigne, au moins sous la forme de parenté et de voisinages complices, une culpabilité morale; on le désigne comme l'Autre, comme l'Étranger, comme l'Exclu. (p. 178)

Apoyándonos en esta esclarecedora cita diremos que la locura de Macandé es la que supone una condena ética por parte de la sociedad, y en virtud a ella, el individuo es excluido del sistema de normas y conducta convencionales, pasando a formar parte de la alteridad, convirtiéndose automáticamente en el Otro, por su rareza con respecto a lo común en los demás hombres. Los autores del relato gráfico invitan al lector a plantearse dónde se establecen los límites de la locura, pues la esquizofrenia del protagonista lo aliena con respecto a una conciencia ideal que lo percibe como diferente

a los otros; pero es precisamente esta alteridad la que lo protege de la alienación que, en mayor o menor medida, salpica a todos los que en la obra son cuerdos y «normales» según el régimen franquista. En este sentido, la locura, presentando una particular relación de reversibilidad con respecto a la razón, da cuenta del trasfondo de poder que la determina. Así lo explica Foucault (1972, p. 49): «dans une relation perpétuellement réversible qui fait que toute folie a sa raison qui la juge et la maîtrise, toute raison sa folie en laquelle elle trouve sa vérité dérisoire».

Los demás personajes de la obra aparecen como seres estériles, incapaces de crear; frente a ellos, Gabriel, consigue transfigurarse merced a su esquizofrenia y por medio de su arte. La historieta nos muestra tres imágenes de Gabriel Macandé: la de un loco delirante, la de un lúcido abatido, y la de un artista plenamente libre que consigue ser transportado por su cante, gracias a «la claudicación de las restricciones tabuíticas» propias de la sociedad, lo que le permite perder, según afirma Goldar (1998, p. 27) «la inhibición que produce el espíritu subjetivo [pues] en el loco aparece la naturaleza tal cual es, brota». La obra de Cava y Laura nos ofrece un discurso sobre la locura y la libertad que ella otorga al proceso de creación. Si lo relacionamos con el hecho de que Gabriel, al ser gitano, simboliza la alteridad que siempre ha fascinado a Occidente, al vivir éste prisionero de las normas y convenciones, este discurso se ve amplificado además por encontrarse inscrito en el seno de la asoladora sociedad franquista. En cualquier caso, esta locura se palpa, además de en la estética como hemos visto, en el dispositivo narrativo de la obra. El interés de nuestro estudio se centrará en comprobar en qué medida la lengua plasma estos parámetros.

Los datos de contextualización y especificidad de *Macandé* incluidos en este apartado nos permiten destacar los siguientes elementos de interés didáctico para el lector-aprendiente de la lengua española:

- el estudio de los mecanismos narrativos y estéticos propios a la historieta como novela de corte experimental;
- el alcance artístico de una historieta de autor;
- el ejercicio de memoria cultural en una mirada a la España de posguerra; y
- el estudio del andaluz y su valor como marcador sociocultural y como medio de expresión artístico del flamenco,
- la deconstrucción de estereotipos.

2.2. LECTURA DIDÁCTICA DE «VIDA Y OBRA DE MACANDÉ»

A continuación pasamos a presentar la lectura didáctica de las páginas 23 y 24 de la historieta *Macandé* que corresponden al *Quinto treno* (FIG. 121 y 122).



Fig. 121: *Macandé*, p. 23, ©Ikusager



Fig. 122: Macandé, p. 24, ©Ikkusager

Este segmento ha sido titulado «Vida y obra de Macandé» pues en él se incluyen datos sobre la biografía del artista y sobre la génesis de la obra. El fragmento, que precede el

episodio central en el que el cantaor llega al cortijo del general para amenizar una fiesta, aporta profundidad al personaje y trascendencia al relato justo antes de adentrarse en el nudo de la historia, lo que permite incrementar la tensión narrativa.

Aquí asistimos al relato de la vida del protagonista y, además, a la aventura de construcción del propio relato. Este mecanismo de reflexividad en el que el guionista se implica directamente, permite construir un relato que quiere aparecer como auténtico y sincero, nada desencarnado. El paralelismo que se establece entre la génesis del personaje y la génesis de la propia obra nos confronta a la realidad del proceso de creación. El protagonista aparece representado en diferentes momentos de su vida: de niño, alrededor del año 1905, a los 8 años de edad (p. 23, v. 6 y p. 24, v. 1-6) y de adulto años 1930-40 (p. 23, v. 3 y 4). Es de notar que en estas dos apariciones, el artista se encuentra al aire libre en contacto con la naturaleza, junto al mar de su Cádiz natal, y lejos del encerramiento y la locura del resto de la obra. Asimismo vemos a Macandé retratado tal y como aparece en una historieta de Raúl⁶² publicada en una revista de los años ochenta (p. 23, v. 1), la piedra angular de la obra que nos ocupa. Por otro lado, la representación gráfica del guionista como personaje tiene lugar en dos viñetas y sitúa la narración en el año 2000 o poco antes, momento de gestación de la obra (p. 23, v. 2 y 5). La voz del guionista situando la acción prevalece en el segmento.

La elección de este segmento reposa en diferentes elementos que denotan su potencial didáctico en la clase de ELE: la observación del proceso de reflexión del primer creador de la obra, Hernández Cava; los recursos narrativos del lenguaje de la historieta para relacionar los planos diegético y extradiegético; el valor de las diferentes voces –la del narrador y la de los personajes– y su organización a través de los códigos específicos de la historieta. Centraremos nuestra atención en el valor de las dos instancias verbales de la historieta, los cartuchos y los diálogos, y en el valor de los tiempos verbales, o las diferentes maneras de presentar la memoria y el acceso a referencias intertextuales. Además, reflexionaremos sobre las relaciones texto-imagen en el propio proceso de construcción de la obra, lo cual constituye un ejercicio de gran valor didáctico.

⁶² Raúl Fernández Calleja (Madrid, 1960), que firma como Raúl, es un historietista de los años ochenta muy ligado al mercado madrileño y más concretamente a la revista *Madriz*. Ha trabajado como historietista gráfico en los diarios *La Razón* y *La Vanguardia*. Según Cuadrado (2000, p. 1056), Raúl es un «creador de poderosa iconografía y de técnica absoluta –diversa e imparables, al estilo de los viejos maestros– que conformó equipo con el guionista Hernández Cava en audaces experimentos del radicalismo consciente».

En el estudio de este segmento marcado por la intervención en primera persona del guionista autor conviene observar el dispositivo narrativo de tipo iconográfico y textual propio de la historieta puesto en práctica por el guionista para aportar grosor a la obra y construir la figura del protagonista. Nuestra atención se centrará en las posibilidades didácticas en el estudio de lo implícito y en el juego de contrastes que permite poner en un mismo plano la voluntad de contar con la de alimentar el misterio, un juego continuo entre luces y sombras, entre realidad y ficción. Todo ello lo abordaremos a partir del análisis exhaustivo de los marcadores lingüísticos en estrecha relación con otros parámetros de tipo iconográfico.

2.2.1. LA LUZ EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA OBRA

En la referencia al proceso de creación de la obra que el guionista aborda en este segmento, la observación de las convenciones de la historieta que incluyen texto permitirá acceder al sentido de la obra al poner en evidencia la intención comunicativa de los autores a diferentes niveles. El uso habitual de los cartuchos o textos de apoyo y de los globos o bocadillos se ve modificado en favor de un objetivo narrativo preciso.

a) Preeminencia de los cartuchos como motor de la narración

El plano de la narración se funde con el de la diégesis para poner de relieve la labor de creación llevada a cabo por el guionista a la hora de confeccionar la obra. En este segmento en el que el autor hace referencia directa a su proceso de creación se da prioridad al cartucho como forma de expresión. A lo largo de las doce viñetas que componen el capítulo el texto se reparte de manera mayoritaria en cartuchos. Encontramos siete viñetas exclusivamente de cartuchos, de texto abundante, frente a cuatro de globos y una en la que se alternan ambas convenciones textuales.

Esta proporción resulta más acentuada si tenemos en cuenta que el cartucho suele desempeñar una función auxiliar en la viñeta convencional, con un texto relativamente breve, siendo el bocadillo el protagonista indiscutible del contenido textual de la mayoría de historietas. En este caso, sin embargo, el texto de los cartuchos no se presenta como un texto de apoyo limitado a aclarar el contenido de la imagen y de la acción y a complementar los diálogos. Aquí se modifican las funciones de las convenciones textuales habituales de la historieta, de manera que los cartuchos pasan al

primer plano, siendo la imagen y el texto de los bocadillos los que vendrán a aclarar los cartuchos. A través de la función reflexiva, la voz autoral marca su peso en la narración.

Antes de profundizar en el valor de los cartuchos o textos de apoyo conviene observar la distribución global del discurso del narrador-autor a lo largo del segmento. Dentro de la competencia pragmática funcional, nos encontramos con un esquema macrofuncional que corresponde a la categoría de la narración. En estas dos páginas conviene estudiar los marcadores lingüísticos e iconográficos empleados por el guionista para construir el proceso de narración, que en base al mecanismo de reflexividad empleado, coincide con el proceso de creación de la obra. Atendiendo por ahora de manera aislada a lo textual, distinguimos dos momentos, uno previo de búsqueda de información y otro de concepción, que corresponden a las páginas 23 y 24 respectivamente.

1. Momento de búsqueda

El proceso va del desconocimiento hacia el conocimiento del tema pasando por etapas progresivas:

VERBO DE ENTENDIMIENTO EN FORMA NEGATIVA

Yo no conocía a... (p. 23, v. 1)

FORMAS ADVERBIALES MARCANDO LAS ETAPAS DE UN PROCESO

La primera noticia que tuve... (p. 23, v. 1)

Luego,... (p. 23, v. 2)

PERÍFRASIS ASPECTUAL INCOATIVA INDICANDO EL INICIO DE UNA ACCIÓN CON
VERBO AUXILIADO DE BÚSQUEDA

empecé a buscar... (p. 23, v. 6)

VERBO DE DESCUBRIMIENTO

...y hallé textos de..., de... (p. 23, v. 6)

La enumeración de las fuentes de información sin conjunciones copulativas y con puntos suspensivos al final insiste en la multitud de referencias consultadas.

Estos marcadores lingüísticos muestran la acción y la progresión en el proceso de búsqueda, desde el desconocimiento hacia el conocimiento, desde la oscuridad, hasta la luz. Su estudio pone de relieve la idea de progresión haciendo más accesible la lectura.

2. Momento de creación

Esta página está centrada en la concepción misma de la obra tras el proceso de búsqueda. La página comienza con una cita textual de la obra de Raúl, como evidencian las comillas de la primera viñeta, que refleja el deseo de exactitud de Cava:

«Gabriel Macandé nació en la oscuridad, vivió en la oscuridad y murió en la oscuridad». (p. 24, v. 1)

La organización en epanadiplosis que retoma el texto de la primera en la última viñeta es un ejemplo, entre otros, del carácter literario de la escritura del guión de Cava y que en este caso aporta cohesión al pasaje.

ESTRUCTURAS QUE INDICAN DETERMINACIÓN

Quise contribuir a... (p. 24, v. 2).

VERBOS PERFORMATIVOS QUE INDICAN LA NATURALEZA DE LA CREACIÓN

...hacer algo de luz entre tantas sombras y fabulé una historia de... (p. 24, v. 2).

Todos estos marcadores muestran por un lado que la creación de la obra no es algo liviano y descuidado, sino que se trata de un proceso largo y reflexivo que se va forjando a partir de fuentes de diferente índole. De la misma manera, se evidencia que se trata de una historia basada en hechos reales pero con un componente de ficción y poesía importante.

El carácter lingüístico de los elementos destacados hasta ahora se ve complementado con el dispositivo iconográfico desplegado por los autores como veremos en el punto siguiente. En este apartado nos centraremos en estudiar de manera exhaustiva los cartuchos o textos de apoyo. Los cartuchos desempeñan una función narrativa crucial y anclan la narración a la realidad al recoger la voz y las reflexiones del autor-narrador, a la vez que hacen avanzar la acción. Además permiten aportar claridad a lo que se cuenta, según el deseo explícito de la voz narradora. Observemos los mecanismos iconotextuales que demuestran esta voluntad del guionista:

Se emplea la primera persona haciendo coincidir la voz del narrador con la del autor literario de la obra, lo que aporta sinceridad a la narración. El episodio comienza con la voz gramatical del narrador a través de la utilización del pronombre personal tónico de primera persona con función de sujeto:

Yo no conocía a... (p. 23, v. 1)

En español este pronombre suele omitirse pues la forma conjugada del verbo es suficiente para indicar de qué persona se trata. Aunque en este caso coincide con la tercera persona, existen elementos co-textuales que permiten discriminar la forma incorrecta. El empleo explícito del pronombre *yo* en este capítulo dedicado a detallar la génesis de la obra responde a un deseo del guionista de recalcar desde el principio del pasaje la importancia del sujeto que es creador y el carácter personal de su relato.

Los tiempos verbales utilizados en cada caso son también reveladores. En el texto incluido en los cartuchos hay una abundancia del pretérito perfecto simple, tiempo de la narración, y del pretérito imperfecto de indicativo, tiempo de la descripción. Ambas elecciones gramaticales reposan en la intención del guionista de detallar y aportar matices a su relato en el pasado. En ambas páginas los cartuchos permiten organizar los recuerdos que se van a exponer, con verbos en pasado que refuerzan el ejercicio de memoria.

Un elemento visual que refuerza la función de reflexividad de este segmento es la representación del guionista en la obra. A pesar de que su rostro queda fuera de campo y de que no emite ningún discurso, las manos del que escribe la obra aparecen en dos ocasiones (p. 23, v. 2 y 5). De esta manera, la persona pasa a un segundo plano para poner de relieve al autor literario que escribe la obra. La función metonímica de la mano como ente creador permite humanizar el proceso de creación, para insistir en el carácter sincero, único y directo de la obra, acercándola al lector.

Esta transformación del autor en personaje es un recurso relativamente frecuente en la historieta. Al hablar de *Carpanta*, y de la Escuela Bruguera en general, ya constatamos una tendencia a la autorrepresentación, que llevan a Escobar, por ejemplo, a hacer apariciones estelares en las historias como un monigote más. Este procedimiento supone un mecanismo narrativo interesante desde la DLE pues favorece la reflexión sobre el objeto de estudio aportando madurez al análisis. En esta caso, como ya hemos visto, la intención narrativa del guionista se presenta de manera explícita, *–Quise contribuir a hacer algo de luz entre tantas sombras y fabulé una historia de...–* lo que demuestra su deseo de imaginar y de esclarecer a la vez.

b) Los bocadillos y la imagen como auxiliares de la narración

La densidad del texto incluido en los cartuchos hace necesario incluir medios complementarios que permitan digerir el contenido. En este sentido, la imagen y los diálogos aparecen como elementos aclaradores de la narración. A diferencia de la tendencia más extendida en la historieta, en este segmento de *Macandé* la imagen y los bocadillos desempeñan, en su mayoría, una labor auxiliar de apoyo a los cartuchos, que se revela de gran importancia en la DLE.

La imagen ayuda a comprender el texto. En el cartucho de la primera viñeta (p. 23, v. 1) Cava incluye una referencia textual precisa (...*una historieta que Raúl publicó en 1985*), la cual de manera aislada resultaría opaca, salvo para lectores avezados, por tratarse de una revista y un autor poco populares. La imagen que la acompaña permite descubrir y contemplar parte de la obra citada. Asimismo, de manera retroactiva, esta imagen también permite aclarar el texto que aparece en la viñeta posterior:

Yo no soy Macandé y nunca estuve sentado. «Y nunca estuve sentado» apostillaba el texto de la primera viñeta. (p. 23, v. 2)

El texto del cartucho repite hasta dos veces el texto de la imagen de la historieta de Raúl. La segunda repetición de la última frase aparece entrecomillada para marcar la reproducción literal del texto original. La reiteración hace retroceder la mirada a la viñeta de Raúl, de manera que el autor mantiene la atención en la primera fuente de inspiración de la obra, a la vez que pone en evidencia su labor de reflexión inicial. El autor parece tener que repetirse a sí mismo un mensaje –*y nunca estuve sentado*– que en principio no resulta evidente pues supone una contradicción con la imagen en la que Macandé aparece sentado.

Si nos fijamos, la redundancia entre el código icónico y textual, gracias a la plurivectorización de la lectura, revela un alto grado de reflexión en la concepción del relato. En nuestro estudio, este mecanismo de repetición constituye una estrategia para facilitar la comprensión de los aprendientes de español. A nivel léxico por ejemplo, la acotación que explica textualmente lo que la imagen ha mostrado previamente –*apostillaba el texto de la primera viñeta*– es a su vez aclarada de manera retroactiva gracias a la imagen que permite elucidar el sentido de un verbo poco común, *apostillar*.

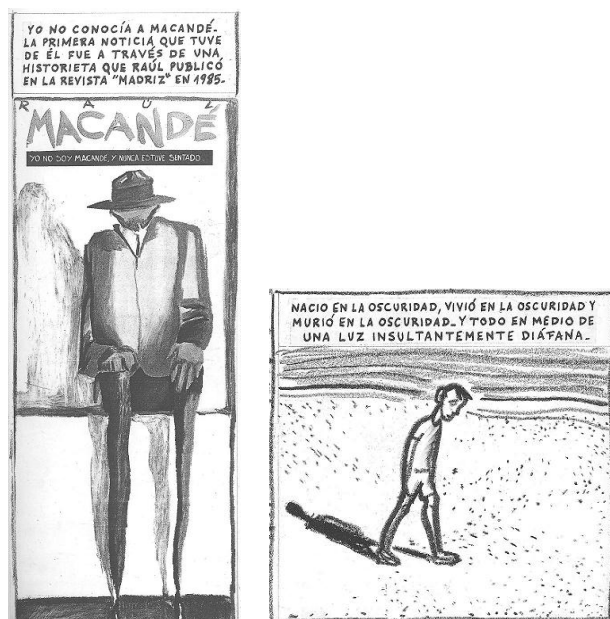


Fig. 123 y 124: *Macandé* p. 23, v. 1 y p. 24, v. 6, ©Ikusager

La imagen (FIG. 123) aporta la definición gráfica del verbo *apostillar* pues muestra que efectivamente, según el DRAE, ese texto «pone una acotación que comenta, interpreta o completa un texto», lo que nos permite deducir el sentido. Frente a esta función reiterativa-enfática entre texto e imagen, en otros casos, encontramos una relación de relevo entre ambos códigos, en función de la cual la imagen aporta una información complementaria a la introducida por el texto (FIG. 125).



Fig. 125: *Macandé* p. 23, v. 6, ©Ikusager

En la última viñeta de esta página, por ejemplo, la imagen no se corresponde con el texto, pero viene a apoyar la narración dando a imaginar el contenido de las lecturas que el guionista cita en el cartucho, concretamente la aproximación biográfica de Eugenio Cobo pues vemos la imagen de un niño que corre hacia el mar. Con el paisaje la dibujante empieza a ubicar la infancia del cantautor en un lugar costero con un clima cálido. Esta imagen colocada al final de la página que se remonta a la infancia del protagonista supone un aliciente que incita al lector a pasar la página como si siguiera al niño que aparece de espaldas.

Además de su poder ilustrador, aquí la imagen permite asimilar, incluso embellecer, una larga enumeración de figuras representativas, que si por un lado confieren exactitud y rigor al relato textual, por otro podrían ensombrecerlo. La imagen recrea la ficción con la luz y claridad que han deseado los autores. De la misma manera que la imagen aclara el texto de los bocadillos, al escenificar lo dicho por el autor en los cartuchos, permite descifrar la densidad de su texto:

Luego, Pedro Atienza, amigo y flamencólogo, me habló de él en una cervecería de la calle Alcalá. (p. 23, v. 2)

El contenido de *lo hablado* aparece representado en la imagen y los diálogos, de esta manera se aporta figuratividad y cercanía a lo dicho. A la vez, constituye una función de anclaje pues permite precisar el contenido exacto de *lo hablado*, retomando la información esencial. La labor explicativa y de síntesis de la imagen y los bocadillos en la historieta que se manifiesta en este segmento se revela muy interesante para la DLE.

Otro ejemplo de función de anclaje, lo encontramos en la página 24 en la que el guionista ofrece su particular retrato del niño Gabriel Macandé. Una vez más, el dibujo sirve de apoyo y refuerzo al contenido verbal. En v. 2 junto al texto, *me imaginé a un niño débil y apocado*, la imagen nos muestra el primer plano del «niño débil y apocado». En v. 3 el texto *—...que descendía hacia el mar buscando el horizonte de la bahía—*, aparece acompañado de un plano general del niño andando hacia abajo cabizbajo con las manos entrelazadas por la espalda (FIG. 124). Encontramos planos generales y un primer plano del protagonista que aparece de espaldas, de frente, de perfil, en variedad de ángulos —frontal, en picado—, solo y acompañado. Esta variedad de enfoques en la presentación del protagonista en la página supone una descomposición que desempeña una función narrativa más que informativa, que hace posible aclarar y «dar luz» al relato del guionista.

En estos ejemplos podemos comprobar las funciones de relevo y de anclaje que ejerce la imagen con respecto al texto, y no al contrario, como suelen recoger los teóricos de la historieta como Barthes (1982), que definió por primera vez este tipo de relaciones. Las relaciones auxiliares de la imagen con respecto al texto, tanto la función de anclaje y la de relevo como la que podríamos denominar reiterativa-enfática, se revelan particularmente significativas en la DLE pues facilitan la comprensión de la LE.

Como hemos visto en este apartado, el guionista se sirve de diferentes instancias comunicativas para aportar claridad y lucidez a su relato. No obstante, este deseo de claridad se ve matizado por la falta de certeza y veracidad que refuerza el carácter de leyenda del protagonista. Las referencias a la realidad se entrelazan con la ficción dando como resultado una sensación de ambigüedad en la que se funden verdad y fábula.

2.2.2. LA SOMBRA EN LA CONSTRUCCIÓN DEL MITO

El deseo de transmisión y detalle presente en la obra no impide sin embargo que se mantenga una atmósfera de misterio en torno a la figura del protagonista. La falta de nitidez del dibujo, la dificultad que entraña un hilo narrativo discontinuo, con saltos en el tiempo, y alternancia de narradores y formas narrativas son algunos de los elementos que aportan cierta confusión a la obra. La voz narradora autoral, en un momento dado, cede el papel a otros narradores que han conocido a Macandé, como si se tratase de un director de orquesta que da la señal y organiza la polifonía. Todo esto, además de recrear el estado mental del protagonista como hemos visto, contribuye a alimentar la leyenda borrosa e imprecisa que circula en torno al cantaor, lo que permite exaltar su figura y sublimar su arte. De esta manera se disipa la imagen más extendida y mediatizada de lo andaluz, lo gitano y lo flamenco.

Lo que nos interesa en este caso es que el docente ponga el acento en todos los elementos iconográficos y textuales que van a permitir poner de realce las dualidades que concentra el episodio a diferentes niveles. El relato se construye deliberadamente tanto por las dosis de realidad como por las de leyenda. Por ello, conviene desentrañar los marcadores que permiten determinar los límites entre realidad y ficción, así como los que ponen de manifiesto el deseo o el rechazo de conservación y de paso a la posteridad.

Encontramos marcadores lingüísticos indicando duda o incertidumbre que alimentan la idea de leyenda y de halo mítico que envuelve la figura del cantaor.

FORMA IMPERSONAL

Se le tiene por (p. 23, v. 2)

LOCUCIÓN ADVERBIAL DE DUDA + PRONOMBRE INDEFINIDO + MODO SUBJUNTIVO

Tal vez alguien conserve (p. 23, v. 5)

EXPRESIÓN INTERROGATIVA DE DUDA + PUNTOS SUSPENSIVOS

Quién sabe... (p. 23, v. 5)

VERBO PERFORMATIVO DE PREGUNTA EN CLAUSULA INTERROGATIVA DUBITATIVA

¿[...] me pregunto, o [...]? (p. 24, v. 5)

VERBOS QUE ALIMENTAN LA ATMÓSFERA DE DESCONOCIMIENTO, DE BÚSQUEDA, DE FICCIÓN

Yo no conocía... (p. 23, v. 1), *...tenemos su leyenda* (p. 23, v. 5), *empecé a buscar* (p. 23, v. 6), *...y fabulé una historia [...]* *...imaginé a un niño* (p. 24, v. 2)

SIMBOLOGÍA EN TORNO A LAS SOMBRAS CON PAREJAS DE OPUESTOS

... algo de luz entre tantas sombras (p. 24, v. 2)

Nació en la oscuridad, vivió en la oscuridad y murió en la oscuridad, ... luz insultantemente diáfana (p. 24, v. 6)

En la construcción del mito de Macandé el nivel gráfico presenta elementos reveladores que se entrelazan con la atmósfera de incertidumbre y de misterio del plano lingüístico. El dibujo de Raúl supone un ejemplo muy interesante en este sentido que permitiría además ampliar el estudio del ELE con una referencia intericónica interesante.

La sombra desempeña en este episodio un papel fundamental. En la cita icónica de la primera viñeta de la historieta de Raúl, incluida en el relato gráfico de Cava y Laura, vemos al artista sentado junto a su sombra. Esta sombra extradiegética que abre el quinto capítulo crea un paralelismo con la sombra diegética que lo cierra, marcando una vez más la composición poética y estudiada de la dibujante (FIG. 123 y 124).

El reflejo de la imagen del cantaor viene a insistir en las dualidades –cordura-locura, luces-sombras– que planean sobre el artista, y que parecen haberlo perseguido a lo largo de su infancia, su juventud y su muerte. A nivel lingüístico, como ya hemos visto, en este segmento se ofrecen algunos opuestos del campo léxico de la luz y la sombra (*luz-sombras; oscuridad-luz insultantemente diáfana*) que avivan las contradicciones que planean en torno a la figura del artista y la confusión que genera la obra.

La marcada sombra de la última viñeta revela de manera gráfica la triple repetición de la palabra *oscuridad*. Esta sombra contrasta con la luz que invade la viñeta y con el

sintagma que lo acompaña, *una luz insultantemente diáfana*. Esta viñeta es un buen ejemplo de la economía y condensación narrativa de la historieta, muy interesante desde la DLE. Partiendo de la contradicción como eje vertebrador, esta viñeta construye un retrato que sintetiza la vida de Macandé, con la sucesión de los verbos *nacer*, *vivir* y *morir*, que producen un efecto sobrecogedor por lo condensado del sintagma temporal. Una vez más la relación reiterativa-enfática entre imagen y texto permite favorecer el acceso a la comprensión del episodio por parte de los aprendientes de español.

Además del valor de dualidad que gráficamente generan las sombras que abren y cierran este segmento, llama nuestra atención el particular valor de la negación que incluye el dibujo de Raúl. La historieta original creada por el dibujante Raúl (1985, pp. 32-33) para la revista *Madriz*, también titulada *Macandé* (FIG. 125) se compone de cuatro viñetas en las que se suceden negaciones sobre Macandé, que, al igual que en la ironía trágica, intensifican la situación dramática. Pero en este caso, Raúl se sirve del desfase entre texto e imagen para desestabilizar al lector poniendo en cuestión la figura mítica de este cantaor, y evidenciando las discordancias y el carácter enigmático de su figura. Los autores de *Macandé*, como ya lo hemos apuntado, retoman la primera viñeta de Raúl donde vemos la imagen de Macandé sentado bajo un texto que contradice la imagen: *Yo no soy Macandé y nunca estuve sentado* (p. 23, v. 1).



Fig. 125: Historieta de Raúl titulada *Macandé*, ©Raúl

El docente de ELE debe favorecer la reflexión que se desprende de la oposición entre texto e imagen, y el significado que esto puede aportar en la construcción del personaje y de la obra. Desde una perspectiva pragmática y discursiva, la contradicción entre ambos códigos implica una violación de la máxima de modo (Grice, 1991, p. 517) que dice «evite usted ser ambiguo al expresarse».

En la clase de ELE hay que cuestionarse sobre la finalidad específica que ha llevado a los autores a desviarse deliberadamente de los que serían los criterios de comunicación sencilla y eficaz –lo que hubiera implicado afirmaciones y textos acordes a la imagen–. El ejercicio didáctico conllevaría considerar la fuerza comunicativa a partir de la oposición entre el código textual y visual, así como el valor intensificador de los enunciados negativos para manifestar una idea afirmativa. Asimismo, conviene plantearse la necesidad de un trabajo interpretativo por parte del aprendiente para dar sentido al pasaje.

Otra de las dualidades mencionadas más arriba sería el deseo o el rechazo de conservación a través del arte por parte de los autores y del personaje respectivamente. La voluntad de los autores de la obra por que queden huellas de la vida del cantaor contrasta con el deseo manifiesto de éste por evitar cualquier tipo de «conserva». Las viñetas centrales de la página 23 llaman la atención a este respecto:

Mi cante no se guardará en conserva. Quien lo haya escuchado, bien; quien no, bien igualmente (p. 23, v. 3 y 4)

Esta réplica hace aflorar dos acepciones opuestas del verbo *conservar*. Las dos primeras acepciones del DRAE muestran un sentido positivo de vida y permanencia («1. Mantener algo o cuidar de su permanencia. 2. Mantener vivo y sin daño a alguien»). Por otro lado, en el sentido de «hacer conservas» el verbo remite a un proceso artificial de envasado hermético que permite mantener comestibles los alimentos durante mucho tiempo, pero que los aleja de su estado natural. El término que ponen en boca de Macandé haría referencia a este sentido menos positivo. La elección de esta palabra por parte del guionista no es gratuita.

El sintagma preposicional *en conserva* pone de manifiesto el espíritu libre y puro del cantaor que huye de lo fabricado o sintético por su carácter ficticio. Por un momento, ante esta declaración del artista, una de las pocas reflexiones cabales que hace a lo largo de la obra, el lector parece identificar la viñeta en la que parece dibujado como una lata

de conserva que al igual que una grabación sonora, permite encerrar y preservar la obra del artista (FIG. 126). De manera implícita, el lector se encuentra confrontado a una reflexión sobre el ejercicio de libertad creativa de la obra. Aquí observamos la voluntad del guionista y de la dibujante por elaborar un retrato del alma pura de Macandé, por un lado, pero a la vez, por mostrar su aventura a la hora de contar la vida del cantaor aun a sabiendas de que este ejercicio de *conservación* de la memoria del artista, probablemente no gustara mucho a Macandé. La polisemia del término puede suscitar una reflexión lingüística interesante en la clase de ELE en torno a la conservación para la posteridad de un arte mediante otro arte. La misma función cumplirán otra serie de marcadores textuales que presentamos a continuación.



Fig. 126 : Macandé, p. 23, v. 3, 4, ©Ikusager

La oración distributiva disyuntiva (*Quien lo haya escuchado, bien. Quien no, bien igualmente*) alterna dos oraciones que no se excluyen necesariamente entre sí; en este caso, es todo lo contrario, ambas refuerzan la expresión de una misma idea. La construcción coordinada compuesta permite reforzar esta idea. Tras barajar las distintas posibilidades –los que han escuchado su cante, y los que no lo han escuchado–, el cantaor flamenco deja claro su parecer anulando cualquier otra posibilidad.

Yo no he pedido a nadie que viniera. (p. 23, v. 4)

El verbo en pretérito perfecto compuesto marca la proximidad entre el momento del discurso (diegético) y el momento de creación y lectura de la obra (extradiegético). Aunque esta frase de Macandé responde a la advertencia de un amigo ante la llegada de

empresarios del Teatro Odeón interesados en grabarlo (*Pero la gente de Odeón ha venido desde Madrid a registrarte. No puedes desairarlos*), el pronombre indefinido *nadie* parece extender la negativa de «conservación» del protagonista, no sólo a los representantes del teatro madrileño, sino a los propios autores de la obra. De este enunciado de Macandé, situado en el episodio en el que el guionista se encuentra dando datos sobre el proceso de gestación de la obra, parece desprenderse de manera implícita la confianza por parte de los autores de la obra de que asumen este ejercicio de recuperación de la memoria y la leyenda de Macandé de una manera totalmente personal, lo cual se hace eco con el empleo de los verbos *fabular*, *imaginarse* de la página siguiente (p. 24, v. 2), con los que el guionista asume el componente ficcional de la obra y así lo hace saber. De esta manera, se presenta el proceso de creación de la obra como un ejercicio de absoluta libertad creativa.

En este segmento vemos que a partir de las fuentes de inspiración destacadas, que entrelazan los datos biográficos de Gabriel por un lado, con la historieta misma por otro a través de la poética obra de Raúl, se va tejiendo un personalísimo relato, ahora más dialéctico y cerebral, que si bien parece roto en pedazos, mantiene una tenaz cohesión por la coherencia narrativa de Cava y la firma gráfica de Laura presente en toda la obra.

La deducción del contenido implícito que se desprende de los enunciados lingüísticos en relación con su contexto iconográfico se revela un ejercicio interesante en clase de ELE. En este caso, como acabamos de ver, el componente de enigma y misterio que conlleva la construcción de un mito adquiere relevancia con el hecho de que Macandé deseaba alejarse de lo artificial –grabar un disco–, para mantener el arte en su estado puro, dato que el guionista incluye en su particular concepción del personaje. Este deseo de no dejar huella que tenía el artista alimenta su leyenda a la vez que contrasta con la voluntad del guionista por recuperar la memoria del cantaor. Los autores parecen estar diciéndonos que hay que conservar el patrimonio sin meterlo «en conserva». Esta idea plantea una reflexión en la clase de ELE sobre la importancia de la conservación del patrimonio cultural.

Como se ha constatado en el análisis, en estas dos páginas, el guionista se sirve de la analepsis en el plano diegético para dar profundidad al protagonista perfilando su etopeya. El paseo por su infancia y juventud contribuye a autenticar su figura y a mitigar los esquemas más estereotípicos e impersonales del flamenco. El proceso de

maduración del personaje se ve reforzado de manera extradiegética con la referencia a momentos clave en la génesis del propio relato gráfico.

Sintetizando, diremos que la observación de los marcadores enunciativos de este segmento (lingüísticos e iconográficos) va a permitir a los aprendientes de español acceder al contenido implícito y constatar el valor de las diferentes elecciones narrativas en la construcción del relato gráfico, como por ejemplo, la voluntad de los autores por mantener borrosas las fronteras entre realidad y ficción, y entre recuperación del pasado y olvido. Este ejercicio hará posible un nivel de lectura en segundo grado que eleva el potencial didáctico de esta obra. Para ellos, es fundamental que los aprendientes tomen conciencia de la necesidad de una lectura activa, exigente e interpretativa que necesita un bagaje cultural (conocimientos, interés por el arte, lecturas...); en caso contrario no se va a poder gozar de la lectura de las obras. A pesar de que como hemos visto, la lectura de *Estraperlo y Tranvía* implica menos dificultad que la de *Macandé*, en ambos casos se requiere cierto esfuerzo lector que coloca estas obras al nivel de una novela, lo que conecta con el título de este capítulo. Este ejercicio no va a resultar fácil en un principio pues la imagen que los aprendientes tienen de la historieta suele ser bastante restringida.

2.3. LECTURA DIDÁCTICA DE «VENCEDORES Y VENCÍOS»

En este apartado retomamos el trabajo previo a partir de las fichas de análisis de datos para proceder a la lectura didáctica de las páginas 37, 38 y 39 (Anexo nº9) de la obra *Macandé*. Este segmento que hemos titulado «Vencedores y vencíos»⁶³ tiene lugar durante la fiesta que está animando Macandé en un cortijo andaluz. Concretamente se recrea el momento de la actuación del cantaor intercalada con conversaciones de los invitados. En ella llama la atención la deshumanización del retrato de los asistentes a la fiesta frente a la imagen especialmente humana del protagonista. Este segmento brinda la ocasión de incluir un aporte cultural importante en la clase de ELE, que atañe a los conocimientos declarativos, concretamente a la competencia sociocultural. Según recoge el MCERL (2002)

el conocimiento de la sociedad y de la cultura de la comunidad o comunidades en las que se habla el idioma [...] tiene la importancia suficiente como para

⁶³ La ortografía andaluza del adjetivo *vencidos* encontrará su justificación a lo largo del apartado.

merecer la atención del alumno, sobre todo porque, al contrario que muchos otros aspectos del conocimiento, es probable que no se encuentre en su experiencia previa, y puede que esté distorsionado por los estereotipos (p. 101)

Al igual que en el análisis del segmento anterior, el estudio de los marcadores iconográficos y textuales nos va permitir aquí profundizar en el conocimiento sociocultural a partir de la reconsideración de las imágenes más estandarizadas de la sociedad española. En este apartado encontraremos diversos aspectos distintivos de la comunidad andaluza en concreto. Estudiaremos los valores, las creencias y las actitudes respecto a factores como la clase social y las relaciones entre sus miembros, la minoría étnica, la cultura regional y la música popular. Acercaremos nuestra atención a diferentes áreas del comportamiento ritual al analizar ciertas costumbres en las ceremonias y prácticas religiosas. También reflexionaremos sobre el comportamiento del público y de los espectadores en representaciones y espectáculos. Este episodio, incluye además la transcripción escrita de una de las variedades dialectales del español, el andaluz, lo que implicará un interesante estudio de alcance lingüístico, cultural y social. Además de estudiar las particularidades y el valor del andaluz en esta obra, acercaremos la mirada a algunas de las principales estrofas de la poesía flamenca.

Las páginas seleccionadas contienen una estructura narrativa original que intercala la narración de un narrador intradieético inédito con los bocadillos de los personajes situados fuera de campo que permiten hacer avanzar el relato y configurar una crónica social de la época. Gran parte del interés didáctico de este episodio radica en la economía del relato gráfico. Como veremos, el poder figurativo de la imagen permite crear mucho significado con pocos elementos, lo que constituye una valiosa herramienta de explotación didáctica. A lo largo de estas páginas comprobaremos que la construcción de sentido a partir de la conjunción entre texto e imagen y la carga implícita se elevan a un primer plano revelándose fundamentales para afinar la comprensión del fragmento. De la misma manera, el análisis minucioso del componente estético aportará pistas metodológicas útiles para el análisis.

A continuación pasamos a analizar los elementos de explotación didáctica más representativos en el retrato de los vencedores y los vencidos según la mirada de Hernández Cava y Laura.

2.3.1. RETRATOS DE SOCIEDAD

A través de la relación entre el texto y la imagen los autores de esta obra recrean un retrato de la alta sociedad franquista que cobra fuerza por el carácter implícito que presenta. Es interesante analizar los procedimientos iconográficos y verbales que dibujan el retrato de una sociedad deshumanizada, distante, frívola, la cual contrasta radicalmente con el retrato del protagonista de la obra especialmente dramático, cercano y virtuoso. Esta óptica nos permite constatar el tono subjetivo y marcadamente personal de los autores. El retrato de los asistentes a la fiesta se dibuja exclusivamente a través del discurso, pues los emisores no aparecen en la imagen. Los deltas de los bocadillos están dirigidos al fuera de campo. Sólo en una ocasión podemos atisbar de lejos o parcialmente a los asistentes (p. 39, v. 6), lo que incrementa la distancia entre ambos grupos sociales.

Frente a esta elección gráfica basada en desdibujar el componente humano, el retrato del protagonista de la obra, así como el guitarrista que lo acompaña, se va construyendo a partir de una técnica gráfica humanizadora que intensifica su entidad de personaje: observamos planos generales y abundancia de primeros planos del protagonista, el cual aparece también de frente, de perfil, de espaldas y bajo diferentes angulaciones. Las elecciones del guionista en el plano lingüístico se inscriben en esta línea de opuestos. Los discursos insustanciales de los invitados contrastan con la profundidad del texto del artista, así como la de la reflexión del narrador intradieético.

a) «Décimo treno»

La página 37 (FIG. 127) presenta fragmentos aislados de conversaciones que mantienen los invitados a la fiesta situados fuera de campo. El desfase entre el texto y la imagen pone de manifiesto los centros de interés de los invitados. La imagen de las cinco primeras viñetas se centra en la comida y bebida con los planos detalle de lo dispuesto sobre las mesas. A nivel léxico se podría llevar a cabo un trabajo importante sobre el vocabulario de la comida y la bebida, y con las formas de presentación en la mesa. Vemos una gran variedad de recipientes y contenidos: botellas, vasos, copas de cóctel y de champán, un recipiente para ponche, platos con tapas y pinchos, cuyo contenido recuerda pimientos, tortilla de patatas, carne rellena y gambas. Además del estudio del vocabulario y del componente cultural a través de la gastronomía, esta página supone la

oportunidad para reflexionar sobre el valor del abastecimiento alimenticio durante la época de posguerra en la clase de ELE.



Fig. 127: *Macandé*, p. 37, ©Ikusager

La gran variedad y el lujo de los manjares propuestos, el marisco por ejemplo como símbolo de riqueza, es particularmente significativa en un contexto de posguerra y llega a ser acusadora, en contraste con la austeridad y sobriedad que reinan desde el principio de la obra. El texto de los bocadillos no guarda relación directa con el contenido de la

imagen. El extrañamiento entre el código iconográfico y el textual supone un interesante recurso didáctico que va a favorecer el desarrollo de las destrezas analíticas de los aprendientes de español.

El docente debe llamar la atención ante la falta de correlación entre texto e imagen y la probable carga implícita que este distanciamiento conlleva. Este ejercicio favorecerá la capacidad de los aprendientes para asimilar las posibilidades narrativas del doble código de la historieta. Otro elemento de carga implícita es la ausencia física de los personajes que emiten el discurso oral de los diálogos. Teniendo en cuenta que los bocadillos contienen el discurso emitido por un personaje que normalmente aparece físicamente en escena, la situación fuera de campo de los emisores constituye un recurso expresivo que responde a una intencionalidad comunicativa de los autores. Este dato no debe pasarse de largo en la clase de ELE.

Los deltas de los bocadillos, orientados hacia la derecha y la izquierda, se dirigen a la boca de los personajes que están situados fuera de campo. Los autores prescinden de la imagen de los emisores para poner el acento en sus palabras y en lo que tienen encima de la mesa. De esta manera se deshumaniza a los sujetos y se ofrece un alcance colectivo, de la sociedad franquista, su sistema y su amoralidad. Los diálogos, que van construyendo una etopeya común de la alta sociedad andaluza de los años cuarenta, componen un discurso inconexo que incrementa la insustancialidad de las intervenciones. Desde la DLE es preciso estudiar el valor implícito de estos enunciados.

Los indicios que permiten esclarecer el nivel social del evento son diversos. Además de los datos precontextuales a esta página (se trata de una fiesta en el cortijo de un general), a nivel gráfico podemos citar la abundancia de comida y bebida; a nivel textual, son numerosos los elementos que indican el estatus de los invitados, como su familiaridad con personalidades de la época. La lectura de la página debe abordarse por lo tanto con una dinámica pragmática que permita inferir datos, de tipo sociológico en su mayoría, a partir del sentido denotativo del componente textual. En la diégesis se incluyen personajes reales lo que multiplica las posibilidades de explotación cultural desde el punto de la DLE. Observemos algunos ejemplos:

Don José María Pemán me decía el otro día que en la academia... (v. 5)

Un invitado demuestra su pertenencia a las altas esferas culturales al mencionar su relación con el académico y escritor de origen gaditano Jose M^a Pemán (1897-1981).

Teniendo en cuenta que este personaje se caracterizó por su conservadurismo católico y por su apoyo a la dictadura de Franco, así como tiempo atrás a la de Miguel Primo de Rivera, podemos hacernos una idea del talante ideológico de los invitados.

De hecho, en otra intervención se hace una referencia esclarecedora:

Imagínese el delirio de esos rojos: una bomba de fabricación nuestra en Ocaña... (v. 4)

La referencia peyorativa a los integrantes del bando republicano mediante el demostrativo con valor despectivo *esos* y el adjetivo sustantivado *rojos* pone de relieve una identidad ideológica manifiesta. El uso de este apelativo marca la oposición con el adjetivo posesivo *nuestra*, lo que deja entrever la división del país tras la guerra civil y pone en evidencia el bando al que pertenecen los invitados a la fiesta, el de los vencedores. En este sentido, el valor implícito del posesivo es muy revelador. El adjetivo posesivo *nuestra* indica que los poseedores forman una unión opuesta a la que implicaría el adjetivo, ausente pero intuido, *suya*, que haría referencia a los que ellos llaman *rojos*.

Esta atmósfera de vencedores triunfante se alimenta de las referencias al mundo de las altas esferas políticas o del espectáculo, por ejemplo.

Yo estuve en Sevilla cuando llegó la Perona y... (v. 1)

Un invitado hace referencia a la visita oficial de la primera dama argentina de la época, Eva Perón (1919-1952), a España en 1947. Esta fecha nos permite, por otro lado, situar temporalmente la obra en el año de la muerte de Macandé. Otro dato sociocultural que se deduce del componente textual es el poder adquisitivo de los invitados con su asistencia a espectáculos:

La última vez que estuve en Madrid tuve la suerte de ver actuar a Guillermo Marín en... (v. 3)

Además de que el invitado, probablemente andaluz, parece viajar con cierta frecuencia a la capital, la referencia al actor Guillermo Marín Cayré⁶⁴ en este enunciado muestra cierta afición al teatro, lo que, en la década de los cuarenta, interés cultural aparte,

⁶⁴ En teatro, Guillermo Marín (1905-1988) destacó por una larga y premiada carrera a lo largo de la cual interpretó numerosas veces al personaje de don Juan Tenorio, además de protagonizar obras de clásicos españoles como Calderón de la Barca y Lope de Vega, y de destacados dramaturgos como Shakespeare, Pirandello, Brecht, Camus o Becket, entre otros.

denota distinción social. Todas estas referencias de tipo histórico, además de contextualizar la obra, contribuyen a dibujar el retrato de los invitados que se encuentran fuera de campo. Unos invitados que hablan de política, de sociedad, de espectáculos, pero que también abordan temas menos públicos como el engaño conyugal, las prácticas de comercio ilegal o, el consumo de sustancias ilícitas. La imagen de los personajes de este fragmento se perfila gracias al código textual que de manera indirecta, al igual que las imágenes, va aportando espesor al retrato de la alta sociedad franquista.

En el tratamiento de los temas esbozados conviene hacer una reflexión con respecto a las formas de tratamiento empleadas. En toda la página observamos una preponderancia del uso de la forma de tratamiento de cortesía con *usted*, con cuatro formas (*créanme; (usted) quiere; pásese; imagínese*) frente a dos de tuteo (*lo que tú digas; tu marido*). Si tomamos el ejemplo del engaño conyugal, *Tu marido no tiene por qué enterarse*, (v. 4), observamos lógico el empleo del tuteo, pues deducimos que se trata de dos personas que tienen confianza entre ellas y que abordan un tema íntimo del ámbito privado. Sin embargo, nos llama la atención que al tratar temas espinosos o comprometidos se emplee la forma de cortesía (*usted*), que en español implica cierta distancia entre los interlocutores. Observemos estos dos ejemplos:

¿Quiere probar la grifa? (v. 2)

Pásese el próximo martes por mi despacho y hablaremos de ese negocio de la carne congelada. Pero, por favor, discreción, mucha discreción. (v. 3)

Los dos verbos conjugados en segunda persona con *usted* forman parte de enunciados cuyo contenido gira en torno a asuntos ilegales. El primero implica el consumo, o incluso el tráfico, por parte del emisor de cáñamo índico, sustancia ilegal; el segundo, implica que el emisor está envuelto en una trama de estraperlo, comercio ilegal de artículos sobre todo alimentarios frecuente durante el periodo de racionamiento de la posguerra española. En este segundo enunciado, el demostrativo *ese* posee un carácter indeterminado que imprime imprecisión y vaguedad. La repetición del sustantivo con valor exhortativo *discreción*, precedido del adjetivo cuantificador *mucha*, insiste en el carácter ilegal de lo dicho.

Todo esto contrasta con la forma de tratamiento de cortesía *usted* que, al marcar cierta distancia, sería menos apropiada en estos temas que parecen requerir confianza y

confidencialidad. Conviene que el docente haga reflexionar a los aprendientes de ELE ante esta aparente incoherencia en las formas de tratamiento. Quizás se trate de un recurso del guionista para criticar la impunidad que reinaba en esas fiestas, que hacía posible tratar de temas ilegales incluso con desconocidos sin miedo alguno por ser descubierto o denunciado, lo que implicaría una corrupción general de las esferas más altas de la sociedad. También podrían estar criticando los autores la hipocresía de los invitados que parecen volcados en guardar las formas y ser educados en el trato, pero en el fondo, carecen de escrúpulos al ser capaces de embarcarse en negocios ilegales. Con esta alusión a las drogas de contrabando y al estraperlo los autores de la obran critican la corrupción de las clases más acomodadas de la sociedad.

En cualquier caso, lo que a nosotros nos interesa desde la DLE es que el estudio de las formas de tratamiento, así como del valor pragmático de los demás enunciados y de su fuerza implícita, permita lanzar una reflexión sobre los procedimientos llevados a cabo por los autores de la obra para elaborar el retrato de unos personajes a través de la lectura en segundo grado de las palabras que profieren.

El retrato de los invitados en esta página se cierra con las dos onomatopeyas de los bocadillos de la viñeta 6 que sintetizan el contenido de la página (FIG. 128). El monosílabo *bla* hace referencia al acto de hablar quitando importancia al contenido de lo que se habla. El monosílabo *ñam*, por su parte, hace referencia al acto de comer, recreando el ruido que se hace al masticar. Ambas onomatopeyas en letras mayúsculas ocupan la totalidad de la viñeta. La primera, que se repite cinco veces, insiste en una conversación ininterrumpida e insustancial; la última, que se repite tres veces, indica en una comida prolongada. Los garabatos desordenados del fondo, que parecen borrar cualquier decorado, hacen resaltar aún más el lado más turbio del contenido de los bocadillos sobre fondo blanco. En la clase de ELE el estudio de la economía del relato gráfico propia del cómic presente en toda la obra se revela esencial y encuentra su máxima representación en esta viñeta.

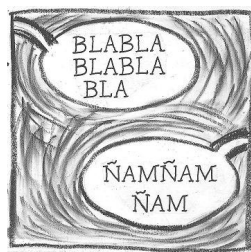


Fig. 128: *Macandé* p. 37, v. 6, ©Ikusager

Además de su valor literal, el poder evocador de estas onomatopeyas lleva implícita la crítica de los autores hacia el carácter superfluo y primitivo de los invitados a la fiesta, al denunciar lo trivial de las conversaciones y su debilidad por la comida como pulsión primaria. Hablan y comen aparte de eso, no hay nada más. En esta viñeta se resume el contenido de toda la página.

b) «Undécimo treno»



Fig. 129: Macandé p. 38, ©Ikusager

La página 38 (FIG. 129) presenta el inicio de la actuación de Macandé desde la mirada de uno de los invitados a la fiesta. Situado fuera de campo, este narrador intradieгético se plantea cuestiones existencialistas, a la vez que rememora un episodio en el que

presenció un espectáculo de Macandé durante la Semana Santa. El retrato desfavorecido de las clases pudientes que acabamos de ver al analizar la página 37 no es unívoco. En la página 38 surge un contrapunto, que aporta credibilidad a la ficción, a través del retrato humanizado de uno de los invitados a la fiesta. Al mismo tiempo, se sigue esbozando el retrato de Macandé que cabalga entre realidad y ficción. Su figura trágica representa a pequeña escala el retrato de las clases más desfavorecidas.

Una vez más, nuestro interés radica en analizar los recursos iconográficos y textuales empleados por los autores para comprender el retrato implícito de la sociedad durante el franquismo y de la figura mítica de Macandé. Los marcadores lingüísticos del discurso del narrador-personaje que se revisten de mayor importancia en el estudio de este episodio son los referentes al acto del recuerdo (*aún recuerdo cuando*, v. 3) y sobre todo a la evocación de la leyenda:

creo que (v. 3)

se decía que... (v. 4),

dicen que (v. 6)

El verbo *creer* conlleva una falta de certeza, necesaria en la construcción del halo mítico del personaje. El verbo *decir*, por su parte, implica la idea de transmisión oral propio a la leyenda. En construcciones con valor impersonal –con *se* y con sujeto indefinido en tercera persona del plural–, marca la ausencia de un sujeto definido que pueda atestiguar de la veracidad de la narración.

En este segmento volvemos a observar por tanto una alternancia entre leyenda y realidad en la construcción del protagonista. Frente a estas construcciones verbales que alimentan el carácter de leyenda, encontramos otros elementos que anclan la narración a la realidad. La imagen sería una de ellas, pues supone una prueba que corrobora lo que se está contando. La actuación de Macandé se presenta, en cámara subjetiva, a través de los ojos del narrador-espectador que se encuentra sentado en frente del artista. Las escenas de recuerdo aportan asimismo pruebas visuales que revisten de realidad la escena. Para marcar el paso del momento presente al recuerdo pasado, en la viñeta 4 encontramos una franja vertical de ladrillos a la izquierda del balcón de Macandé que marca el paso fronterizo de la realidad a la leyenda.

El tono intimista de los recuerdos y las reflexiones existencialistas de este narrador intradieético aumentan la sinceridad del pasaje. De la misma manera, la narración en

primera persona aporta un valor testimonial indiscutible. Su discurso se humaniza con un discurso sencillo y humilde en el que el sujeto manifiesta la aceptación de sus errores y se cuestiona sobre ellos con preguntas retóricas y consejos a sí mismo. Aquí se aprecia la distancia de la historieta como novela con la historieta más convencional.

De esta manera encontramos una pregunta retórica con insistencia en el pronombre personal *yo* que deja patente la presencia del sujeto, del humano, a pesar de que su rostro permanece fuera de campo.

¿Qué hago yo entre esta gente? (v. 1)

El narrador se replantea su existencia mediante una perífrasis modal de obligación:

Hace años que debí haberme ido...

Esta construcción permite un trabajo sobre las perífrasis verbales modales interesante en clase de ELE para discriminar la perífrasis de obligación (deber + INFINITIVO) de la de probabilidad o suposición (deber de + INFINITIVO).

Asimismo se revela interesante el estudio de las construcciones comparativas (estar tan + ADVERBIO + como + SINTAGMA NOMINAL) y aumentativas (cada vez + VERBO + más + ADJETIVO) en la función de autodescripción que lleva a cabo el personaje:

Estoy tan lejos de ellos como ese gitano...

...lejos de esta sociedad que cada vez me resulta más asfixiante.

El contrapunto con el resto de invitados viene reforzado además por la repetición del adverbio *lejos*. Estos enunciados cumplen una función de reprobación hacia sí mismo, que componen un discurso humilde alejando a este narrador de la soberbia y autosuficiencia de los otros invitados y acercándolo al grupo de los vencidos. A pesar de su pertenencia a la alta sociedad, este personaje consigue desmarcarse del resto de invitados por sus reflexiones existencialistas, que le otorgan profundidad psicológica, y por su sensibilidad artística, que le hacen capaz de apreciar el valor del cante de Macandé, lo que contrasta con el resto de invitados a la fiesta. A pesar de la visión subjetiva de la obra, en este fragmento se manifiesta la voluntad de los autores por evitar un retrato maniqueo de la sociedad.

De la misma manera, hay otros indicios textuales que detallan y aportan veracidad a la narración, como los marcadores espacio-temporales precisos y referencias a nombres

concretos: *hace tres años* (v. 3), *más de media hora estuvo el paso parado el paso delante de la casa de Andrés Mayo* (v. 5).

Desde la DLE, es interesante reflexionar en el valor de las construcciones que cabalgan entre la realidad y la leyenda, que responden al deseo de los autores de crear una nebulosa o confusión entre verdad y leyenda en toda la obra. Como hemos visto en el primer segmento analizado, en esta parte comprobamos cuidadas dosis de realidad y de ficción en la construcción de un mito, lo que multiplica las posibilidades didácticas de la historieta como novela al conjugar hechos históricos y leyenda, dejando al lector la posibilidad de determinar los límites que las separan.

El análisis iconotextual nos permite también ir desentrañando las claves del retrato exaltado del artista Macandé. Por un lado, la cara de terror de Macandé, constante en toda la obra, se intensifica aquí con el sentido de la letra de su canción que, como veremos al hablar de las estrofas flamencas, intensifica el carácter desorientado y perdido del personaje.

La referencia a personalidades artísticas de los años cuarenta aporta veracidad al pasaje aumentando el carácter testimonial de la ficción y la talla artística del protagonista. La popular artista Lola Flores (1923-1995), el guitarrista flamenco Melchor de Marchena (1907-1980) y el cantaor Manolo Caracol (1909-1973) representan la élite flamenca de la época.

Caracol consiguió que el director del psiquiátrico le dejara sacar a Macandé para cantar un paso. (v. 4)

El verbo *conseguir* conlleva de manera implícita la idea de esfuerzo y de superación de obstáculos para obtener lo que se propone, lo que de manera indirecta subraya la calidad artística de Macandé. Lo interesante en el análisis de este verbo es que los aprendientes consigan comprender que la grandeza artística de Macandé era tal que incluso una de las figuras del cante flamenco más consagradas de los años cuarenta se empeñó en escucharlo cantar y fue con ahínco superando los obstáculos hasta conseguirlo. La imagen triunfante e idealizada de Macandé en el balcón ayuda a reforzar el virtuosismo del artista.

Se decía que, después de oírle cantar en su celda, Caracol no había parado de darse bofetadas. (v. 4)

El sintagma verbal *darse bofetadas*, además de demostrar la fuerza vital del flamenco, permite definir de manera implícita la emoción que se desprende del cante desgarrado y verdadero de Macandé.

Nadie de los presentes podíamos dar crédito a la emoción (v. 5)

El pronombre indefinido *nadie* insiste en la unanimidad en el sentimiento de admiración. En este sentido constatamos una falta de concordancia entre el sujeto gramatical singular (*nadie*) y el verbo conjugado en plural (*podíamos*). Este error gramatical, muy común en el español oral, merece una reflexión en clase de ELE. Quizás responda precisamente al deseo de los autores por aportar espontaneidad y cercanía al testimonio del narrador intradieético.

Como vemos, el interés por el cante de Macandé y la emoción que manifiesta una de las figuras emblemáticas del cante flamenco de los años cuarenta se concretiza en marcadores lingüísticos a nivel léxico cuya fuerza implícita debe ser analizada en la clase de ELE. En el próximo apartado dedicado a «La lírica en andaluz» veremos con más detalle que, en este sentido, el plano lingüístico se ve reforzado por marcadores de tipo iconográfico. Con estos ejemplos comprobamos que el estudio del valor implícito de la lengua aporta significados esenciales para comprender el sentido de la obra, como en este caso, la exaltación de la figura mítica de Macandé por la admiración de artistas de renombre.

Por último, en este apartado dedicado a la descripción de los personajes conviene destacar la figura del guitarrista que acompaña al cantaor y por el cual muestra gran admiración y respeto. El guitarrista pone la mano en el hombro de Macandé, transmitiéndole apoyo, para asegurarse de no empezar a tocar hasta que el cantaor no esté preparado (*¿ya está listo?*), y se dirige a él con un apelativo de humildad y lealtad, *Maestro*. Este apoyo moral parece sosegar por un instante la confusión y oscuridad mental del cantaor, lo que se refleja gráficamente con un fondo blanco y nítido, uno de los pocos fondos que no están borrosos o pintarrajados.

Otro de los aspectos de carga implícita más interesante de esta página es el empleo escrito del andaluz que analizaremos en el apartado siguiente. Como veremos a continuación, el uso de la variedad dialectal supone un marcador cultural de gran fuerza expresiva.

c) «Duodécimo treno»



Fig. 130: Macandé, p. 38, ©Ikusager

La página 39 (FIG. 130) recoge el centro de la actuación del cantaor en la fiesta del general. Desde la DLE, al igual que los otros dos análisis que completan este apartado, nos interesaremos en la fuerza implícita del texto y de la imagen para conformar el doble retrato del artista flamenco y de la sociedad franquista. La organización del contenido textual en esta página transmite un desorden que acompaña el retrato de un

cantaor aturdido y apenado. La variedad de planos y encuadres de Macandé en esta página traducen su desolación desde todos los puntos de vista. Los miembros de la alta sociedad aparecen fuera de campo desprovistos de sus cualidades humanas, lo que supone un eco con la página 37. Macandé en cambio es dibujado con gran realismo y cercanía. La letra de la canción aparece intercalada entre enunciados inconexos. El contenido de ambos marca un contraste desconcertante.

En esta página, lo implícito adquiere una vez más una importancia clave en la comprensión del episodio. La acumulación de bocadillos alrededor de la imagen del artista indica el bullicio de los invitados, los cuales, a pesar de su supuesto carácter distinguido no consiguen guardar silencio para escuchar al cantaor. La lectura plurivectorial lleva la mirada dos páginas atrás a las seis viñetas de la página 37 en las que sólo hay cabida para la comida y la bebida. El estado de embriaguez de los invitados parece justificar esta atmósfera de júbilo y alboroto desmesurados.

El estudio de la dimensión lingüística a diferentes niveles que va dibujando el retrato de los personajes que se encuentran fuera de campo permite una vez más desarrollar competencias lingüísticas, culturales y mediagénicas en clase de ELE.

Observemos el primer ejemplo a nivel léxico:

Es una comida de hermandad, sólo para la gente de la cofradía (v. 3)

En esta frase llama la atención el sustantivo *hermandad* que, haciendo referencia a una cofradía o congregación de devotos, implica una idea de unión fraternal. Frente a ello, el adverbio de modo *sólo* marca la idea de exclusividad, y en este caso, también de exclusión y rechazo. Este contraste de sentido contribuye a perfilar una sociedad hipócrita compuesta por personas que fomentan la segregación social a pesar de querer dar la impresión de todo lo contrario.

A nivel sintáctico, la colocación contigua de enunciados que hacen referencia a temas de trascendencia dispar revela un grado de insensibilidad considerable. Una situación familiar dramática, la mudez de la mujer y los hijos del cantaor, provoca una respuesta vacía de compasión verdadera, que propone vino en abundancia:

Creo que su mujer es muda y sus dos hijos también / Que no falte el vino para el artista (v. 4)

Las interjecciones y exclamaciones alabando el espectáculo del artista se encuentran descolocadas. El exceso de entusiasmo contrasta con el sentimiento intenso y sutil de su letra.

¡Así se canta! (v. 4)

¡Ele! (v. 2 y 7)

Muy utilizada en la cultura española para alabar, aplaudir y jalea, la interjección de origen árabe *olé* es particularmente popular en el ámbito del flamenco y la tauromaquia. La forma derivada *ele*, utilizada en esta página, puede recalcar el desconocimiento o la falta de acato del espectador a las convenciones flamencas. Normalmente, como recoge el DRAE la interjección *ele*, que se emplea para manifestar asentimiento a algo o a alguien suele ser utilizada en sentido irónico. En este caso, el tono festivo y los signos de exclamación contrastan con la expresión dramática del artista que con el tronco encorvado y el gesto compungido mira apenado su libreta, o con los ojos cerrados se pone la mano en el pecho en señal de sufrimiento. El carácter trágico y solemne del fandango interpretado por Macandé hace que los dos bocaballos con la interjección *jele!* se encuentren desubicados, frente a otros palos de fiesta que invitan al jaleo.

La relación de contraste entre texto e imagen es continua. Observemos otros ejemplos:

¿Y esa libreta? ¿Es que no se sabe las letras? (v. 2)

El demostrativo *esa* poniendo el acento en el detalle de la libreta que lleva el artista en la mano desempeña una función despectiva que pone en entredicho la profesionalidad y el arte del cantaor. La pregunta retórica formulada con la partícula *es que* trata de reforzar o reafirmar el punto de vista propio del emisor, dando por hecho que los interlocutores están de acuerdo, lo que intensifica el nivel de desprecio.

¿Y ese nombre tan raro de Macandé? (v. 5)

En este caso, el demostrativo *ese* muestra que Macandé es señalado con el dedo, una vez más, de manera despectiva. El adjetivo *raro* para calificar el sobrenombre del artista se carga de significado en su oposición al adjetivo implícito *normal*. Esta declaración deja sobreentender la existencia de dos mundos opuestos separados por un abismo, y pone en evidencia el malestar que, en las clases acomodadas, produce la presencia de lo extraño o singular. La respuesta al interrogante planteado es aportada por una refinada

invitada de la que solo vemos parte de su pecho, con un vestido de lunares, y una mano cargada de anillos, que sostiene una copa de cóctel.

Creo que es cosa de los gitanos extremeños, llaman así a los locos (v. 6)

Ella se refiere a *los gitanos* y a *los locos* como «lo otro», insistiendo en la idea de alteridad, y dando por hecho de paso su condición de persona normal, es decir, no gitana y cuerda.

Estos enunciados se revisten de un valor crítico especialmente dramático al encontrarse intercalados sin orden alguno con el canto desgarrado del artista y con otros enunciados inconexos y aislados. Los comentarios sobre la actualidad social (*¿estáis invitados a la boda de la hija del duque de Alba?*, v. 3) o sobre la tauromaquia (*...a Dominguín en una tienda...*, v. 5) marcan un abismo con la profundidad de la letra que entona el cantaor, que habla de sentimientos amorosos y de dolor.

En este sentido convendría detenerse en el trasfondo cultural de estas referencias por su interés en la clase de ELE. La Casa de Alba, principal estirpe de la nobleza en España, originaria de la Corona de Castilla, simboliza el poder colosal de la aristocracia y el esplendor de la España imperial, tan añorada durante el franquismo. Por su parte, Luis Miguel Dominguín (1926-1996), considerado uno de los toreros más populares y mediáticos en las décadas de los cuarenta y cincuenta, representa la España festiva y despreocupada que vivía al margen de la cruda realidad de posguerra. El estudio de las connotaciones aportadas por estas referencias contribuye a enriquecer el análisis.

Uno de los elementos más significativos de esta página es el contraste que supone la combinación de referencias a temas triviales con las letras de calado trágico entonadas por el cantaor, el cual no interrumpe su actuación y acata resignadamente las órdenes recibidas. Este desequilibrio de las funciones lingüísticas evidencia la falta de respeto y de sensibilidad de las esferas de la alta sociedad franquista hacia el arte, que paradójicamente encuentran a su alcance, y hacia los dramas humanos.

A modo de síntesis, diremos que el estudio de estas tres páginas constituye un ejercicio de gran interés didáctico. A nivel lingüístico, no se puede perder de vista el valor de los tiempos verbales, las voces gramaticales y los procedimientos de modelización del discurso para expresar la subjetividad, la certeza, la incertidumbre o la probabilidad, todos ellos mecanismos fundamentales en el estudio de la lengua

El docente debe guiar la lectura y el análisis de los aprendientes de ELE para que éstos sean capaces de distinguir dos niveles de lectura. En el plano estrictamente denotativo, estas tres páginas ofrecen el relato del principio del episodio en el que Macandé empieza a amenizar con su cante la fiesta de un general andaluz y sus invitados. Sin embargo, el estudio exhaustivo del dispositivo iconotextual empleado por los autores de la obra va a revelar un contenido implícito que será de gran valor en el proceso de enseñanza-aprendizaje del ELE.

La etopeya indirecta de la alta sociedad franquista ofrece un punto de vista muy claro en el que destaca la superficialidad y la distancia de los personajes siempre fuera de campo. En el retrato de Macandé, en cambio, se conjuga realidad y leyenda para crear un halo mítico, sin dejar de insistir en el sometimiento del artista y en su capacidad de abnegación, lo que lo acerca a todos los de su clase social.

A pequeña escala, se dibuja el retrato de una sociedad dividida que se corresponde con las dos Españas que surgieron tras la guerra civil, la de los vencedores y la de los vencidos. Los autores ofrecen un retrato con implicaciones políticas e ideológicas que se inscribe en el contexto de la posguerra española.

Esta segregación social conecta con la representación escrita de una de las variedades dialectales del español sobre la que reflexionaremos en el apartado siguiente.

2.3.1. LA LÍRICA EN ANDALUZ

En este apartado abordaremos la dimensión literaria y poética del andaluz como variedad de la lengua española hablada en Andalucía. Nos interesaremos por los rasgos lingüísticos y por la valoración social de este dialecto desde la óptica poética adoptada por los autores de la obra.

a) El andaluz escrito

En la página 38 (Anexo nº9), como hemos visto, la narración corre a cargo de un narrador intradieгético, un invitado al que no vemos, que comparte sus pensamientos con el lector. Con la expresión de emociones, experiencias y situaciones de su vida íntima aumenta la tensión narrativa de la obra, y esto hace aumentar la fuerza emotiva de la actuación de Macandé.

A la hora de analizar los cantos del artista, conviene diferenciar dos momentos según se sitúen en el tiempo de la diégesis, durante la fiesta (v. 1, 2, 3 y 6), o en la analepsis, en los recuerdos del invitado (v. 4 y 5). La letra de la canción entonada por Macandé durante la fiesta aparece escrita en castellano estándar, mientras que la transcripción de la canción que es recogida en los recuerdos del invitado-narrador aparece escrita en andaluz. Las razones que motivan esta elección narrativa deben constituir un punto de reflexión en la clase de ELE. ¿Por qué el guionista utiliza la variedad dialectal andaluza en ciertos momentos del episodio y en otros la omite? Para dar respuesta a esta pregunta debemos considerar una serie de parámetros de tipo textual e iconográfico.

La ortografía andaluza aparece sólo en los cantos de Macandé. Cuando el guionista quiere imprimir intensidad interpretativa a una actuación en concreto, emplea la ortografía andaluza; cuando desea transmitir neutralidad y apatía a la interpretación, emplea el español estándar. En este segmento, al transcribir el canto del artista durante la fiesta, el autor no recoge por escrito los rasgos de la variedad lingüística del andaluz quizás para marcar lo artificial del espectáculo y el malestar del artista producido por la frialdad y el poco respeto del público. En cambio, marcando un contraste con este escenario cerrado y superficial, cuando desde el balcón del hospital, Macandé canta a un paso de Jesús crucificado en Semana Santa, rodeado de fieles que elevan sus brazos en señal de admiración, el andaluz se presenta como un rasgo de legitimidad cultural y artística.

Al igual que en este segmento, donde comprobamos que la elección lingüística del guionista reposa en fines expresivos significativos, en el resto de la obra, los cantos transcritos en andaluz se sitúan en la segunda mitad, coincidiendo con la elevación de la tensión narrativa. El andaluz refleja los momentos de mayor emoción y exaltación del artista. Además, en todas las letras de la segunda parte, la transcripción en andaluz indica un canto espontáneo en el que el artista se expresa en libertad. Por el contrario, cuando el artista canta bajo presión –en el coche con los guardias (p. 22) o en la fiesta del general (p. 38 y 39)–, el español estándar prevalece, neutralizando el carácter genuino y libre de la expresión artística.

Son especialmente emotivos sus cantos espontáneos en la taberna, tras haber vomitado, de vuelta de la fiesta (p. 45, 46), sólo en su habitación del psiquiátrico (p. 49) donde las onomatopeyas de las palmas intensifican la tensión del momento, y al final del episodio cuando el narrador fabula sobre el momento de su muerte (p. 52). En dos de estos

últimos episodios es la palabra *madre* la única que aparece transcrita en andaluz mediante la supresión de la /ð/ intervocálica. La palabra *mare* se repite cuatro veces en los últimos cantes del artista en la obra lo que pone de relieve la sinceridad y emoción de Macandé al mencionar a su madre, figura central que abre y cierra la obra.

Volviendo al segmento seleccionado, diremos que la dualidad andaluz-autenticidad frente a español estándar-artificialidad encuentra su correspondencia en el código iconográfico. Si nos fijamos en el fondo que rodea las figuras en las viñetas (FIG. 131), distinguimos garabatos redondeados sin principio ni fin, que pretenden transmitir la turbación mental del protagonista, y que coinciden con las letras escritas en español estándar. De la misma manera, el personaje aparece sentado, con la mirada baja y los ojos entreabiertos o cerrados.



Fig. 131: *Macandé*, p. 39, v. 4 y 5, ©Ikusager

Por el contrario, el momento de tensión y emoción máximo aparece reforzado por la imagen de Macandé rompiéndose la camisa (FIG. 132), un rito frecuente en la etnia gitana que marca un momento de gran júbilo, sobre todo en las bodas. La imagen del Cristo de Gracia crucificado con los clavos destacados a lápiz rodeado de los penitentes tapados por sus capirotos pero con la apertura de los ojos bien marcados, revela una escena inquietante de gran tensión. En esta imagen se establece un paralelismo con la que está arriba. Las semejanzas entre Macandé y el Cristo crucificado intensifica el retrato dramático y sobrecogedor del protagonista. A diferencia de las imágenes acompañadas de español estándar, la escritura del andaluz acompaña aquí un decorado con líneas rectas concéntricas que, saliendo de los cuerpos de Macandé y de Jesucristo crucificado –en cuidado paralelismo–, expresan la tensión y la emoción de la actuación

del artista. En este caso, Macandé no se encuentra sentado sino de pie en un balcón, con los ojos bien abiertos, la mirada fija en su objetivo y el pecho descubierto, marcando la sinceridad de su cante.



Fig. 132: *Macandé* p. 38, v. 4 y 5, ©Ikusager

En este momento de máxima tensión narrativa e iconográfica, el andaluz escrito se muestra como un rasgo lingüístico autenticador de la carga emotiva y cultural del episodio. Al estudiar esta obra en la clase de ELE el andaluz se presenta como un indicio narrativo que va a indicar al lector un nivel de tensión y veracidad considerable.

Conviene destacar que es bajo la mirada de un testigo desde dentro de la historia que se rememora un espectáculo del cantaor en todo su esplendor. El carácter testimonial del recuerdo del narrador aporta autenticidad a lo narrado y permite legitimar el carácter escrito de una variedad dialectal del español cuya ortografía no ha sido regulada, y que, sin embargo, constituye una marca determinante del cante flamenco.

Según el MCERL, la competencia sociolingüística necesaria en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera comprende la capacidad de reconocer y valorar la función de las variedades dialectales. Por ello, además de observar la función casi narratológica del andaluz como representación del cante flamenco verídico, el docente debe favorecer la competencia ortográfica con la toma de conciencia por parte de los aprendientes de las reglas que caracterizan este dialecto. Observemos las dos estrofas escritas en andaluz:

Cristo de Gracia te pío que güervas la cara atrás y a loz ciego le de vista y a loz preso libertá (p. 38, v. 4)

Míralo por donde viene, er mejó de loz nasío, con los ojo ezparpitaoz y el rostro descolorío (p. 38, v. 5)

Estas estrofas incluyen algunas de las características fonéticas más extendidas entre las variedades meridionales (Hualde, 2005, p. 22):

- Síncopa de /d/ intervocálica.
- Conversión del diptongo /ue/ en /we/.
- Neutralización o falta de contraste entre /l/ y /r/ implosivas.
- Pérdida de las consonantes /s/ y /d/ finales.
- Ausencia de contraste entre /s/ y /θ/.

De manera general diremos que la variedad dialectal andaluza muestra una tendencia al debilitamiento o reducción de ciertas consonantes que la aleja de la pronunciación sugerida por la ortografía estándar. Este fenómeno, entre otros, ha contribuido a que el andaluz sea una de las variedades dialectales españolas más reprobadas.

Nos detendremos en la última particularidad fonética del andaluz mencionada por su marcada repercusión en el desprestigio social de sus hablantes, incluso dentro de Andalucía. El ceceo es un fenómeno lingüístico que consiste en la pronunciación sibilante dental [ʃ] de los fonemas /s/ y /θ/ y que abarca desde el suroeste de Andalucía hasta la zona del poniente almeriense, lo que coloca en el centro el Cádiz natal de Macandé. A diferencia del seseo⁶⁵, la consideración social del ceceo se encuentra restringida hasta tal punto de ser reprobado incluso por los hablantes de andaluz que practican el seseo o la distinción entre /s/ y /θ/. A pesar de que en la actualidad este desprestigio parece disiparse, el ceceo acarrea un estigma que lleva a que individuos de ceceo materno, en casos de tensión lingüística, tiendan a sustituir su indistinción ceceante por distinción. Tradicionalmente, los hablantes cultos de las zonas ceceantes andaluzas cambiaban esa articulación por la seseante (Penny, 2002).

En los versos entonados por Macandé observamos cinco casos de ceceo –tres veces en el artículo *loz* y dos veces en el adjetivo *ezparpitaoz*–, que convendría poner de relieve en la clase de ELE. De esta manera, y junto a las demás muestras de andaluz empleadas

⁶⁵ DRAE: 1. intr. Pronunciar la *z*, o la *c* ante *e*, *i*, como *s*. Es uso general en Andalucía, Canarias y otras regiones españolas, y en América.

por el artista, a la vez que se aporta autenticidad idiosincrásica, se refuerza lingüísticamente la imagen de marginalidad aportada por los autores en el retrato del cantaor flamenco, y por extensión, en el retrato de una sociedad marginada de vencidos frente a las clases acomodadas de la sociedad. En el contexto de la obra que estudiamos, el ceceo y el andaluz de manera general aparecen como marcas de alteridad, lo que aporta una imagen alternativa del andaluz al elevarlo a marcador de autenticación artística. El título de este segmento ha optado por la ortografía estándar *vencedores* para poner en relación el gusto por lo ortodoxo en el bando de los vencedores franquistas, en contraposición a la ortografía dialectal *vencíos* que deja constancia de la singularidad cultural de la parte sometida de la sociedad.

b) Las estrofas de poesía flamenca

El estudio de los palos flamencos va a suponer un aporte cultural importante en clase de ELE pues permitirá diversificar la imagen más habitual del flamenco como manifestación cultural. El estudio de los marcadores lingüísticos e iconográficos que ofrecemos a continuación permitirá el desarrollo de diferentes competencias de interés didáctico.

1. El fandango

El fandango es hoy día uno de los palos flamencos fundamentales y probablemente el que más variaciones posee. Por lo general, sus estrofas de compás ternario se componen de cinco versos heptasílabos u octosílabos. Los fandangos que Macandé solía entonar eran fandangos artísticos que le otorgaban libertad de compás favoreciendo la creación personal. Exceptuando sus variedades más festivas, el fandango es por definición un canto desgarrado y trágico.

La letra del primer fandango entonado por Macandé en este segmento, que se repite en diferentes momentos a lo largo de la obra, gira en torno al fátum, lo que alimenta el retrato trágico del personaje.

*(si) por camino, carretero,
te encuentras un caminante,
no le preguntes por su sino,
que ha de vivir errante
errante con su destino*

Desde el punto de vista didáctico, el estudio de esta estrofa permitiría el desarrollo de ciertas competencias comunicativas, como la competencia lingüística gramatical, con el estudio de las cláusulas condicionales. El ejemplo de oración compuesta por subordinación adverbial condicional propuesto en la estrofa, *Si... te encuentras, ...no le preguntes*, supone una condición real compuesta por un esquema verbal compuesto por presente de indicativo en la prótasis y por presente de subjuntivo en la apódosis. El empleo del subjuntivo en español se extiende además a las cláusulas condicionales potenciales e irreales. Este punto gramatical se revela importante en clase de ELE pues permite disipar calcos con la lengua materna que a menudo, como ocurre con los aprendientes franceses por ejemplo, suelen inducir a error de adecuación en la conjugación.

Conviene además observar la posible relación entre uno de los valores implícitos de las estructuras condicionales y el contenido de las estrofas del fandango. En este sentido, la cláusula condicional podría materializar lingüísticamente la presencia de un obstáculo, lo que concordaría con las dificultades e inconvenientes de las historias que a menudo componen las letras de los fandangos.

Sin abandonar el estudio de los diferentes usos del modo subjuntivo, esta estrofa supondría la ocasión de trabajar la construcción del imperativo negativo en español (*...no le preguntes*). De manera general, las construcciones negativas, y lo que en ellas se podría encontrar de contrario, adverso o pesimista, encuentran también una correspondencia con el carácter trágico del fandango.

La reflexión sobre los valores que se desprenden de las estructuras gramaticales empleadas en esta estrofa, en estrecha relación con los demás parámetros de tipo iconotextual, contribuirán a asimilar el sentido fatídico de la obra. El hecho de asimilar las estrofas del cante por fandangos a las de la poesía tradicional hará entrar en juego competencias lingüísticas y literarias de diferente índole. Además del estudio de la métrica y de la rima, el estudio de las figuras retóricas se revela de gran interés didáctico.

En estos versos encontramos figuras fonéticas muy representativas como la aliteración a partir de dos fonemas próximos: el fonema /r/, producido por la vibración simple de la punta de la lengua en la zona alveolar, y el fonema /rr/ producido por la vibración lingual múltiple. En este caso, el efecto sonoro producido por la repetición consecutiva de estos dos fonemas (*por, carretero, encuentras, preguntes, por, vivir, errante,*

errante) parece sugerir una imagen sonora que acerca esta figura poética a la onomatopeya. Concretamente se trataría de la recreación del sonido de las ruedas de una carreta –vehículo al que se hace alusión indirecta en el primer verso con el sustantivo *carretero*–. En esta línea simbólica, la repetición del fonema consonántico /nt/ (*encuentras, caminante, preguntas, errante, errante*) podría sugerir los saltos producidos al pasar con un carro por un camino con baches.

Ambas figuras fonéticas basadas en la repetición incrementan la expresividad de la estrofa al poner el acento en el paso ineluctable del tiempo y en los obstáculos que pueden acontecer. Esta imagen sonora viene a engrosar el retrato fatalista que se dibuja desde el principio de la obra.

En la misma línea conviene mencionar otras figuras de tipo morfo-sintáctico como la anadiplosis de los dos últimos versos, ...*errante/errante*..., que destaca la palabra clave de la estrofa por medio de la repetición estratégica. De esta manera se insiste en la idea de deambulación, lo que acentúa la imagen de soledad y de desamparo que se desprende de la figura del protagonista en toda la obra, y más concretamente de su semblante en esta viñeta (FIG. 133).



Fig. 133: *Macandé*, p. 38, v. 3, ©Ikusager

Entre las figuras de tipo morfosintáctico, encontramos un hipérbaton (*si por camino, carretero, te encuentras un caminante*), donde la alteración del que sería el orden lógico de la sintaxis más ortodoxa aporta ritmo y profundidad poética a la estrofa. En la estrofa se utiliza la metáfora del camino como símbolo de la vida. Con ello se quiere enfatizar en el carácter imprevisible de un recorrido que puede ofrecer diversas bifurcaciones, y por consiguiente, en la incertidumbre del destino. Esta simbología conecta con el retrato trágico del protagonista y el encadenamiento fatal de los acontecimientos en su vida. Abunda el léxico de tipo existencialista (*sino, destino, vivir errante*...) que recuerda lo impreciso de la existencia.

Todas las figuras que subrayan el carácter errante del protagonista conectan con la tendencia a la deambulaci3n y al nomadismo con el que suele relacionarse al pueblo gitano. La letra de este fandango, cuyo tono autobiogr3fico parece evidente saliendo de la boca de Macand3, recuerda que el cantaor asume su condena tr3gica y su condici3n de ser otro, lo que intensifica la idea de alteridad presente en toda la obra.

La lectura did3ctica de esta estrofa demuestra que un an3lisis pormenorizado de la ret3rica po3tica de los fandangos va a permitir a los aprendientes de ELE tomar conciencia del peso literario y art3stico de un palo esencial del flamenco a partir del estudio de la lengua. Lo mismo ocurre con el segundo ejemplo:

*Cinco capullos cort3,
entr3 a un jard3n por flores,
eran los cinco sentidos
que yo puse en tu querer,
los mismos que se han perdido*

A pesar del l3xico optimista en torno a las flores y al amor (*capullos, jard3n, flores, cinco sentidos, querer*), esta estrofa, que forma parte de los *Fandangos de la Libertad*, es un canto desgarrado al desamor. Volvemos a observar figuras ret3ricas b3sicas de la l3rica flamenca, como el hip3rbaton del primer y segundo verso, que aportan ritmo a la composici3n. Sin embargo, lo que m3s llama la atenci3n de esta estrofa es el recurso a la sinestesia que funde los sentidos de la percepci3n (*los cinco sentidos*) con los sentimientos (*tu querer*) para intensificar la carga tr3gica y sublimar el componente po3tico.

El docente de ELE debe profundizar en el alcance de este tropo que consiste en unir dos im3genes o sensaciones procedentes de diferentes dominios sensoriales. La sinestesia cobra especial relevancia en una obra como esta que cuenta con un soporte textual e iconogr3fico que trata de la creaci3n musical de un cantaor flamenco. Los planos de lo tangible, lo visual y lo auditivo se entrecruzan, lo que reviste la obra de gran valor did3ctico.

2. La saeta

La saeta es un canto religioso tradicional interpretado fundamentalmente en las procesiones de Semana Santa en Espa3a, especialmente en Andaluc3a. El texto de la saeta est3 compuesto por cuatro o cinco versos octos3labos y tiene siempre un

significado religioso que alude a los hechos y a los personajes de la pasión de Cristo. Se canta, normalmente desde un balcón bajo, en honor a las imágenes de los pasos que desfilan por las calles durante la Semana Santa, y se considera uno de los palos flamencos más difíciles, entre otras cosas, porque se realiza a capela, la voz del saetero no lleva acompañamiento alguno. Al igual que ocurre con el fandango, la saeta es uno de los palos flamencos menos populares fuera de Andalucía. Su estudio en clase de ELE permitiría enriquecer el bagaje cultural de los aprendientes.

La saeta que entona Macandé en este segmento coincide con un momento de elevación espiritual del protagonista dando lugar a uno de los pasajes de máxima autenticidad interpretativa de la obra. Este dato, que encuentra su lógica en la temática religiosa de la saeta, ha quedado de manifiesto al analizar los indicadores textuales (el empleo del andaluz) y gráficos (las líneas concéntricas, el pecho del artista descubierto, su mirada alta, el paralelismo con el Cristo crucificado, etc.).

El docente de ELE debe sacar a relucir que la confluencia de todos estos elementos participan en la economía del relato gráfico. De esta manera, los aprendientes estarían en medida de rescatar el mensaje implícito que los autores quieren transmitir con este estudiado dispositivo iconotextual: por un lado, plasmar el fervor religioso del pueblo andaluz durante la Semana Santa, y por otro, acentuar la carga trágica de la vida de Macandé en el relato de su pasión.

*Cristo de Gracia te pío
que güervas la cara atrás
y a loz ciego le de vista
y a loz preso libertá (p. 38, v.4)
Míralo por donde viene
Er mejó de loz nasío,
Con los ojo ezparpitaos
Y el rostro descolorío (p. 38, v.5)*

Además de estudiar, como hemos analizado, las particularidades del dialecto andaluz, la primera estrofa, que se repite en dos otras ocasiones en la obra, sería la ocasión para estudiar las fórmulas exhortativas en español. En este caso, tenemos una oración subordinada sustantiva completiva compuesta por un verbo performativo (*pedir*) seguido de la conjunción *que* más subjuntivo (*que vuelvas...*). El sintagma está encabezado por el vocativo al que se dirige la petición (*Cristo de Gracia*).

Esta estructura exhortativa se mantiene en los dos versos siguientes pero con la elipsis de uno o los dos verbos de la oración.

(Te pido que) *y a los ciegos le des vista*

(Te pido que) *y a los presos (les des) libertad*

Además de la elipsis progresiva de los verbos, que contribuye a agilizar la composición, sería interesante estudiar las diferentes figuras retóricas que aportan ritmo a estos versos, y que son frecuentes en la lírica flamenca. En este caso, encontramos la anáfora al principio de los versos tres y cuatro (*y a los...*) que marca el paralelismo que permite reiterar la función comunicativa de petición sin necesidad de incluir los verbos; y un caso de hipérbaton, en el que el complemento indirecto se antepone al verbo en subjuntivo para asegurar la rima asonante en los versos pares.

La segunda forma exhortativa corresponde a una construcción en modo imperativo afirmativo situada en el quinto verso.

Míralo...

El estudio de esta forma verbal supondría la ocasión de recordar los usos del subjuntivo al considerar la construcción del imperativo negativo y de introducir el estudio gramatical de los pronombres enclíticos.

De una manera general diremos que el estudio de las construcciones exhortativas va a permitir a los aprendientes de ELE integrar el esquema gramatical de este tipo de enunciados, a la vez que profundizan en el estudio sociocultural de la comunidad andaluza. De esta manera, se pone de manifiesto la fe ciega de los fieles en el poder sobrenatural y milagroso de Jesucristo y el carácter fervoroso de la población andaluza, a través de uno de los ritos religiosos más tradicionales, el canto de saetas durante la Semana Santa.

El carácter de petición de la primera parte de la saeta complementa el retrato sociocultural con el particular sentimiento de alabanza a Cristo de la segunda parte. La estructura superlativa *El mejor de los nacidos* deja clara la admiración absoluta hacia el cristo crucificado de la imagen con el empleo del esquema clásico de superlativo relativo compuesto por el comparativo sintético *mejor* precedido de un artículo y seguido por un complemento introducido por la preposición *de*. Sin embargo, en la clase de ELE convendría reflexionar sobre los valores implícitos que permiten construir la función comunicativa de la alabanza.

El dispositivo iconográfico y textual perfila el retrato de una comunidad a través de sus prácticas religiosas. La imagen de Cristo agonizando en la cruz, con los clavos bien destacados con el lápiz, constituye el símbolo del sufrimiento y abnegación absolutos. Por su parte, los sintagmas adverbiales que cierran la estrofa (*Con los ojo ezparpitaoz/Y el rostro descolorío*) para referirse a ojos fuera de sus órbitas y a un rostro pálido resaltan el malestar producido por un gran padecimiento. La letra de la saeta, reforzada con la imagen, da a entender que Jesucristo es «el mejor de los nacidos» porque sufre mucho. Texto e imagen evidencian que la función de alabanza se sustenta en un grado de sufrimiento considerable, lo que rescata ciertos valores de la tradición religiosa católica como el gusto por la penitencia, el sacrificio y la abnegación o el poder redentor del sufrimiento.

Desde el punto de vista gráfico, es significativo el retrato de la masa de fieles congregada, la cual, ya sea para admirar desde el suelo el canto de Macandé o para acompañar como penitente el paso, pone de manifiesto lo multitudinario de esta fiesta popular religiosa. Una vez más encontramos un paralelismo entre Macandé y Jesucristo, en este caso, como figuras idealizadas que despiertan la admiración popular.

La saeta es una combinación confusa de sentimiento, arte y devoción. Como hemos visto al analizar la letra de la saeta, en estas estrofas encontramos dos funciones comunicativas principales, la petición y la alabanza. Macandé ruega a Jesucristo que se apiade de los más necesitados a la vez que lo alaba por su capacidad de sufrimiento. El refuerzo de la letra de la canción con la imagen del cantaor delante del paso de Semana Santa constituye un elemento de gran valor didáctico pues, a partir de un documento real, se ofrece una recreación del contexto cultural en el que normalmente se desarrolla este tipo de celebraciones de larga tradición en la que se conservan costumbres ancestrales y en la que se pone en evidencia el fervor religioso de la comunidad andaluza.

Sintetizando diremos que el estudio de la lengua y la iconografía (líneas cinéticas, variedad de planos, dramatismo en el retrato del cantaor...) asociada a las estrofas flamencas se reviste de gran interés en la clase de ELE por diversos motivos. Por un lado se da a conocer dos palos esenciales del cante flamenco, el fandango y la saeta, que resultan, sin embargo, poco conocidos dentro de los círculos más mediáticos y populares, sobre todo en contextos extranjeros. Esto permitirá disipar los estereotipos más extendidos que relacionan el flamenco con los palos más festivos y populares,

como las rumbas, las sevillanas y, en menor medida, las bulerías. Por otro lado, el estudio minucioso de cada estrofa permitirá desarrollar competencias del análisis poético (métrica, rimas, figuras retóricas, etc.), lo que a su vez va a permitir poner de realce el trasfondo literario del flamenco.

2.4. VALORACIÓN DEL ANÁLISIS Y DISCUSIÓN

Los datos recogidos en las fichas de análisis tras su aplicación a la obra *Macandé* han hecho posible una lectura didáctica que permite constatar el gran potencial didáctico de esta obra. La exploración de la especificidad de la obra de Hernández Cava y Laura revela su idoneidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje del español pues, como veremos a continuación, las dimensiones mediagénica, lingüística y cultural se ven ampliamente representadas. En este caso, el interés didáctico reposa principalmente en la riqueza de recursos narrativos de tipo iconográfico y textual que permiten construir un relato original de gran complejidad a diferentes niveles. Estos mecanismos dan cuenta de una tendencia innovadora dentro de la tradición de la historieta en España y ponen en primer plano la figura del autor.

2.4.1. CONSTATAIONES DE TIPO MEDIAGÉNICO

a) La historieta como novela

Al igual que hemos visto con *Estraperlo* y *Tranvía*, el estudio de *Macandé* demuestra la necesidad de llevar a cabo una lectura y análisis que van más allá de los recomendados con la historieta convencional y que se acercan a los de la novela como género literario. La misma lectura activa, interpretativa y exhaustiva recomendada para *Estraperlo* y *Tranvía*, que requería una serie de conocimientos culturales previos, se reviste en este caso de una mayor necesidad de precisión y exhaustividad, pues como hemos visto, la complejidad de obra de Cava y Laura en torno al dispositivo narrativo y a los contenidos es considerable. Para el estudio de esta obra se revela por tanto esencial la incorporación de una metodología propia al análisis literario, que al igual que en las novelas contemporáneas, permita comprender por ejemplo la falta de linealidad del relato y las dosis de ambigüedad narrativas.

En este sentido, conviene mencionar que gracias a la ficción es posible poner en juego realidad y memoria, hechos históricos y leyenda, pues las categorías de verdadero o falso no tienen pertinencia en la ficción. De ahí surge el interés por reflexionar sobre el potencial de una novela ficcional. La carga emocional es intensificada por el poder de la imagen; lo mismo ocurre con el poder de evocación y con el poder de comunicación sobre la indignación de un sujeto y sobre su conciencia interior, sobre todo porque frente a esta interioridad, la historieta ha solido tradicionalmente expresar una cierta exterioridad centrada en la sucesión de acciones.

Además de esto, en el estudio de la historieta como novela es imprescindible tratar de comprender los elementos que favorecen la singularidad de la obra así como la importancia de los mecanismos de reflexividad y el concepto de autor.

b) Originalidad genérica: pluralidad en la adquisición de competencias mediagénicas y genéricas

Un relato gráfico sobre un cantaor flamenco, gitano, loco y casi desconocido. Su sola descripción convierte la obra en un ejemplo claro de transgresión genérica. Los autores sabían desde el principio que con estos ingredientes se convertiría, aunque sin ninguna vocación de serlo, en una obra ignorada por los principales canales de comunicación. Salvo en algunos cenáculos flamencos que agradecieron y valoraron el recuerdo al cantaor, y entre escasos aficionados al medio que han sabido apreciar este esfuerzo, esta obra con una única tirada de 2000 ejemplares ha pasado casi inadvertida, como tantas otras de corte similar. Sin embargo, esta obra supone una indiscutible renovación de los códigos estéticos y narrativos de la historieta, y más concretamente, de una tendencia relativamente reciente, la historieta de autor, lo que contribuye a su progresiva consolidación como modelo autónomo de expresión artística.

En el ámbito de la DLE esta particular identidad convierte a la obra en un material de estudio de la lengua apropiado en la medida en que da acceso a un material cultural exento de los círculos culturales más accesibles y convencionales. De esta manera, se engrosa el bagaje cultural del aprendiente de español al contar con un material de estudio exclusivo e innovador. El desgarrador estilo del dibujo asociado al dispositivo narrativo supone una ruptura genérica que se extiende incluso a un plano social y psicológico, al tratar el controvertido tema de la locura, analizando sus cuestionables fronteras y valorando su papel en la sociedad actual y en la de posguerra. El hecho de reflexionar sobre la ruptura de las convenciones sociales más arraigadas para disfrutar

de un ejercicio pleno de la libertad es otro aspecto que intensifica el carácter subversivo de la obra.

En el proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE, además de la innovación en el estilo gráfico, conviene centrar la atención en otros elementos de ruptura de las convenciones de la historieta como la inversión de las funciones de las convenciones textuales habituales, el cartucho y los bocadillos. Como hemos visto al analizar el primer segmento, en el que la voz del autor se alza como protagonista del relato de la creación de la obra y del personaje, el texto de los cartuchos se eleva aquí a un primer plano y acapara la carga narrativa, relegando a un segundo plano su habitual función auxiliar. En contrapartida, la imagen y el texto de los bocadillos vienen a apoyar el relato planteado en los cartuchos, lo que supone una herramienta de deducción de significado útil en la clase de ELE.

En el segundo segmento analizado, hemos constatado que los bocadillos pueden dirigir la narración de manera implícita. En asociación con la imagen y a partir de una relación de aparente oposición, en el segundo segmento los bocadillos componen la descripción implícita de un personaje colectivo. La falta de correlación entre texto e imagen conlleva a menudo un significado implícito que exige una lectura en segundo grado por parte de los lectores-aprendientes. En cualquier caso, observar la función específica, en este caso poética y estética, de las convenciones de la historieta, permitirá desarrollar competencias didácticas a diferentes niveles.

c) Ejercicio de reflexividad y el concepto de autor

La superposición de los planos diegético y narrativo que tiene lugar en esta obra permite llevar a cabo un ejercicio de reflexión muy interesante desde la DLE. El hecho de poder considerar detenidamente algunos datos sobre el proceso de creación de la obra va a permitir al alumnado tomar conciencia de la importancia del material de estudio que tiene entre las manos, favoreciendo su madurez en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una LE. De hecho, es precisamente la labor de reflexividad la que permite a un arte consolidarse como tal. Como afirma Genin (2007, p. 21), «nous avons estimé par ailleurs que l'identité d'un art ou d'un genre se constituait dans une réflexivité et s'exprimait par une modalité d'autoréférence». De la misma manera, en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una LE, la reflexividad va a permitir otorgar un valor cultural a la lengua como vehículo de arte, además de favorecer su estudio de las modalidades de autorreferencia propias a la historieta, de tipo iconográfico (cartuchos, enlazar los

planos diegéticos y narrativos) y lingüístico (referencias temporales, verbos en pasado...).

Desde la DLE es importante favorecer la toma de conciencia en torno al concepto de autor, que engloba por un lado el guionista y por otro el dibujante. Esto permitirá comprender la mirada más subjetiva de los autores, propia de la historieta como novela, así como explicar tendencias más personales, vanguardistas y experimentales que escapan de las tendencias más comerciales. Este ejercicio de reflexividad va a permitir poner de relieve de una manera más evidente algunas de las características del proceso de creación desde un punto de vista literario y artístico en un relato gráfico como *Macandé*. Se explica al lector-aprendiente las diferentes etapas en la elaboración de una novela (se habla con expertos en el tema, se busca bibliografía...). El estudio de los mecanismos de reflexión empleados para dar cuenta del proceso de creación de la obra va a permitir a los docentes favorecer la toma de conciencia de los aprendientes sobre el proceso de creación de una historieta como novela, de la construcción de un personaje en la ficción a partir de hechos reales, o sobre el deseo de dignificar el proceso de creación y el propio protagonista.

Desde la DLE es importante favorecer la toma de conciencia en torno al concepto de autor, que engloba por un lado el guionista y por otro el dibujante. Esto permitirá comprender la mirada más subjetiva de los autores, propia de la historieta como novela, así como explicar tendencias más personales, vanguardistas y experimentales que escapan de las tendencias más comerciales.

Como recoge la *Guía didáctica de El arte de volar* de Antoni Guiral (2012) en su primer apartado, *Ubicación de la obra*, la información sobre el proceso de creación de la obra o las particularidades de la línea editorial suponen aspectos que deben formar parte de un proceso formativo en torno a la historieta, por tratarse de componentes de gran valor didáctico que dan acceso además a otros niveles de comprensión.

En definitiva, el hecho de poner de relieve aspectos del proceso de creación de la obra – una especie de *making-off* intradiegético–, como hacen los autores de *Macandé*, podría prolongarse al plano de la DLE llevando al aprendiente de español a preguntarse por la construcción de su propio proceso de aprendizaje de la lengua. Igual que el autor reflexiona sobre su trabajo, el docente puede confrontar al aprendiente de lenguas a una reflexión sobre su propio proceso de aprendizaje, que implicará cuestionamientos del tipo: ¿qué nos dice el texto, y la imagen, y la lectura conjunta de ambos?, ¿se accede al

sentido de la obra con la comprensión del mensaje denotativo o hay que buscar la carga connotativa?, ¿de qué herramientas dispongo, propias del dispositivo narrativo de la historieta, para acceder a la posible carga implícita?

La autonomía de los aprendientes les permitirá detectar por ejemplo variaciones en torno a la organización lógica de la historieta más convencional y ser capaces de interpretar la intencionalidad que se esconde tras un distanciamiento de la norma. En este sentido el estudio de los recursos propios a la economía del relato gráfico en la historieta va a aportar a los aprendientes destrezas analíticas que favorecerán su capacidad para deducir el sentido implícito.

2.4.2. CONSTATAIONES DE TIPO LINGÜÍSTICO

a) Adquisición de competencias comunicativas según las categorías del MCERL

Esta obra contiene competencias comunicativas de manera recurrente entre las que destacan las competencias lingüísticas en conjunción con las de tipo pragmático. El estudio de los campos léxicos debe llevarse a cabo a partir de la observación de la subjetividad del discurso. En esta tarea conviene tomar en cuenta todos los parámetros que conforman el dispositivo iconográfico y textual de la historieta y que permiten matizar el sentido y el peso de las palabras.

Asimismo, otra dimensión que encuentra una amplia cabida es la que considera los aspectos sociolingüísticos. Este tipo de competencia comunicativa permite comprender el conocimiento y las destrezas necesarias para abordar la dimensión social del uso de la lengua, como las variedades dialectales, que permiten reconocer los marcadores lingüísticos de la procedencia regional, aunque como hemos precisado en la obra que nos ocupa estos marcadores intervienen fundamentalmente a nivel fonético. Según recoge el MCERL (2002):

Con el paso del tiempo, los alumnos entrarán en contacto con hablantes de varias procedencias; antes de que puedan adoptar ellos mismos las formas dialectales, deberían ser conscientes de sus connotaciones sociales y de la necesidad de coherencia y constancia. (p. 118)

En *Macandé* el andaluz funciona como marcador cultural haciendo aumentar la expresividad del texto y la fuerza dramática de ciertos pasajes y aportando una

información implícita de gran valor cultural. Paralelamente a la competencia sociolingüística, se desarrollará la competencia lingüística a nivel fonológico con el estudio de las principales características fonéticas del dialecto andaluz. El componente literario encuentra una explotación importante con el estudio de las estrofas flamencas.

Las competencias pragmáticas se encuentran ampliamente presentes. En *Macandé* destaca el estudio de la competencia discursiva por la manera original de organizar, estructurar y ordenar la narración de toda la obra (diferentes narradores intradieгéticos y extradieгéticos, saltos en el tiempo, superposición de ensoñaciones).

En lo que respecta a la competencia funcional, encontramos las microfunciones de narración encaminadas a construir un retrato entre mito y realidad. De manera más específica, la competencia funcional se desarrolla al observar la macrofunción de la narración en pasajes concretos, lo que centrará la atención en el uso y eventual modificación de los valores más tradicionales de las convenciones de la historieta. La manera en que el guionista de *Macandé* conduce su narración sirviéndose mayoritariamente de cartuchos –como hemos visto en el primer segmento– o con la ausencia de estos –como hemos visto en la primera página del segundo segmento–, permitirá captar la intención comunicativa que participa en la comprensión de la obra.

b) Niveles de lectura y niveles de lengua

Esta obra, por su carácter innovador y experimental, supone un material didáctico que, en principio, iría destinado a un público de aprendientes a partir de un nivel B2. El segundo nivel del usuario independiente contempla entender las ideas principales de textos complejos que traten de temas tanto concretos como abstractos. Este grado de dificultad hace posible abordar el material de estudio de una manera más exhaustiva, profundizar en el estudio de los personajes y en el concepto de autor, por ejemplo. Asimismo, podrá contemplarse el concepto de historieta como novela del cual surgió la categoría editorial actual de novela gráfica. Sin embargo, no se descarta el estudio de aspectos puntuales, a partir de segmentos aislados, en los niveles más bajos del MCERL. La explotación de las relaciones texto-imagen en las que la imagen desempeña una función reiterativa-enfática con respecto al texto puede favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje gracias al poder de mostración de la imagen que permite la deducción del sentido del contenido lingüístico y facilita la tarea de comprensión.

Los niveles de referencia más altos permitirán trabajar aspectos más complejos en el plano narrativo (pluralidad de voces, diferentes técnicas narrativas en función de las convenciones propias a la historieta...), así como un estudio de lo implícito en la construcción de la memoria cultural de la posguerra.

En cuanto a las relaciones texto e imagen, conviene señalar que desde un punto de vista didáctico la aparente falta de coherencia entre texto e imagen debe ser interpretada como un indicio que permite conocer o inferir la existencia de información implícita. La adquisición de este tipo de destrezas es fundamental, como hemos visto, para la adquisición de autonomía en el aprendiente.

En el caso de *Macandé* llama la atención la función de descripción de los rasgos del carácter de un personaje, en este caso colectivo, o etopeya indirecta, a través de un doble código iconográfico y textual. De manera tradicional, las descripciones suelen llevarse a cabo a través de la voz del narrador-autor o de un narrador-personaje, pero empleando adjetivos calificativos y diferentes fórmulas apreciativas para definir de manera directa a alguien. En el caso de *Macandé*, se recrea una atmósfera que permite al lector-aprendiente de lenguas elaborar en su mente una descripción a partir de la interpretación de los datos propuestos. El estudio de lo implícito cobra gran importancia y será más adaptado a los niveles más elevados. De la misma manera, se podrá profundizar en la dimensión intercultural gracias a las numerosas referencias a personajes reales coetáneos, tanto al momento de la diégesis como al momento de producción de la obra.

c) Reflexión sobre el alcance de la lengua escrita y la lengua oral

La fascinación de los autores por la plena libertad que puede procurar la locura y por la confusión de las fronteras entre realidad y fantasía ha hecho posible una obra que conecta con lo más profundo de la tragedia y la locura del personaje. Los creadores de la obra rinden homenaje de manera escrita a un creador de lo oral, que no contaba con más instrumento de expresión que su voz.

Es precisamente este carácter escrito el que reviste a la obra de un gran valor de transmisión. Primero, porque se devuelve a todo un pueblo una memoria cultural que durante mucho tiempo permaneció callada, y segundo, por la tendencia eminentemente oral del cante flamenco, que en el caso de *Macandé* hizo imposible un legado artístico de incalculable valor.

La reflexión sobre el carácter escrito de la lengua requiere el estudio de la variedad dialectal del andaluz cuyo uso escrito parece estar marginado. Desde el siglo XIX la concepción negativa del andaluz se ha apoyado en dos creencias erróneas. La primera idea, de tipo extralingüístico, considera el andaluz como una deformación del español correcto. La segunda considera que el andaluz es producto de la ignorancia y del atraso cultural de los andaluces como consecuencia de haber sido tradicionalmente una región eminentemente agrícola y pobre en comparación con otras zonas industriales del norte. Esta teoría no tiene en cuenta que la antigüedad de los rasgos dialectales del andaluz es muy anterior a la crisis socioeconómica andaluza. Por otro lado, el andaluz no sólo se caracteriza por sus rasgos fonéticos, sino también por un abundante léxico propio y por rasgos morfosintácticos y semánticos peculiares.

Estas ideas parecen ligadas al hecho de que muchos hablantes de variedades septentrionales entraron en contacto con el dialecto andaluz por medio de inmigrantes y obreros con poco prestigio social movidos a áreas industriales del norte. El estudio del empleo del dialecto andaluz en *Macandé* supone la ocasión de trabajar con los estereotipos y las creencias erróneas más arraigadas en torno a esta variedad dialectal.

Para transmitir el toque andaluz a su texto el guionista se ha servido del plano fonético y ortográfico, cuyos rasgos son más fácilmente reconocibles por cualquier lector que no sea andaluz, que en el plano léxico y semántico. En cualquier caso, el estudio del uso del andaluz en la obra va a permitir poner de relieve importantes aspectos a nivel sociolingüístico esenciales en la DLE, como el valor de autentificador cultural del andaluz, por ejemplo. De la misma manera, el estudio de la lírica flamenca va a permitir sacar a relucir competencias de tipo literario como el estudio de las estrofas poéticas y de los recursos retóricos.

2.4.3. CONSTATAIONES DE TIPO CULTURAL

a) Recuperación de la memoria cultural

El ejercicio de memoria se encuentra presente en toda la obra, incluso en los elementos paratextuales. Las páginas de guarda presentan el primer plano de un personaje de la obra cuya mirada hacia la derecha en la guarda inicial y hacia la izquierda en la guarda posterior apuntan al interior de la obra. Se trata de la sirvienta de la casa del general donde acude Macandé a amenizar una fiesta. Tras haber recibido al artista en la cocina,

este personaje rememora momentos de su infancia en los que conoció a un joven Macandé que vendía caramelos (página 29). Su mirada baja con una guitarra de fondo evoca el recuerdo, e incluso antes de empezar la historia, invita al lector a sumergirse en el ejercicio de memoria que domina toda la obra.

De manera concreta, hemos visto que el estudio de las convenciones de la historieta pone de manifiesto el deseo del guionista por recuperar la memoria sobre el franquismo: con la abundancia de cartuchos de valor testimonial que dan la voz a los narradores-testigos. Otro recurso sería el uso de referencias exactas a personajes reales, con la intención de transmitir una sensación de rigor y veracidad.

Se incluyen nombres de personajes contemporáneos, artistas (Raúl) y teóricos del flamenco (Pedro Atienza). De la misma manera abundan los artistas del momento de la diégesis (Lola Flores, Melchor de Marchena...) o personalidades políticas profranquistas (José M^a Pemán), así como otros personajes relevantes de la época (Eva Perón).

Sirviéndose de referencias intertextuales e intericónicas y de referencias históricas a personalidades de la época, los autores consiguen que a través de la memoria de la historia de Macandé se acceda a la memoria de la Historia de la posguerra en España. El ejercicio de reflexividad señalado mediante el cual el propio autor pasa a formar parte de la diégesis permite dar profundidad e impacto a la historia. Se ofrece una visión subjetiva de la división de España tras la guerra civil, poniendo de relieve el sesgo social que dividía de manera antagónica el mundo de los vencedores y el mundo de los vencidos.

b) Disipar estereotipos

En un contexto de enseñanza-aprendizaje, esta obra contribuirá a disipar un primer prejuicio, el que la historieta es algo sencillo, para niños, que es un arte donde no tiene cabida la complejidad, la profundidad o la expresión de la interioridad. A partir de aquí, el estudio de la obra *Macandé* centrada, en un cantaor flamenco gitano, va a permitir disipar los estereotipos más tradicionales y extendidos del flamenco, al ofrecer una visión nueva desde dentro.

El MCERL promueve el desarrollo de la consciencia intercultural que permite poner en perspectiva el mundo del origen del aprendiente con el mundo de la comunidad objeto de estudio. Según recoge el documento europeo (2002, p. 101), «además del

conocimiento objetivo, la consciencia intercultural supone una toma de conciencia del modo en que aparece la comunidad desde la perspectiva de los demás, a menudo, en forma de estereotipos nacionales». Por este motivo, los programas de enseñanza-aprendizaje de una LE deben fomentar las destrezas y habilidades interculturales entre las que destacan «la capacidad de superar relaciones estereotipadas» (2002, p. 102).

La manera en que los autores de *Macandé* abordan el mundo gitano y el mundo flamenco propone una visión alternativa que, al alejarse de los estereotipos más tradicionales, permite enriquecer los conocimientos declarativos del aprendiente, además de las destrezas y habilidades interculturales que le van a permitir detectar las principales diferencias entre patrones estereotipados y modelos que se alejan de lo estándar.

En este sentido, frente a la imagen más repetida del folclore musical andaluz y que suele trascender y rebasar las fronteras españolas, la conocida «España de charanga y pandereta», alrededor de la fiesta, los toros, los tablaos, los cantes y bailes jocosos, *Macandé* abre la puerta a un mundo menos festivo, pero marcadamente trascendental. Desde la DLE, esta visión permitirá a los docentes de español desarrollar en los aprendientes extranjeros competencias culturales en estrecha relación con el aprendizaje de la lengua: la métrica y el significado de los palos flamencos, así como ciertas costumbres culturales como la tradición de las saetas o el mundo de los fandangos, entre otros.

A modo de síntesis, en el estudio de las dos obras de historieta como novela seleccionadas, así como en el del resto de obras que componen nuestro análisis, constatamos una gran variedad de recursos didácticos aplicables a la didáctica del ELE a diferentes niveles. La lectura didáctica de cada obra de manera independiente se verá enriquecida al verse enmarcada en un estudio que ponga en perspectiva las diferentes obras que componen nuestro corpus; pues la observación de otras obras distantes pero relacionadas permite replantear y ajustar el estudio de cada obra por separado.

CONCLUSIONES

Este apartado de conclusiones pretende dejar constancia de las aportaciones teóricas y prácticas propuestas a lo largo de las tres partes principales que componen esta tesis doctoral. En la primera parte titulada «Planteamiento de la investigación» nos hemos acercado a la realidad de la historieta en el ámbito cultural en general y de la enseñanza-aprendizaje de LE en particular, lo que ha permitido impulsar nuestra investigación al poner en evidencia las carencias que existen en la actualidad en la alianza entre historieta y DLE. De esta manera se han establecido una serie de objetivos y de interrogantes que pretenden apoyar nuestra hipótesis de partida según la cual: «La historieta puede constituir una buena herramienta en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una LE, más concretamente del ELE. Sin embargo, para sacarle todo su jugo, su estudio debería ser abordado de una manera global teniendo siempre presente la especificidad de este medio de expresión. La riqueza educativa de la historieta haría posible que la educación lingüística se complementara de manera transversal con la educación artística, literaria, histórica y cultural, lo que indiscutiblemente enriquecería el proceso de enseñanza-aprendizaje del ELE». Una vez establecido el eje vertebrador de la investigación, hemos pasado a presentar el corpus de historietas elegido con el propósito de anticipar el contexto de producción necesario para fundamentar la investigación. Las cinco obras que componen nuestro corpus en torno al tebeo y a la memoria iconotextual del franquismo participan en el estudio de la memoria cultural de la España contemporánea, lo que les otorga un lugar de excepción dentro de los materiales didácticos en ELE.

En la segunda parte, titulada «Marco teórico y conceptual», se han desarrollado las teorías y conceptos necesarios para profundizar en el funcionamiento de la historieta como medio de expresión cultural autónomo y en las corrientes más pertinentes en el estudio de la lengua y de su didáctica. En todo momento hemos hecho especial hincapié en las implicaciones para la DL y más concretamente para la DLE, y para la didáctica del ELE. Nuestro propósito de partida, encaminado a reivindicar la utilización de la historieta, se extiende tanto a la enseñanza y al aprendizaje por instrucción del profesor como a la adquisición de un idioma por exposición fuera del ámbito educativo. El estudio de las diferentes teorías nos ha llevado a crear un nuevo marco teórico centrado en enfatizar los aspectos que refuerzan la alianza de las dos áreas del conocimiento y

que pretende reivindicar la historieta como parte integral de un programa de lengua y de cultura.

En la tercera parte, titulada «Desarrollo de la investigación», se han expuesto los fundamentos metodológicos necesarios para comprender la dinámica de investigación seguida en el proceso de recogida de datos y de análisis de esta tesis doctoral. En esta parte se ha presentado y justificado el interés de materiales y conceptos clave en la investigación, como las fichas de identidad y análisis de datos encargadas de orientar el estudio de las obras, y el segmento como unidad de fragmentación de las obras destinada al análisis didáctico. De manera práctica, en esta parte se ha podido comprobar también el interés de aplicación del nuevo marco teórico de actuación diseñado en la segunda parte y su transcendencia en la complicidad entre historieta y DLE. Un enfoque eminentemente cualitativo, en el que se insertan también criterios de orden cuantitativo, ha permitido proponer la lectura didáctica de las obras de nuestro corpus a partir de tres categorías de índole variada. La primera de ellas, de tipo idiosincrásico, la segunda, temática, y la tercera, según una determinada forma de expresión. De esta manera se responde a la diversidad de producciones que requiere este tipo de acercamiento a la historieta como soporte de una memoria cultural. Entendemos esta noción en un sentido plural que engloba multitud de formas, las cuales se van forjando muy a menudo al margen de la historia y de las políticas oficiales. La lectura didáctica de cada una de las obras se ha articulado en torno a un eje ternario que comienza ofreciendo una contextualización de cada historieta para que éstas empiecen siendo comprendidas desde su marco sociocultural de producción y desde su especificidad. En segundo lugar, se ha abordado el análisis propiamente dicho como resultado de la información extraída en las fichas de recogida de datos. Por último, para cada obra estudiada se ha dedicado un apartado a la valoración del análisis en el que se reflexiona sobre el potencial didáctico de los segmentos analizados. De esta manera, además de evidenciarse la idoneidad del nuevo aporte teórico, se comprueba la hipótesis de partida y queda demostrado que, partiendo de un estudio global del medio de expresión que tenga en cuenta su especificidad, la historieta supone una herramienta apropiada para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje del ELE.

El desarrollo de este trabajo de investigación nos permite por tanto extraer una serie de conclusiones generales que exponemos a continuación y que dan respuesta, uno por uno, a los objetivos e interrogantes que enumerábamos en la primera parte. En nuestra

exposición distinguiremos, por un lado las constataciones de tipo metodológico derivadas de la observación analítica, para seguir con las constataciones de carácter epistemológico que expondremos en segundo lugar. Por último, propondremos una apertura de investigación con la presentación de nuevos proyectos para el futuro.

APORTE METODOLÓGICO Y DE APLICACIÓN

Con este estudio –y conforme a nuestro segundo objetivo⁶⁶– hemos querido proponer instrumentos de identificación y de análisis mediante la concepción de una herramienta de recogida de datos que permita abordar el estudio integral de una historieta teniendo en cuenta todas las dimensiones y parámetros susceptibles de despertar interés en un proceso de enseñanza-aprendizaje de una LE, además de elaborar una lectura reflexiva que ponga de realce la especificidad y el interés didáctico de cada una de las obras analizadas.

En respuesta a nuestro segundo interrogante⁶⁷, la aplicación de las fichas de recogida de datos en este trabajo ha mostrado la capacidad de estas herramientas para extraer toda la información de interés didáctico necesaria para que la explotación de la historieta en clase de ELE se lleve a cabo de la forma más exhaustiva posible. De esta forma, se facilita la tarea del docente pues se favorece sistemáticamente la formulación de todas las preguntas que deben hacerse en el momento de acometer su tarea didáctica al emplear historietas como material didáctico. El diseño esquemático y estructurado de esta herramienta de investigación nos ha permitido, y de la misma manera permitirá al docente que la utilice, acceder y descomponer los parámetros más significativos a partir de una triple dimensión, lingüística, cultural y mediagénica. Así pues, la utilización de la historieta en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una LE no dejará de lado ninguno de los aspectos que revelan un mayor interés didáctico.

Como ha puesto de manifiesto nuestro análisis, la primera ficha de recogida de datos permite extraer aquellos elementos que revelan la singularidad del medio historietístico y que consiguen poner de realce todo el significado del material que se está estudiando. Así, la enseñanza-aprendizaje de LE se inscribirá en una dinámica de autenticidad

⁶⁶ El lector puede referirse a la lista de objetivos e interrogantes incluida en el Capítulo II de la primera parte de este trabajo.

⁶⁷ Segundo interrogante: *¿Cuál sería la ventaja de contar con una ficha de recogida de datos encaminada a recopilar todos los elementos de interés didáctico que concentra la historieta?*

cultural fundamental para asegurar la vitalidad y la legitimidad de la lengua que se estudia. En el plano estrictamente lingüístico, la segunda ficha de datos hace posible estudiar minuciosamente la dimensión comunicativa contemplada en el MCERL, al favorecer el desarrollo de las competencias –de tipo lingüístico, sociolingüístico y pragmático– encaminadas a que los aprendientes de una LE sean capaces de entender, elaborar e interpretar los diversos eventos comunicativos a los que se enfrentan. Asimismo, la aplicación de la tercera ficha de recogida de datos diseñada posibilita profundizar en el componente cultural al descomponer en categorías bien diferenciadas todos los parámetros susceptibles de despertar el interés didáctico a nivel sociocultural. Estas constataciones permiten afirmar, por consiguiente, que nuestras herramientas de aplicación constituyen un material de trabajo esencial en la labor docente a la hora de favorecer la conexión entre la realidad lingüística, artística y cultural de una determinada comunidad lingüística, por un lado, con la realidad del contexto de enseñanza-aprendizaje de la lengua que se estudia, por otro. De esta manera se facilita el trabajo previo de los docentes para conseguir «llenar el aula de realidad externa» como lo preconiza el didactólogo Vez (2000, p. 256), lo que a nuestro parecer es esencial y ha sido una preocupación constante en nuestras investigaciones y reflexiones.

Por otro lado, una de las principales ventajas de la alianza entre historieta y DLE es la accesibilidad del soporte. Desde una perspectiva instrumental, –y así respondemos parcialmente a nuestra octava pregunta⁶⁸–, las características mediagénicas de la historieta, concretamente el carácter visual y su calidad de imagen fija, la convierten en un material muy práctico y manejable en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una LE. El carácter de imagen fija de la historieta simplifica su empleo como material de estudio pues puede accederse a él fácilmente sin necesidad de material adicional, lo que le permite adaptarse de manera sencilla a diferentes contextos de enseñanza-aprendizaje de una LE. Además de la comodidad para el transporte y manejo, se puede digitalizar. Los nuevos soportes digitales facilitan los montajes didácticos prediseñados. Su exposición a la vista no es efímera como ocurre con la imagen en movimiento, y esto ofrece posibilidades en cuanto a la memoria visual y a la memorización por parte de los aprendientes. A la hora de proceder a la lectura y análisis, el aprendiente puede visualizar entonces unidades de contenido a un golpe de vista, incluso una doble página, así como dar saltos de atrás a adelante o viceversa. En este sentido, como ya hemos

⁶⁸ Octavo interrogante: *¿Qué otras ventajas puede aportar la historieta a un proceso de enseñanza-aprendizaje?*

visto, la posibilidad de fragmentar el material de estudio en segmentos relativamente autónomos y de tamaño reducido incrementa su accesibilidad y, por consiguiente, su interés didáctico.

Como unidad de análisis, el segmento supone una alteración de la obra original pues implica una fragmentación. Sin embargo, su carácter condensado y representativo de la obra original, el cual queda fácilmente puesto de realce gracias al potencial analítico de las fichas de recogida de datos, permite no dejar de lado aspectos esenciales del medio, tal y como hemos comprobado a lo largo de nuestro estudio práctico. De esta manera, la unidad de análisis se adapta a las posibilidades y limitaciones de la clase de LE, pues constituye un fragmento manejable cuya extensión encaja en una secuencia didáctica convencional, y a la vez se respeta la singularidad mediagénica del soporte utilizado, lo que permite, como acabamos de recordar, inscribir el proceso de enseñanza-aprendizaje de una LE en un contexto de realidad y autenticidad cultural.

Sin embargo, el segmento, entendido como un fragmento consecutivo de la obra preferentemente corto y de extensión reducida, no se revela igual de apropiado para todas las obras, lo que nos lleva a reconsiderar en ciertos casos la delimitación y representatividad de esta unidad de análisis. En el caso de *Carpanta*, al tratarse de un página conclusiva, el poder de condensación de elementos característicos es elevado; por este motivo, una simple página permite estudiar gran variedad de fenómenos de tipo lingüístico, mediagénico y cultural, sin necesidad de recurrir a otros segmentos para evidenciar elementos fundamentales de la serie. En este sentido, el modelo de página autoconcluiva del cómic humorístico supone la forma más autónoma y manejable de las estudiadas, pues no requiere elementos periféricos para comprender lo esencial. Todo lo que el aprendiente necesita saber lo puede encontrar o deducir de las viñetas que conforman la página. En el análisis de la historieta como novela hemos constatado que la complejidad y condensación narrativa permiten que en una sola página, a pesar de no ser conclusiva, se pueda llevar a cabo un estudio pormenorizado lo suficientemente exhaustivo como para integrar y completar una secuencia didáctica. No obstante, las referencias a momentos claves de la obra son siempre recomendadas pues permiten ilustrar y enriquecer las enseñanzas que se desprenden del segmento seleccionado. El estudio parcial del segmento lleva implícito su pertenencia a una realidad más global, la obra entera, que no puede perderse de vista. En cualquier caso, un segmento relativamente corto, de entre una a tres páginas, se revela idóneo para el análisis en

clase de ELE. El caso de las series de cómic femenino, en cambio, merece un tratamiento particular. Las tramas aparecen más distendidas y los contenidos se prolongan en una extensión mayor; por tanto, para obtener cierta variedad de parámetros que favorezcan un análisis exhaustivo es interesante contar con varias páginas. Sería aconsejable considerar la posibilidad de emplear varios segmentos breves que, aunque no correlativos, permitan obtener una visión completa del conjunto de la obra. En contrapartida, los guiones son tan reiterativos que una vez analizadas varias páginas con los principales parámetros de interés didáctico, al igual que ocurre con *Carpanta*, se obtiene un modelo representativo de la esencia de la obra. A pesar de estas diferencias, sea cual sea el método de delimitación del segmento o sus dimensiones, una de las ventajas educativas de las fichas de recogida de datos radica sin duda en el hecho de que permiten obtener el máximo rendimiento didáctico a partir de la lectura de un fragmento delimitado de historieta.

Junto a la delimitación de la unidad de análisis, el esmero en la elección del corpus ha sido crucial en nuestro trabajo. Nuestro tercer objetivo revelaba nuestro interés por reunir un conjunto de obras cuyo estudio global permita alimentar el aprendizaje de cada una por separado. Este trabajo de investigación ha puesto de relieve el acierto de considerar un corpus de historietas de creación española reunidas en torno a la memoria iconotextual del franquismo como denominador común pero concebidas en épocas distantes, con el fin de dar cuenta desde diferentes ópticas de un mismo periodo de la España contemporánea. Como se ha demostrado en nuestro análisis –y así resolvemos nuestra tercera cuestión⁶⁹–, el interés de esta elección radica en las posibilidades didácticas de la puesta en perspectiva de dos momentos de creación artística bien diferenciados. Haciendo entrar en juego las tres dimensiones destacadas, el corpus propuesto favorece el estudio de la lengua española a la vez que integra aspectos de tipo literario, cultural o artístico, como la atención a los diferentes mecanismos narrativos empleados en cada caso para hacer, por ejemplo, una crónica social burlando la censura o para proceder a un ejercicio de memoria, a veces con tintes poéticos.

Antes de recordar los aspectos de contenido más relevantes en la variedad del punto de vista, diremos que el interés de la puesta en perspectiva se extiende también a las diferencias en el tipo de segmentación posible según el esquema narrativo de cada obra.

⁶⁹ Tercer interrogante: *¿Cuál sería el aliciente de disponer de un corpus de historietas en torno a una época determinada de la historia, pero presentado a partir de dos momentos de producción diametralmente opuestos, en cuanto al nivel de libertad creativa?*

Mientras que en *Carpanta* es recurrente una misma organización esquemática según un molde predeterminado, las series de cómic femenino se organizan en torno a la lógica de la serie que se estructura también en base a una organización esquemática. Las dos últimas obras analizadas dan muestra, en cambio, de una libertad arquitectónica que incrementa el grado de complejidad narrativa. De esta manera, el estudio de la lengua se ve enriquecido con la muestra de cierta diversidad estructural de la historieta. En cada caso, el estudio de las obras implica una determinada extensión en la muestra de análisis.

El estudio contrastivo ha permitido apreciar diferencias de tipo mediagénico, lingüístico y cultural, poniendo de realce parámetros muy diversos como el tipo de relato, de personajes o de competencia lectora, los cuales tendrán un gran peso en la enseñanza de la ELE. Los procedimientos narrativos propios a los relatos estándar, típicos de las series, con guiones repetitivos, en los que la identificación se lleva a cabo con los personajes, implican una facilidad de lectura considerable y una accesibilidad más inmediata. En cambio, los relatos gráficos que se valen de técnicas novelescas de gran complejidad narrativa, conllevando cierta singularidad, necesitan, como lo hemos demostrado, una metodología y un acercamiento específicos. En el primer grupo hemos encontrado personajes planos, sin caracterización, muy esquemáticos y estereotípicos. No obstante, los diferentes niveles de análisis didácticos que hemos desarrollado sobre aparentes objetos planos y sencillos demuestran la complejidad de los mecanismos que permite esa lectura tan inmediata y fácil. El docente no debe conformarse con un estudio superficial, sino que debe ahondar en todos los fenómenos discursivos e iconotextuales explícitos e implícitos que puedan suscitar el interés didáctico. En el segundo grupo hemos visto personajes más detallados y caracterizados a través de un retrato diversificado que va modificándose en función de las experiencias vitales. Aquí hallamos un doble espesor que, dando cabida a la intertextualidad y a la distanciaci3n, demanda una competencia lectora más profunda y elaborada, con abundancia de dobles sentidos y de carga implícita. Como vemos, esta dicotomía a nivel narrativo tendrá sus implicaciones a nivel mediagénico, cultural y lingüístico, y la utilizaci3n didáctica irá en consonancia con estas diferencias según los diferentes niveles de referencia y en base a la complejidad de la lengua y a la madurez del grupo de aprendientes.

La lectura didáctica de nuestro corpus nos confronta con la necesidad de abordar el estereotipo desde ambos lados, un ejercicio recomendado en el estudio de una LE. Su

estudio como referente cultural ofrece, por un lado, una visión generalizada y reductora, pero que no por ello debe ser obviada. En la actualidad parece haber una tendencia a rechazar sistemáticamente los estereotipos en el estudio de la lengua porque ofrecen una visión simplista o errónea de la realidad. Sin duda se trata de una imagen parcial, pero refleja una realidad social, una mentalidad y todo un sistema de creencias. Por ello, el estudio del estereotipo debe llevarse a cabo acompañado siempre de otras visiones que completen la diversidad de la realidad, además de una reflexión sobre su función y su valor sociocultural. Por ello, el estudio de la imagen de la mujer estereotipada propia del cómic femenino llevada a cabo en nuestro corpus, por ejemplo, va a permitir afrontar el estudio de la lengua a partir de los clichés femeninos de los años cincuenta. Este acercamiento debe ir acompañado de la toma de conciencia de que se trata de un estereotipo y de su alcance y valor sociocultural. En este sentido, para completar el estudio del estereotipo, conviene estudiar precisamente todo lo contrario, es decir, los tipos que se alejan de los estereotipos, pero que al igual que ellos contribuyen a configurar el retrato de una determinada comunidad social. En este caso, *Macandé* viene a completar la imagen reductora del estereotipo del mundo gitano y flamenco a la que se suele asociar una vida de cante y baile llena de despreocupación y alegría, y con una estética muy colorida. Aquí se nos ofrece una realidad alternativa. Además del estudio concreto de cada uno de los estereotipos y de excepciones a los estereotipos, lo interesante desde el punto de vista de la DLE es precisamente tomar conciencia del concepto de estereotipo, de su alcance y de la función social que desempeña. Hemos constatado que nuestro corpus permite la construcción y la deconstrucción de estereotipos, ambas etapas necesarias para obtener una visión plural y completa de la complejidad sociocultural de las diferentes comunidades. En este proceso de construcción-deconstrucción, el lenguaje, así como los elementos visuales propios del código de la historieta, constituyen indicios de gran valor en un proceso de enseñanza-aprendizaje de una LE. A este respecto, el estudio de los marcadores textuales y visuales va a permitir desgranar información muy útil a nivel sociocultural.

Paralelamente a las diferencias, la lectura didáctica de este corpus ha revelado puntos en común cuyo análisis conjunto cobra también un interés didáctico considerable. De manera global observamos que nuestro corpus permite un trabajo de memoria cultural, pues más allá de la memoria histórica, gira en torno a relatos publicados, a objetos culturales, y no tanto a hechos sociales o históricos. El ejercicio de memoria se lleva a

cabo de manera manifiesta en las obras que desde la democracia han elegido libremente este modo de expresión y recuperación del pasado, pero de la misma manera la lectura de *Carpanta*, por ejemplo, constituye un objeto cultural que adquiere un valor testimonial con el paso de los años a partir de una lectura alejada de su primer contexto de producción. En ambos casos, comprobamos que, además de la información explícita de la lengua, su valor implícito aporta información muy relevante para comprender el sentido de las obras. En el estudio de la carga implícita conviene, sin embargo, matizar ciertos aspectos. Como hemos comprobado, mientras que en *Carpanta*, por ejemplo, la presentación implícita de la información es una manera de burlar la censura, que da muestra del ingenio y astucia narrativa de su autor, en *Macandé*, el ingenio y la astucia del autor para presentar implícitamente la información es un recurso estilístico que otorga valor literario a la obra. En cualquier caso, a la hora de enfrentarse a un corpus de historietas de estas características, el docente de ELE debe hacer hincapié en la dimensión pragmática de la lengua para poder desentrañar el sentido oculto de las palabras. En muchas ocasiones, el acceso a este valor implícito de la lengua se hace posible, como hemos visto, gracias a las relaciones de sinergia que se establecen entre el contenido textual y el contenido visual. Estas relaciones, por su parte, no se limitan a una relación de proximidad y requieren en ocasiones una lectura extensiva que abarca toda la obra, y que hará entrar en juego nociones como la lectura plurivectorial.

En las obras analizadas se observa un uso frecuente del mecanismo narrativo denominado *pars pro toto*, «la parte por el todo», en base al cual se retrata una parte mínima de la sociedad para proponer un retrato de una realidad mayor, en este caso, el de la sociedad o una parte de la sociedad franquista. Este mecanismo es interesante desde el punto de vista de la didáctica pues el estudio de los personajes más estereotipados o más singulares invita a un estudio en segundo grado como eco de una comunidad o grupo social más extenso: el estereotipo del vagabundo como reflejo de los españoles hambrientos de la posguerra, las jovencitas superficiales y enamoradizas como reflejo del papel marginal de la mujer española en la sociedad franquista, o el modelo tradicional de familia como reflejo de la clase media franquista a las puertas del desarrollismo. Por otro lado, el personaje del cantaor gitano inmerso en su locura y sumido en los sectores más insensibles de la alta sociedad representa el bando de los vencidos de toda una España de posguerra. El estudio del valor pragmático de los enunciados lingüísticos y del código iconográfico en cada caso permite desentrañar

contenidos culturales que serán fundamentales en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una ELE.

Conviene mencionar el hecho de que al no tratarse de un corpus de lo más convencional –*Esther y su mundo* proviene de un contexto editorial inglés; *Estraperlo* y *Tranvía* y *Macandé* se apartan de la definición más ortodoxa de novela gráfica– su valor se ve incrementado, pues permite profundizar en la diferencia y aportar una visión más enriquecedora. Al fin y al cabo, uno de los criterios que ha motivado la elección del corpus ha sido su gran riqueza y diversidad gráficas. Este deseo responde, sin duda, a una necesidad de poner de manifiesto la evolución experimentada por la historieta en los últimos años. De ser un producto de consumo de masas sin legitimidad cultural y sometido con frecuencia a la lógica de la serie, la historieta ha pasado a ser un medio de expresión autónomo en el que se pone de realce la singularidad de la obra y su alcance literario. Nuestro corpus permite, por tanto, dar cuenta de la bibliodiversidad en torno a la historieta a lo largo de su historia reciente.

Gran parte del valor educativo de la historieta procede del hecho de que su estudio, como hemos visto, reenvía a disciplinas y a campos artísticos y científicos muy diversos. En este sentido, se pone de manifiesto la necesidad de abordar una dimensión transversal desde la DLE. Nuestro estudio nos permite afirmar, –y contestar así a nuestro cuarto interrogante⁷⁰–, que las propiedades semióticas y narrativas de la historieta pueden desempeñar un papel fundamental en los procesos educativos a nivel disciplinar e interdisciplinar. Las fichas de recogida de datos empleadas están organizadas en torno a tres dimensiones de marcado interés didáctico que remiten a diferentes áreas de conocimiento. Esto responde a nuestro cuarto objetivo que pretende evidenciar la manera de sacar el máximo rendimiento a un corpus en el que el componente cultural y artístico es muy destacado, favoreciendo así la integración de la transversalidad en la enseñanza de la LE. Las diferentes teorías analizadas en el «Marco Teórico y Conceptual» y la experiencia práctica de los análisis ponen de manifiesto que, al incorporar la historieta en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la LE, las enseñanzas implicadas no se limitan al plano lingüístico, lo que hará entrar en juego otras disciplinas como la historia del arte, la historia política, social y cultural, y la literatura. De acuerdo a las nuevas políticas educativas, la transversalidad se coloca en un lugar de

⁷⁰ Cuarto interrogante: *¿En qué medida las propiedades semióticas y narrativas de la historieta pueden desempeñar un papel fundamental en la adquisición de competencias lingüísticas además de artísticas, culturales y educativas en general?*

excepción dentro de la clase de idiomas, pues permite enriquecer el estudio de una LE aportando interés y autenticidad al proceso educativo. La referencia explícita a la transversalidad generalizada en las normativas y directrices curriculares a nivel europeo proporciona una apoyatura educativa capital a nuestra defensa de la historieta. Dicho de otra manera, la integración de la historieta en la clase de ELE como medio autónomo de expresión artística permite fomentar un tipo de enseñanza-aprendizaje contextualizado en el que la lengua es considerada como algo vivo al integrarse en una dimensión de trabajo interdisciplinar. De esta manera, para poder armonizar la DLE, y más concretamente el ELE y la historieta, y para adaptarse a las directrices de los programas educativos francés y español, es esencial promover esta transversalidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se trata de concebir la didáctica del ELE como una unidad de enseñanza que, si bien se centra en la enseñanza de la lengua, está integrada por la educación artística y la cultura iconográfica, de manera que constituye un conocimiento conjunto. Este trabajo de investigación ha evidenciado la necesidad de enriquecer la labor formativa de tal manera que conecte y articule los saberes de distintas áreas de aprendizaje. En la transversalidad intervienen enseñanzas propias al análisis literario, por ejemplo, como el estudio de los personajes y de los estereotipos o de la narración.

Además del interés de la transversalidad constatado hasta ahora en el ELE, nuestro método de estudio de la historieta aplicado a un corpus como el que hemos presentado se revela muy útil también en otros contextos de enseñanza-aprendizaje –lo que completa la respuesta a nuestra octava pregunta–. Los análisis realizados y la exhaustividad de nuestras herramientas de recogida de datos han demostrado que el potencial de la historieta para enseñar y aprender una LE es extensible a otras áreas del conocimiento y a otros niveles de enseñanza. En nuestro caso, citaremos la posibilidad de extender el aprendizaje a las áreas de Historia reciente de España o de Lengua española como lengua materna, y siempre a partir de diferentes niveles –Primaria, Secundaria, Bachillerato–, por la riqueza, variedad y adecuación lingüístico-comunicativa. En cualquier caso, las ventajas del componente visual para motivar al alumnado son obvias.

Además, al ser un medio de expresión cultural autónomo, la historieta se presenta como un material exterior al contexto escolar y académico que, como elemento colectivo, permite crear vínculos relacionales y reforzar el sentimiento de pertenencia al grupo de lectores. Todo ello acerca la historieta a un entorno lúdico que permite aumentar la

motivación de los aprendientes. De la misma manera, los contenidos y destrezas que se puede aprender a través del estudio de historietas en clase son extrapolables a situaciones del uso del ELE en situaciones comunicativas fuera del aula como la lectura o la interacción oral, por ejemplo. La capacidad de la historieta para motivar a leer a los aprendientes, tan familiarizados con la cultura visual, supone otro rasgo indiscutible. Aunque en este caso, la escasa formación para su interpretación hace indispensable, como hemos visto, una instrucción guiada.

El hecho de que los materiales elegidos sean obras originales debería favorecer la motivación de los aprendientes interesados en conocer la cultura de la LE que están estudiando y, por otro lado, debería suponer un aliciente para los menos motivados. Tratando en todo momento de evitar un tratamiento aislado e impreciso, nuestras lecturas didácticas han favorecido desde el principio un estudio detallado del contexto a nivel sociocultural y a nivel de creación artística en el que están enmarcadas estas obras, así como del dispositivo iconográfico que rige el funcionamiento de la historieta. Este enfoque reflexivo a partir de un estudio holístico de la historieta está encaminado a suscitar el interés de los aprendientes y a favorecer su implicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje del ELE. De esta manera, se pretende favorecer la autonomía del aprendiente para que su acceso a los conocimientos se haga en parte también de manera autónoma y no sólo por inercia según las orientaciones del docente.

En cuanto al potencial didáctico de las relaciones texto-imagen, nuestro reto ha sido concebir un método y una aplicación de la dimensión iconotextual lo más integradora posible. A pesar de que en ocasiones la dinámica del análisis ha implicado la descomposición del texto y de la imagen, el carácter indisoluble de estos dos elementos de la historieta, que componen el denominado iconotexto, es evidente. Este iconotexto ha supuesto para nosotros un aliado de primera mano para facilitar el aprendizaje.

Tal y como expusimos en nuestro quinto objetivo, con esta tesis hemos querido proponer un nuevo modelo de utilización de la historieta en el marco de la DLE, en el que a partir del estudio de la especificidad de este medio de expresión artístico y cultural se aborde el análisis del componente lingüístico en el proceso de enseñanza-aprendizaje del ELE de una manera integrada y armoniosa. Mediante el estudio pormenorizado de las relaciones texto-imagen, hemos demostrado, –aportando de esta

manera una respuesta a nuestro quinto interrogante⁷¹-, que la historieta puede ser integrada en el proceso de enseñanza-aprendizaje del ELE sin restringirse a ser una mera herramienta o material de uso didáctico, sino como un medio de expresión artístico autónomo que lo convierte en un fin en sí mismo. Una de las principales causas de desvaloración de la historieta, que citábamos al principio de este trabajo de investigación, se convierte en su máxima cualidad. La naturaleza híbrida o coexistencia en un mismo plano de un doble código textual y visual, además de constituir su marca de especificidad, permite extraer el mayor beneficio en el ámbito de la DLE. Como hemos visto en el desarrollo de esta tesis doctoral, las posibilidades que ofrece la conjunción de texto e imagen en clase de LE son abundantes. A lo largo de los análisis se ha demostrado el gran potencial didáctico de la ilustración tebeística. A este respecto conviene rescatar algunas de las definiciones que el DRAE propone para el término *ilustración* como «dar luz al entendimiento». En la DLE esta acepción resulta especialmente reveladora, pues evidencia su función de facilitador de la comprensión, tan valiosa en un proceso de enseñanza-aprendizaje de una LE. Si se lleva a cabo un tratamiento consecuente con la propia esencia del medio en el que se tengan en cuenta las relaciones texto-imagen y se dignifique la ilustración, la historieta permite rescatar los sinónimos de una de las acepciones de *ilustración*: «instruir, educar, cultivar, formar, enseñar, preparar», que permite sintetizar la excelente contribución que la historieta puede aportar al proceso de enseñanza-aprendizaje de una LE.

El poder de mostración de la imagen multiplica las posibilidades en el estudio de la lengua: permite poner algo a la vista sin nombrarlo de manera directa y así evocar el texto inexistente, como en el caso del gallo sobre la imagen de Carpanta. Asimismo, la imagen también permite aclarar un texto incomprensible por los lectores. En ocasiones, el texto vendrá a desambiguar la imagen polisémica como en la escena de la comisaría de *Estraperlo y Tranvía*. En cualquier caso, el potencial didáctico de las relaciones texto-imagen es manifiesto. El estudio de la asociación texto-imagen en la historieta es importante pues en la inmensa mayoría de los intercambios comunicativos en los que se ve involucrado el hablante de una lengua y, por ende, el aprendiente de una LE, se producen en situaciones en las que lo visual y lo lingüístico se integran para facilitar la comunicación. Las ilustraciones permiten contextualizar el lenguaje además de que proporcionan situaciones para entender el contenido lingüístico. Entre otras de las

⁷¹ Quinto interrogante: ¿De qué manera la historieta puede ser integrada en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una LE sin reducirse a ser un medio, sino considerándose como un fin en sí misma?

cualidades didácticas de la imagen destaca el refuerzo que proporciona a la transmisión del mensaje textual, lo que favorece la mnemotecnia.

Además del estudio de las relaciones texto-imagen, con la intención de desarrollar la deseada comunicación iconoverbal en el ámbito educativo en general, y más particularmente en el ámbito de la didáctica del ELE, es esencial tomar conciencia y favorecer la competencia lectora de la historieta como medio específico, tal y como hemos llevado a cabo en nuestro trabajo de investigación. De esta manera, otro de nuestros objetivos ha sido favorecer la asimilación de los mecanismos de descodificación iconotextual propios a la historieta para favorecer la enseñanza-aprendizaje de una LE y, en consecuencia, la autonomía en la competencia lectora en los aprendientes a partir de un medio de expresión de naturaleza heterogénea. Este propósito nos ha llevado a demostrar que la particular sinergia texto-imagen de la historieta contribuye a mejorar la enseñanza-aprendizaje del ELE y, a ilustrar y hacer adquirir ciertos aspectos lingüísticos.

Al igual que en la lectura de historietas no debe perderse de vista el doble código icónográfico y textual, en su aplicación a la enseñanza-aprendizaje de una LE es imprescindible adaptarse a las características del soporte. Nuestro sexto objetivo se proponía demostrar la veracidad de esta afirmación. La necesidad de promover una conciencia de lectura iconotextual adaptada al tipo de soporte que permita desarrollar competencias iconoverbales esenciales resulta evidente. En este trabajo de investigación se ha revelado la importancia de alfabetizar a los aprendientes en el lenguaje historietístico para optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje del ELE. Las lecturas didácticas propuestas han puesto de relieve la importancia de asimilar las herramientas para llevar a cabo una lectura iconotextual de la historieta. De esta manera, el aprendiente de ELE podrá analizar las historietas según los elementos propios a su especificidad y no en base al método de análisis de textos literarios más generalizado o de otros medios de estudio frecuentes como la publicidad o el cine. En los programas de enseñanza de lenguas, el sistema francés, por ejemplo, pone especial énfasis en el respeto a la especificidad de los materiales de estudio a la hora de abordar los análisis por parte de los aprendientes. Por este motivo, llama la atención que, en los informes de los tribunales de las oposiciones a los cuerpos de profesorado de enseñanza secundaria (*rapport des jury*), la falta de adaptación a la especificidad del soporte sea una de las críticas que los examinadores ponen de relieve. Reprueban que los candidatos a

profesores, en el análisis de documentos, a menudo neutralizan la especificidad de cada obra llevando a cabo un modelo de análisis que lo mismo puede valer para un texto literario, una secuencia filmica o un cuadro. El objetivo de nuestro estudio está justificado ante una aparente necesidad de que el estudio de la historieta se aborde de una manera específica en base a su naturaleza singular. Por este motivo, nuestro estudio encaja particularmente bien en este sistema pues valora especialmente que el análisis de documentos en la clase de LE se aborde respetando la idiosincrasia del soporte.

Podemos constatar, –y así resolvemos nuestro sexto interrogante⁷²–, que la instrucción al doble código de la historieta en los contextos educativos de LE permitirá desarrollar competencias comunicativas adaptadas según las propuestas por el MCERL. Los aprendientes desarrollarán la competencia ortográfica de la lengua y paralelamente la competencia semiótica adaptada a la historieta, lo que incluye conocer: «las convenciones tipográficas y las variedades de tipos de letra» (MCERL, 2002, p. 115) que en la historieta corresponde a ciertas convenciones textuales como la función de los cartuchos, los bocadillos o las onomatopeyas. En este sentido, nuestro trabajo ha puesto de manifiesto que la doble dimensión icónica y textual de la historieta, lejos de constituir un inconveniente, hace de la historieta un medio privilegiado para la enseñanza de una LE, disciplina que privilegia el estudio de la lengua y la cultura.

En lo que a iconosfera se refiere, y en un trabajo con historietas, conviene recordar que las relaciones texto-imagen desempeñan un papel preponderante en la elaboración del relato así como en su lectura. Como ya hemos visto en nuestros análisis, el trenzado del texto y del dibujo, pero también la oposición entre los conceptos de linealidad y tabularidad, crean una tensión productora de sentido que será fundamental en clase de ELE. Por este motivo, tal y como se desprende de nuestro análisis, el lector/aprendiente debe adquirir tres tipos de competencias:

1. Competencias relacionadas con la lectura del contenido escrito, que sigue el modelo de lectura literaria de tipo lineal, de derecha a izquierda en occidente y de izquierda a derecha en las culturas orientales. La lectura de las viñetas se encuentra vectorizada en base a la técnica de lectura lineal, lo que coloca la historieta en el ámbito de la escritura y de la tradición libresca.

⁷² Sexto interrogante: *¿En qué grado la particular sinergia texto-imagen de la historieta contribuye a mejorar la enseñanza-aprendizaje del ELE y, sobre todo, a ilustrar y hacer adquirir ciertos aspectos lingüísticos?*

2. Competencias relacionadas con la lectura de la imagen. La historia particular de la historieta ha segmentado la lectura en viñetas, tiras y páginas. Este hecho permite una «captura global» gracias a la imagen (la tabularidad de la página, de la tira o de la viñeta). La visión panóptica del relato desempeña un papel fundamental multiplicando las posibilidades en la DLE.
3. Competencias relacionadas a las prácticas de los «recorridos de lectura». Como ya hemos visto, la posibilidad de hojear es muy habitual en la historieta, haciendo la lectura visual muy activa. A diferencia del texto, un simple barrido de lo visual aporta una primera idea del tipo de relato y del contenido. Esta particularidad del tebeo supone un recurso interesante en la toma de contacto del alumno con la obra. Su mirada puede «revolotear» de una imagen a otra permitiéndole hacerse una idea del relato. Para las fases de estudio posteriores, la posibilidad de retrolectura constante constituye otra ventaja interesante.

De aquí deducimos entonces tres tipos de lectura que permitirán diversificar el desarrollo de la competencia lectora en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una LE: la lectura lineal; la lectura radial, a partir de la viñeta y en función de su periferia, dando lugar a lecturas horizontales, verticales, o en diagonal; y por último, la lectura tabular, es decir, de la viñeta, la tira, la página y la doble página, vistas como imágenes únicas.

Junto a ello, nuestra lectura didáctica ha puesto de manifiesto que para llevar a cabo un estudio de la historieta en clase es necesario tener una dinámica de lectura activa y reflexiva que implica una serie de conocimientos pre-adquiridos de tipo literario, artístico y cultural. El análisis de las dos obras de «La historieta como novela» nos muestra que los modelos más convencionales de la historieta se rompen para dar cabida a estructuras innovadoras de tipo temático y estético.

No obstante, conviene señalar que en la lectura iconotextual es esencial contar con una visión del conjunto de la obra para observar y poder interpretar de manera correcta los efectos producidos por contraste o por homología. Como hemos comprobado al analizar los diferentes parámetros iconográficos, una elección gráfica determinada –viñetas cuadradas, siluetas de bocadillos redondeadas, etc.– pierde su valor semántico si se repite de manera sistemática. No será sino en base al cambio de la tónica general que ciertos elementos gráficos adquieren un valor de suma relevancia. Conviene que los aprendientes no pierdan de vista la obra como entidad de significación superior, a pesar de que el trabajo en clase esté focalizado en un segmento de la obra. Por este motivo, es

importante recordar que si bien hemos hablado de convenciones del tebeo, esta idea no deja de ser relativa en última instancia. Hablando de las siluetas de los bocadillos o de las viñetas, por ejemplo, es importante insistir en el carácter indicativo de estas convenciones. A pesar de su interés orientativo innegable, sobre todo en un contexto de DLE, su verdadero valor solo podrá calibrarse en el seno de la lectura completa de la obra a la que pertenecen, pudiendo dar lugar a variaciones considerables con respecto a la línea general que nos proponen los teóricos citados.

Sintetizando diremos que la integración del dispositivo iconográfico y textual de la historieta por parte de los aprendientes supone un ejercicio muy útil para potenciar la competencia iconoverbal y la competencia lectora en los contextos de aprendizaje del ELE.

NUEVO MARCO TEÓRICO

Nuestro primer propósito ha sido llevar a cabo un estudio epistemológico a partir de las principales teorías semióticas del tebeo y de las principales teorías de la lengua y su didáctica que permita fundamentar nuestro estudio práctico. Con el objetivo de dar respuesta a nuestro planteamiento de partida hemos tratado de crear un nuevo marco teórico capaz de vincular la historieta y la didáctica de las lenguas. La dificultad de tal proposición estriba en cultivar un terreno de entendimiento en el que se respeten los fundamentos esenciales de ambas áreas de conocimiento.

El estudio epistemológico y el análisis práctico llevados a cabo en este trabajo de investigación han puesto de manifiesto, –y de esta manera respondemos a nuestra cuestión de partida⁷³–, que la conjunción de los principios básicos de la semiótica del tebeo, por un lado, y de la lengua y su didáctica, por otro, se revela complementaria. Esta complementariedad implica además un enriquecimiento mutuo que nos ha permitido perfilar este nuevo marco teórico de aplicación de la historieta en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una LE. Las principales ideas en su diseño, entre las que destaca la alfabetización a la lectura iconotextual de la historieta por parte de los aprendientes, la noción de medialecto o la relectura de las relaciones texto-imagen entre

⁷³ Primer interrogante: *¿Es posible concebir un marco teórico en el que se integren los principios básicos de la semiótica del tebeo, por un lado, y de la lengua y su didáctica, por otro sin atentar contra los fundamentos esenciales de cada área?*

otras, se encuentran ahora validadas tras haber sido aplicadas y probadas a lo largo de todo el trabajo de investigación.

De manera general diremos que los preceptos fundamentales de las disciplinas pragmáticas y del análisis del discurso estudiadas encajan con las principales teorías semióticas de la historieta y se revelan particularmente significativas en la aplicación de la historieta a un contexto didáctico. En efecto, por su naturaleza iconográfica y textual, este medio de expresión favorece el estudio del lenguaje en su relación con los usuarios y las circunstancias de una determinada situación de comunicación. La pragmática se interesa por el modo en que el contexto influye en la interpretación del significado, y en este sentido, el contexto visual de la historieta, como hemos comprobado a lo largo de nuestro trabajo, da cuenta de la situación comunicativa aportando datos abundantes y exhaustivos. La cualidad figurativa de la imagen en relación con el texto convierte a la historieta en un medio apropiado para un proceso de enseñanza-aprendizaje de una LE basado en situaciones comunicativas recreadas y escenificadas en las que las particularidades culturales ocupan un lugar predominante. Sin embargo, como ha quedado de manifiesto en nuestra investigación, para que el aprendiente acceda al sentido de la obra es necesario una fase previa de descodificación de las convenciones iconotextuales de la historieta mediante un proceso de lectura interactiva. Sólo de esta manera el docente podrá hacer que los aprendientes profundicen en las diferentes competencias comunicativas así como en la competencia sociocultural de una manera fundamentada y auténtica. Asimismo, la integración del funcionamiento del lenguaje de la historieta les permitirá asimilar nociones básicas de narratología. Y en el plano estrictamente lingüístico, que al fin y al cabo es el elemento primordial, pues se trata del aprendizaje de un idioma, hemos comprobado que la historieta supone un medio privilegiado de aprendizaje de la lengua, en este caso el español, por la gran riqueza que incluye a nivel del léxico, de las estructuras gramaticales o de las principales funciones pragmáticas y socioculturales según las competencias comunicativas del MCERL.

Apoyarse en la historieta en el contexto ELE tiene otra ventaja, la de presentar una gran versatilidad en cuanto al nivel de competencias de los aprendientes. El estudio del valor de las convenciones de la historieta, a través de una lectura interactiva, permite precisar el tipo de lengua que se estudia. Uno de los principales retos de nuestro trabajo, como refleja nuestro séptimo objetivo, era definir el español de la historieta, o más precisamente de las historietas, es decir, los tipos de lengua que se suelen emplear en las

historietas con el fin de delimitar el objeto de estudio y de sopesar el interés desde la DLE. Para ello, ha sido preciso estudiar el tipo de lenguaje verbal de la historieta, y de manera más específica, las fronteras entre la lengua escrita, e incluso literaria, y la lengua oral de un medio de expresión en el que el lenguaje escrito comparte muchos rasgos de oralidad.

Las lecturas teóricas y los análisis acometidos en el desarrollo de esta investigación han puesto de manifiesto, –y con esto damos respuesta a nuestro séptimo interrogante⁷⁴–, que a la hora de trabajar con historietas, la lengua que se enseña a los aprendientes no es el español hablado ni el español escrito. De manera general, la historieta como narración gráfica integra a diferentes niveles la lengua escrita y la lengua hablada. Ambos tipos de lengua aparecen dosificados con el objetivo de otorgar cierta naturalidad para el conjunto. Es precisamente este hecho lo que incrementa el interés en un contexto de ELE, como ocurre con la novela. En el apartado anterior hemos señalado tres tipos de lecturas posible de la historieta (lineal, radial y tabular) que conllevan gran valor didáctico pues permiten diversificar el proceso de aprendizaje. Esta diversidad lectora se ve completada por la naturaleza múltiple de la lengua de la historieta, lo que nos ha llevado a introducir la noción de medialecto, como conjunto de rasgos propios de la expresión de un determinado medio, en nuestro caso la historieta. Este concepto adquiere gran importancia desde el punto de vista de la DLE porque permite esclarecer la complejidad de la noción de «lengua» en la historieta y delimitar, por tanto, el objeto de estudio. Nuestro análisis nos ha permitido definir con holgura la noción de medialecto.

El medialecto de la historieta incluye una doble vertiente de la lengua. Por un lado, distinguimos el lenguaje de la historieta, es decir, la unión del código visual y del código verbal que da cuenta de una identidad mediagénica. Por otro lado, apreciamos la lengua de comunicación, es decir, las muestras de lenguaje verbal, las cuales no pueden ser entendidas si no es en relación con el código iconográfico, y que pueden ser abstraídas desde una perspectiva utilitarista que viene justificada por su aplicación didáctica, pero sin perder de vista el contexto icónico y tipográfico. Entonces, la lengua verbal de la historieta no es ni oral ni escrita, es un tipo de lengua con características propias, que no puede ser entendida si no es en base a un concepto de lengua más general; su tratamiento y estudio deben tomar esto en consideración.

⁷⁴ Interrogante nº7: *¿Cuáles son los tipos de lenguaje verbal de la historieta? ¿Qué hay de lengua oral y de lengua escrita en el lenguaje de la historieta?*

La posible dificultad de afrontar un lenguaje múltiple se ve compensada por los elementos que permiten guiar el proceso de búsqueda de significados. Como hemos visto en el desarrollo de nuestro estudio, la plasticidad de la historieta cuenta con numerosos recursos que invitan a que el aprendiente indague y tome autonomía en su propio proceso lector. Desde el punto de vista del aprendizaje de una LE, el doble código textual e icónico de la historieta hace que el aprendiente cuente con más recursos que el simple texto para desarrollar los mecanismos reflexivos que le permitan deducir significados y alcanzar el sentido exacto de las palabras. De hecho se suele recomendar a los docentes que, en la elección de materiales para desarrollar la competencia lectora en su clase de LE, tengan en cuenta soportes textuales ricos en recursos o pistas que ayuden al alumno en su camino de dilucidación del significado del texto. Así lo recomienda Cicurel (1991):

L'enseignant, au cours du choix des textes qu'il effectue, privilégiera ceux qui exhibent des entailles, des traces d'hétérogénéité car ces signaux repérables visuellement sur la page peuvent constituer des *entrées pédagogiques*. Ce qu'on appelle ici «entrées» est une trace ou une piste que l'on indique à l'apprenant et qui lui permet de parcourir le texte un peu comme un alpiniste qui s'accroche à une paroi montagnaise. (p. 42)

La imagen de Cicurel resulta especialmente reveladora al final de nuestro trabajo pues corrobora el interés de nuestros objetivos de partida. Como se ha sugerido en el desarrollo del nuevo marco teórico y como se ha demostrado en las sucesivas lecturas didácticas, la historieta constituye un material rico en entradas didácticas o pistas capaces de guiar a los aprendientes en su propio proceso de enseñanza-aprendizaje de la ELE tal y como proponen las directivas educativas actuales. Para ello es esencial que el docente favorezca la toma de conciencia de la especificidad del lenguaje de la historieta. La integración de la noción de medialecto definida más arriba y el estudio de la interrelación entre el doble código iconográfico y textual permitirá a los aprendientes detectar y comprender las *entradas pedagógicas* propias de la historieta, lo cual permitirá a su vez potenciar la autonomía de los aprendientes para que tomen un papel activo en su propio proceso de aprendizaje del ELE.

No obstante, conviene recordar que la lectura de las teorías desarrolladas en el «Marco teórico y conceptual» ha puesto de manifiesto, y así ha sido demostrado en nuestro análisis, que en la armonización de la historieta y la DLE conviene proceder a una labor

de reajuste y conceptualización en lo que respecta a la concepción tradicional de las relaciones texto-imagen. Por un lado, habrá que tener en cuenta la bidireccionalidad en las funciones de lo textual y lo visual con el fin equiparar la importancia de ambos códigos aunque la valoración del contenido textual es crucial en la enseñanza de una LE. Por otro lado, el replanteamiento de la función de redundancia en favor de la función enfática-reiterativa otorga preponderancia al texto al atribuirle una función de ratificación y corroboración, y no de simple reiteración o superfluidad. En ambos casos los replanteamientos teóricos tradicionales responden al deseo de girar la atención sobre el objeto de estudio central de la DLE, el contenido verbal, sin olvidar por ello su vínculo indisociable con el contenido visual. En este sentido cobra un gran protagonismo el concepto de *evocación lingüística de base icónica*, relativo a la cualidad de exportabilidad entre los dos códigos constitutivos de la historieta. Según este concepto, las imágenes, mediante su código figurativo, aluden a una serie de términos y expresiones de naturaleza verbal. Este transvase de códigos, concretamente el paso del código visual al código verbal, que ha encontrado ejemplos recurrentes a lo largo de todo nuestro análisis, presenta gran interés en los contextos de enseñanza-aprendizaje de la LE. La relación de relevo y la retroalimentación texto-imagen permite guiar y enriquecer el trabajo autónomo de los aprendientes.

En la misma línea de las relaciones texto-imagen, en esta parte final nos interesa detenernos en analizar el valor de ciertas convenciones de la historieta. Como vimos en el planteamiento teórico, los cartuchos, son considerados *textos de apoyo* (Gasca y Gubern, 2001, Berthier, 2011) desempeñando una función complementaria por venir a apoyar el texto de los globos y la imagen. El análisis llevado a cabo en esta tesis doctoral en torno a un corpus de marcado calado histórico nos ha llevado a constatar que esta convención textual se reviste en ocasiones de un importante valor de nexo entre ficción y realidad. De ahí se revela la importancia de que el docente de español favorezca una reflexión en torno al valor de los cartuchos pues éste influirá directamente en el valor pragmático de la lengua. La puesta en perspectiva de las obras analizadas nos muestra un uso mayoritario de los cartuchos en las obras en las que el autor, narrador extradiegético, se reviste de importancia y su voz se encuentra libre de censura. El cartucho se revela así como elemento liberador de la expresión del autor. En cambio, en las obras creadas durante la dictadura, los cartuchos son minoritarios, o en el caso de que los haya, se trata de la narración de un autor intradiegético que, como

hemos visto, desempeña también una función significativa. Hemos constatado que en los relatos considerados como novela gráfica de la memoria, los textos de apoyo juegan un papel importante de contextualización del contexto histórico y de afirmación de una voz autoral. En las obras estudiadas hemos observado dos casos:

a) El cartucho como voz de memoria cultural

Desde nuestra óptica de estudio en torno a la ELE y a la memoria cultural, el cartucho se revela como un elemento de análisis privilegiado pues supone un vínculo entre pasado y presente, lo que permite dar credibilidad y trasfondo histórico a las historias fabuladas en las obras. A menudo los cartuchos incluyen la voz de un narrador extradiegético que suele identificarse por el lector con la voz del autor. Este espacio textual recoge la voz de la memoria. Por este motivo, su función se eleva de simple texto de apoyo a portavoz del trasfondo histórico. En *Estraperlo y Tranvía* los dos únicos cartuchos de la obra son decisivos para la ubicación y el balance de la historia pues aportan una visión ideológica precisa y dejan claro la presencia de una instancia enunciativa algo difusa pero con la que el lector siente cierta afinidad. En este caso, los cartuchos ponen de manifiesto la existencia de una voz autoral, lo que marca la singularidad de la creación. Lo mismo ocurre en *Macandé*, aunque a diferencia de la obra de López, el cartucho-testimonial no es exclusivo de un narrador extradiegético, sino que también es intradieгético, lo que responde a elecciones narrativas más experimentales. Frente a estas obras, la ausencia casi total de cartuchos en *Carpanta* evidenciaría la voz callada de los autores impuesta por la censura. En este caso, el contenido textual de la obra se limita a los diálogos de actores en representación insistiendo en el valor teatral, irreal de la historia.

b) El cartucho como enlace entre lector-personaje, o marca de la intención de fidelización a la lectura, que también borra las fronteras entre realidad y ficción.

Los cartuchos con la voz de narradores intradieгéticos, como es el caso de *Esther y su mundo* y *Mary «Noticias»* conllevan otro tipo de vínculo de ficción con la realidad, no tanto de tipo histórico sino de fidelización con los lectores. Como hemos visto, los cartuchos en las obras de cómic femenino desempeñan fundamentalmente una función fática o de contacto con los lectores encaminada a dar credibilidad a las historias. De esta manera se establece un canal de comunicación paralelo a la diégesis con el que parecen borrarse las fronteras entre la ficción y la realidad.

En ambos casos, el estudio exhaustivo del contenido y el valor de texto de los cartuchos, ya sea como voz de memoria histórica o como voz de fidelización a la lectura, se revela por tanto de gran interés en el contexto del ELE por el valor pragmático que conlleva. En cuanto al grado de identificación, observamos que mientras los cartuchos de narradores intradieгéticos identifican al lector con los personajes, excepto las apuestas experimentales de *Macandé*, los cartuchos extradieгéticos identifican al lector con la voz autoral.

Con todo esto, las ideas planteadas en el nuevo marco teórico y ratificadas en nuestro análisis, permiten constatar que un estudio minucioso de las relaciones entre el texto y la imagen en la historieta multiplica las posibilidades didácticas de este medio de expresión. En este punto, al recordar el título de esta tesis doctoral, nos resulta apropiado retomar la visión de la historieta como soporte de gran potencial didáctico y preguntarnos de manera concreta por la contribución de este medio de expresión en el conocimiento y el estudio del periodo franquista. Por un lado hemos estudiado historietas que constituyen documentos culturales históricos, como *Carpanta*, *Esther y su mundo* o *Mary «Noticias»*. Estas obras pueden ser consideradas documentos de época pues ilustran una mentalidad además de un contexto social y político. Los relatos como *Estraperlo y Tranvía* y *Macandé*, por su parte, suponen un ejercicio de construcción de la memoria, y en consecuencia proyectan una mirada hacia el pasado. La riqueza actual de la historieta española muestra que este medio de expresión se integra en una tendencia generalizada de vuelta al pasado y de debates sobre la «memoria histórica» que a menudo agitan a la sociedad española. En cualquier caso, podemos afirmar que la historieta ocupa un lugar importante dentro de la historia cultural española, aunque esto no sea evidente para todo el mundo. De hecho, los historiadores, a excepción de los teóricos de cómic, tienden a dejar de lado a la historieta, olvidando que se trata de una pieza importante dentro de la cultura bajo el franquismo. A este respecto, y junto a otros estudios como el número de la revista *Arbor* consagrado a la historieta y dirigido por Altarriba (2011), esta tesis doctoral pretende, y así lo esperamos, otorgar a la historieta el lugar que se merece dentro de la larga lista de objetos y de fenómenos culturales dignos de interés en una perspectiva de conocimiento acerca de un periodo y de una cultura: la cultura de la historieta bajo el franquismo y sobre el franquismo. Esta tesis doctoral aporta una mirada suplementaria que conviene ser tenida en cuenta.

PROYECTOS FUTUROS

Esta tesis doctoral nos ha brindado la oportunidad de abrir nuevos proyectos en el ámbito de la enseñanza y de la investigación de la DLE. El primer proyecto de prolongación sería un estudio aplicado encaminado a crear secuencias didácticas para el profesorado de ELE para un público de aprendientes determinado. De esta manera nuestro trabajo actual encontraría una aplicación empírica a la vez que criterios de validez suplementaria.

Asimismo, hemos considerado un ejercicio de prolongación a partir de la indagación y consideración de aquellos géneros o categorías de historieta que por razones de espacio no han tenido cabida en este trabajo de investigación. Entre estas categorías podríamos citar el cómic de aventuras, la autobiografía, las adaptaciones literarias y obras más ortodoxas dentro de la categoría de la denominación «novela gráfica».

Por otro lado, nos interesaría llevar a cabo el estudio pormenorizado de una historieta como novela de manera exhaustiva y completa, de principio a fin, para su aplicación en la clase de ELE en el ámbito universitario. En este caso prescindiríamos del segmento tal y como lo hemos concebido en este trabajo de investigación para abordar una unidad de análisis alternativa, la cual debería también encontrar cabida en los contextos educativos.

Nos planteamos profundizar en la enseñanza-aprendizaje de primeras lenguas y ver de manera precisa las extensiones de nuestro estudio en otras áreas como la Lengua Castellana o la Historia contemporánea de España. En este sentido, nos interesaría indagar en las modificaciones metodológicas y en la reconfiguración y adaptación de las herramientas de recogida de datos.

De la misma manera, nos gustaría llevar a cabo un estudio comparativo a partir de la obra original de *Esther y su mundo* con respecto a la versión revisada de la reedición española con el objetivo de analizar los calcos, préstamos lingüísticos y demás opciones derivadas de la traducción. Nuestro objetivo sería valorar el grado de influencia de la cultura anglosajona en los lectores, ya no sólo a nivel gráfico y visual, sino a nivel lingüístico, así como determinar los posibles aciertos e incoherencias de la traducción. De esta manera contribuiríamos a desarrollar el estudio del ELE pero desde un enfoque traductológico.

Por último, despierta nuestro interés las múltiples posibilidades didácticas a partir de las nuevas tecnologías aplicadas a la enseñanza. En este sentido, nos interesaría indagar en los nuevos soportes digitales que permiten montajes didácticos a partir de guiones prediseñados y en sus múltiples posibilidades de aplicación a la enseñanza-aprendizaje del ELE.

La lectura del trabajo de investigación que ahora concluye nos permite ratificar nuestra idea de partida y afirmar que la historieta es un medio de expresión cultural que abre ventanas al mundo. De esta manera, cualquier contexto de enseñanza-aprendizaje de lenguas que integre este medio considerando su especificidad podrá asomarse a la realidad social e histórica de la comunidad de la lengua que se estudia e incrementar por tanto el interés y la validez del proceso educativo.

BIBLIOGRAFÍA

- Abella, R. (1996). *La vida cotidiana en España durante el régimen de Franco*. Madrid: Temas de hoy.
- Abril Villalba, M. (2003). *Cultura literaria y cultura de la imagen: Voces y ecos*. En Luengo González, M. R., de la Maya Retamar, G. y Gutiérrez Esteban, P. (eds.) *Cultura, Interculturalidad y Didáctica de la lengua y la literatura* (pp. 93-99). Badajoz: SEDLL.
- Acaso, M. (2011). *El lenguaje visual*. Madrid: Paidós.
- Alary, V. (1994). *L'émergence du féminin dans la bande dessinée espagnole*. (Tesis Doctoral no publicada). Universidad de Toulouse Le Mirail.
- Alary, V. (1995). *La bande dessinée espagnole. D'un marge à l'autre*. En L. Domergue (ed.) *Aujourd'hui, l'Espagne. Regards croisés sur l'altérité* (pp. 205-221). Toulouse: Ophrys, nº 8 (col. Ibéricas).
- Alary, V. (1998). *Papel de mujer y mujer de papel*. En B. Fouques, A. Martínez González (ed.), *Imágenes de mujeres/Images de femmes* (pp. 305-318). Caen: IEIA, Publications de l'Université de Caen.
- Alary, V. (1999). *L'œuvre dessinée de Ramón Gómez de la Serna*. En E. Martín Hernández (ed.), *Ramón Gómez de la Serna* (pp. 191-202). Clermont-Ferrand: Presses Universitaires Blaise Pascal (Cahiers de recherche du CRLMC).
- Alary, V. (2000). *La historieta en España: del presente al pasado*. En Ballesteros, A. y Duée, C. (coor.). *Cuatro lecciones sobre el cómic* (pp. 35-67). Ciudad Real: Ediciones de la Universidad Castilla-la Mancha (col. Estudios).
- Alary, V. (ed.) (2002a). *Historietas, cómics y tebeos españoles*. Toulouse: PUM (Presses Universitaires du Mirail) (col. Hespérides).
- Alary, V. (2002b). *Le tebeo féminin*. En *Le tebeo espagnol*, 30-36, Disponible en: http://www.ufpe.br/pgletras/Investigaciones/Volumes/Vol.20.N.1_2007_ARTIGOS_WEB/VivianeAlary_LE-TEBEO-ESPAGNOL_Vol20-N1_Art01.pdf [última consulta el 22 de julio de 2015]

- Alary, V. (2003). Briefness in Spanish Comics: A Few landmarks. En A. Merino (ed.) *Spanish Comics: A Symposium, vol. 5, n° 2*. Philadelphia: International Journal of Comic Art, 5-27.
- Alary, V. y Corrado, D. (ed.) (2006). *Mythe et bande dessinée*. Clermont-Ferrand: Presses Universitaires de Clermont- Ferrand (col. Littératures).
- Alary, V. (2007a). El tebeo español. *Investogações, Lingüística e teoria literaria, vol. 20*. Recife, Brasil: Universidad Federal de Pernambuco.
- Alary, V. (2007b). Pulgarcito, un humour d'adulte dans une revue pour enfants. Les années d'après guerre. En Y. Aguila (ed.). *Figures, genres et strategies de l'humour en Espagne et l'Amérique Latine* (pp. 41-62). Bordeaux: Presses Univesitaires de Bordeaux.
- Alary, V. (2007c). Le tebeo espagnol. En *Investogações, Lingüística e teoria literaria, vol. 20, n°1*, 9-36. Recife, Brésil: Universidade Federal de Pernambuco.
- Alary, V. (2009). L'Espagne officielle et l'Espagne officieuse dans le tebeo de l'après-guerre civile. En M. Porret (éd.) *Objectif bulles*, Genève: Georg éditeur (col. L'Équinoxe).
- Alary, V. (2011a). La historieta española, en Europa y en el mundo. En A. Altarriba (ed.) *La historieta española, 1857-2010, Historia, sociología y estética de la narrativa gráfica en España. Vol. 18*. Madrid: Arbor, Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 239- 254.
- Alary, V. y Mitaine, B. (ed.) (2011b). *Lignes de front, Bande dessinée et totalitarisme*. Genève: Georg éditeur (col. L'Équinoxe).
- Alary, V. (2011c). Soy mi sueño, une aventure métafictionnelle de la guerre. En V. Alary y B. Mitaine (ed.). *Lignes de front, Bande dessinée et totalitarisme* (pp. 313-334). Genève: Georg éditeur (col. L'Équinoxe).
- Alary, V. y Corrado D. (2015a). L'autobiographie dessinée en terres ibériques. En Alary, V., Corrado D., Mitaine, B. (dir.), *Autobio-Graphismes. Bande dessinée et représentation de soi* (pp. 81-103). Genève: Georg éditeur (col. L'Équinoxe).
- Alary, V. (2015b). Chicos, revista infantil y tebeo para después de una guerra. En M. Franco, B. Riesgo Martin (éd.). *Miradas sobre la infancia, mirada del niño en España (1920-1975)*. Madrid: les éditions de la Casa de Velázquez.

- Alderson, J.C. (1984). Reading in a foreign language: A reading problem or a language problem?. En Alderson, J.C. (2000/2001). *Assessing Reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Alonso, M. y Prieto, R. (2014). *Embarque*. Madrid: Edelsa.
- Alonso Abad, M. (2012). El cómic en la clase de ELE: una propuesta didáctica. Suplementos MarcoELE, n° 14. Disponible en: <http://marcoele.com/descargas/14/alonso-comic.pdf> [última consulta el 3 de agosto de 2015]
- Alsina, J. (2002) La narración en El Artefacto perverso: algunas calas en un objeto inagotable, en Alary, V. (ed.). *Historietas, cómics y tebeos españoles*. Toulouse: PUM.
- Altarriba, A. (1987). Giménez: Moi, l'Espagne et la BD. *Les Cahiers de la Bande Dessinée*, n.º 73, Paris: Glénat.
- Altarriba, A. (2001). *La España del tebeo. La historieta española de 1940 a 2000*. Madrid: Espasa Calpe (col. Ensayo y Pensamiento).
- Altarriba, A. (gui.) y Kim (dib.) (2009). *El arte de volar*. Alicante: De Ponent (col. Mercat)
- Altarriba, A. (dir.) (2011) La historieta española, 1857-2010: Historia, sociología y estética de la narrativa gráfica en España. Número extraordinario septiembre dedicado al cómic. *Arbor. Revista de Ciencia, Pensamiento y Cultura*, vol. 187, n° Extra 2.
- Altarriba, A. y Remesar, A. (1987). *Comicsarias. Ensayo sobre una década de historieta española (1977-1987)*. Barcelona: PPU.
- Alvar, M. (ed.) (1999). *Manual de dialectología hispánica: el español de España*. Barcelona: Ariel.
- Álvarez Caballero, Á. (1994). *El cante flamenco*. Madrid: Alianza Editorial.
- Álvarez Martínez, M.A et al. (2006). *Sueña*. Madrid: Anaya.
- Anónimo (1554-2006). *Vida del Lazarillo de Tormes y de sus fortunas y adversidad* (19ed.) Madrid: Cátedra.

- Anscombe J. C. y Ducrot, O. (1983) *L'argumentation dans la langue*. Lieja : Mardaga (traducción española, (1994). *La argumentación en la lengua*. Madrid: Gredos).
- Aristóteles (1982). *Poética*, Madrid: Editora Nacional.
- Ariza, M. (1997). Historia lingüística del andaluz (pp. 59-68). *Demófilo*, 22 (col. las hablas andaluzas).
- Arroyo Fernández, M. (1999). ¿Cabén los chistes en el aula? Algunos principios para la aplicación del humor en clase y para su integración en los materiales de ELE. *Actas de los Congresos de ASELE, vol. X*. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_x.htm [última consulta el 6 de diciembre de 2014]
- Aumont, J. (1999). *L'image*. Paris: Nathan.
- Austin, J. L. (1962). *How to do things with words*. Harvard: Harvard University Press.
- Austin, J. L. (1979). *Philosophical papers*. London: Oxford University Press (traducción española, (1970). *Ensayos filosóficos*. Madrid: Revista de Occidente).
- Baetens, J. (1989). *Hergé écrivain*. Bruxelles: Labor.
- Bahloul, J. (1990). *Lectures précaires. Étude sociologique sur les faibles lecteurs*. Paris: Bibliothèque publique d'information. Centre Georges Pompidou.
- Ballinger, A., y Graydon, D. (2009). *Le rough guide du film noir*. Nantes: Tournon.
- Barrero, M. (2002). Los cómics como herramientas pedagógicas en el aula. *Primeras Jornadas sobre narrativa gráfica*. Jerez de la Frontera. Disponible en: <http://usuarios.lycos.es/confejerez/index.htm> [última consulta el 12 de mayo de 2012]
- Barrero, M. (2011). Orígenes de la historieta, 1857-1906. *Arbor*, vol. 187, 15-42. También disponible en: <http://arbor.revistas.csic.es/index.php/arbor/article/view/1370/1379> [última consulta el 13 de mayo de 2012]
- Barrero, M. (2012). De la viñeta a la novela gráfica: un modelo para la comprensión de la historieta. En Peppino Barale, A. M. (coord.). *Narrativa gráfica: los entresijos de la historieta* (pp. 29-60). México D.F.: Universidad Autónoma Metropolitana.

- Barrero, M. (2013). Evolución de la industria de los tebeos en España. En Barrero, M., López González, F., Gracia Lorén, A. *Gran Catálogo de la Historieta: inventario 2012: Catálogo de los tebeos en España, 1880-2012* (pp. 797-812). Sevilla: Asociación Cultural Tebeosfera,
- Barrio Valencia, J. L. (2003). La cultura y la enseñanza de lenguas: Reflexión desde la didáctica de la lengua materna. En Luengo González, M. R., de la Maya Retamar, G. y Gutiérrez Esteban, P. (eds.) *Cultura, Interculturalidad y Didáctica de la lengua y la literatura* (pp. 133-138). Badajoz: SEDLL.
- Barthes, R. (1968). L'Effet de réel, *Communications*, n°11, 84-89.
- Barthes, R. (1972). *Le degré zéro de l'écriture* (2ª ed.). Paris: Le Seuil.
- Barthes, R. (1982). Rhétorique de l'image. En *L'obvie et l'obtus. Essais critiques III* (pp. 25-42). Paris: Seuil.
- Beá, J.M. (2001). Paracuellos, la huella infinita. En C. Giménez, *Paracuellos 4* (pp. 3-5). Barcelona: Glénat.
- Benezech, F. et al. (2012). *Pasarela*. Paris: Hachette.
- Berthier, N. (coor.) (2011). *Lexique bilingue des arts visuels. Français. Espagnol*. Paris: Ophrys.
- Betrán Abadía, R. (2002). De aquellos barro, estos lodos. La política de vivienda en la España franquista y postfranquista. *Dialnet, Acciones e Investigaciones Sociales*, n° 26, 25-67. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=301625> [última consulta el 18 de abril de 2015]
- Blanco Cordón, T. (2009). Transgresión y ruptura genérica en *Macandé*, la novela gráfica de Hernández Cava y Laura. En Orsini-Saillet, C. (dir.) *Transmission/Transgression. Culture Hispanique Contemporaine*. Dijon, Hispanística XX. Centre Interlangues. Texte, Image, Langage. EUD, n° 27, 389-405.
- Blanco Cordón, T. (2012). La novela gráfica en la enseñanza de ELE: estudio de competencias comunicativas y socioculturales en *Paracuellos* de Carlos Giménez. En Navarro Pablo, M. (coor.) *Selección, desarrollo y evaluación de competencias en Didáctica de la Lengua y la Literatura* (pp. 177-191). Sevilla, SEDLL.

- Blanco Cordón, T. (2012). Éléments de réflexion pour l'exploitation du récit de bande dessinée dans la pratique de l'espagnol langue étrangère: *Estraperlo y Tranvía* de Alfonso López. En Rouvière, N. (dir.) (2012). *Bande dessinée et enseignement des humanités* (pp. 349-366). Grenoble: ELLUG.
- Boerman-Cornell, W. (2012). Learning to See History: A Content Analysis of the Affordances of Graphic Novels for High School Teaching (Tesis Doctoral). University of Illinois (Chicago), ProQuest LLC, Ph.D.
- Boerman-Cornell, B. (2013) More than Comic Books. *Educational Leadership*, vol. 70. pp. 73-77. Alexandria (Virginia): ASCD.
- Bonrepaux, C. (2004). Contre la démobilité générale. *Le Monde de l'Éducation*, n° 324, pp. 22-25.
- Bourdieu, P. (1979). *La distinction. Critique sociale du jugement*. Paris: Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1998). Les règles de l'art. Genèse et structure du champ littéraire. Paris: Seuil.
- Bourdieu, P. (2002). Si le monde social m'est supportable, c'est parce que je peux m'indigner. Paris: l'Aube.
- Bowkett, S. y Hitchman, T. (ilustr.) (2011). *Using Comic Art to Improve Speaking, Reading and Writing*. Florence (Kentucky): Routledge, Taylor & Francis Group.
- Brown, G. y Yule, G. (1983). *Discourse Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Brown, P. y Levinson, S. (1987). *Politeness. Some Universals in Language Use*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bruner, J. (1984). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza.
- Bueno, A. (1995). Sociolinguistic and Sociocultural Competence. En N. McLaren y D. Madrid. *A Handbook for TEFL* (pp. 345-374). Alcoy: Marfil.
- Buitrago, A. (2007). *Diccionario de dichos y frases hechas*. Madrid: Espasa.
- Bulletin Officiel spécial n°4 du 29 avril 2010. Programme d'enseignement des langues vivantes en classe de seconde générale et technologique.

- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Byram, M. (2003). Intercultural competente and the politics of foreign language education. En Luengo González, M. R., de la Maya Retamar, G. y Gutiérrez Esteban, P. (eds.) *Cultura, Interculturalidad y Didáctica de la lengua y la literatura* (pp. 25-34). Badajoz: SEDLL.
- Cano Ballesta, J. (1994). *Las estrategias de la imaginación. Utopías literarias y retórica política bajo el franquismo*. Madrid: Siglo Veintiuno de España Editores, SA.
- Cara Barrionuevo, D. (2004). *El tebeo español y sus autores/1*. Almería: Colectivo de Tebeos.
- Carabaño Aguado, I. (2008). *Llorar es sonreír despacio. El impacto en las viñetas de El Roto*. Madrid: CTO Editorial.
- Carrel, P. L., Devine, J. y Eskey, D. E. (eds.) (1988). *Interactive approaches to Second Language Reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cary, S. (2004). *Going graphic. Comics at Work in the Multilingual Classroom*. Portsmouth: Heinemann.
- Castillo Lluch, M. y López-Izquierdo, M. (2014). *L'espagnol pour tous*. Paris: Hatier.
- Cea d'Ancona, M. A. (2002). *Análisis multivariable: teoría y práctica en la investigación social*. Madrid: Síntesis.
- Celce-Murcia, M. y Olshtain, E. (2000). *Discourse and Context in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Celce-Murcia, M. (2007a). Rethinking the role of communicative competence in Language teaching. En Alcón Soler, E. y Safont Jordà M. P. (eds.) *Intercultural Language Use and Language Learning*. New York: Springer, pp. 41-57.
- Celce-Murcia, M. (2007b). Towards More Context and Discourse in Grammar Instruction. *TESL-EJ*, vol. 11, n°2. Disponible en: <http://www.tesl-ej.org/wordpress/issues/volume11/ej42/ej42a3/> [última consulta el 14 de mayo de 2013]
- Cestero Mancera, A.M. (1999). *Repertorio básico de signos no verbales del español*. Madrid: Arco.

- Cicurel, F. (1991). *Lectures interactives en langue étrangère*. Paris: Hachette.
- Ciment, M. (1992). *Le crime à l'écran. Une histoire de l'amérique*. Paris: Gallimard.
- Clavilier, M. y Duchefdelaville, D. (1999). *Commedia dell'arte. Le jeu masqué*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.
- Clemente, E. (dir.) (2013). *Juntos*. Paris: Nathan.
- Cobo, E. (1977). *Pasión y muerte de Gabriel Macandé*. Córdoba: Demófilo (col. el Duende).
- Cohen, L. y Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Colás Bravo, M. P. y Buendía Eisman L. (1998). *Investigación educativa*. Sevilla: Alfar.
- Conjet Ferrut, J. M. (2004). *El olor de los tebeos*. Valencia: Pre-Textos.
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. (Instituto Cervantes, Trad.) Madrid: Anaya (obra original publicada en 2001). Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/ [última consulta el 13 de mayo de 2013]
- Corpas, J., García, E., Garmendia, A. (2003). *Aula 1, 2 y 3*. Barcelona: Difusión.
- Corrado, D. (2002). Carlos Giménez y el pacto autobiográfico. En V. Alary (ed.) *Historietas, comics y tebeo españoles* Toulouse: Presses Universitaires du Mirail, pp. 174-195.
- Cortijo, A. (2011). Autoras contemporáneas en la historieta española. Revisión de la etiqueta «cómic femenino». *Arbor Ciencia, Pensamiento y Cultura*, n°187, pp. 221-238.
- Costagli, E. et al. (2012). *En directo*. Paris: Didier.
- Cruces Roldán, C. (2002). *Más allá de la música*. Sevilla: Signatura Ediciones de Andalucía.
- Cuadrado, J. (2000). Atlas español de la cultura popular. De la historieta y su uso. 1873-2000. Vol. 1 y 2. Madrid: Sinsentido.

- Dabitch, C. (gui.) y Flao, B. (dib.) (2013). *Mauvais Garçons. Historias de Soleás*. Paris: Futuropolis.
- De la Torre, J. y Sanz Lafuente, G. (eds.) (2008). *Migraciones y coyuntura económica del franquismo a la democracia*. Zaragoza: Prensas Universitaria de Zaragoza.
- Demers, T. y Jalette, J. (2006). *La bande dessinée en classe. Pour lire, écrire et créer!* Québec: HMH.
- Dewey, J. (1916/1985). *Democracy and Education*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Doduik, V. y Serre-Étienne, B. (2005). *Le film noir américain. Répères et ressources documentaires*. Paris: BIFI.
- Dolz, J. y Schneuwly, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral. Initiations aux genres formels à l'école*. Paris: ESF éditeur.
- Dörnyei, Z. (1994). Motivation and motivating in the foreign language classroom. *Modern Language Journal*, vol. 78, n° 3 (pp. 273-284).
- Dörnyei, Z. (1994). On with the challenge. *Modern Language Journal*, vol. 78, n° 4 (pp. 515-523).
- Durão A. B. (2003). ¡Los tebeos en pantalla! El ejemplo del «tebeo» en el proceso de enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera. *Actas de los Congresos de ASELE*, vol. XIV, Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_xiv.htm [última consulta el 13 de junio de 2011]
- Eco, U. (1962/1990). *Obra abierta*. Barcelona: Ariel
- Eco, U. (1976). Cautelosa aproximación a otros códigos. En Nebiolo, G., Chesneaux, J. y Eco, U. (eds.) *Los cómic de Mao*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Eco, U. (2009). *Apocalípticos e integrados*. (7ª ed.) (Andrés Boglar, trad.) Madrid: Tusquets (Fábula).
- Egan K. (2005). *An imaginative approach to teaching*. San Francisco: Jossey Bass.
- Eisner, W. (1978). *A Contract With God*. Princeton: Kitchen Sink Press.

- Eisner, W. (1985/2006). *Comics and Sequential Art*. (28ª ed.) Paramus, NJ: Poorhouse Press (traducción española de Enrique S. Abulí (1990/2007) *El cómic y el arte secuencial*. (4ª ed.) Barcelona: Norma Editorial.)
- Escandell Vidal, M. V. (1996). *Introducción a la pragmática*. Barcelona: Ariel Lingüística.
- Escobar, J. (2009). *Carpanta I y II. Vol 8 y 19*. Barcelona: RBA Editores (col. Magos del Humor).
- Eslava Galán, J. (2008). *Los años del miedo. La nueva España (1939-1952)*. Barcelona: Planeta.
- Eslava Galán, J. (2010). *De la alpargata al seiscientos*. Barcelona: Planeta.
- Eslava Galán, J. (2010). *Historia de España contada para escépticos*. Barcelona: Planeta.
- Eslava Galán, J. (2011). *La década que nos dejó sin aliento*. Barcelona: Planeta.
- Espeitx Bernat, E. Y Cáceres Nevot, J. (2010). La memoria de la escasez alimentaria en la Barcelona de la postguerra (1939-1953). *STVDIVM. Revista de Humanidades*, 16, pp. 163-187. Disponible en: www.dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3616499.pdf [última consulta el 3 de febrero de 2015]
- Esteban Lorente, J. F. (2002). Los jeroglíficos del Greco. *Artigrama*, nº17, pp. 275-292.
- Fairclough, N. (1989). *Language and Power*. London: Longman.
- Fairclough, N. (1995). *Critical Discourse Analysis*. Boston: Addison Wesl.
- Fernández, Norman (2009). El lugar en el que están encerrados los recuerdos: memoria histórica e historieta. *Peonza. Revista de Literatura Infantil y Juvenil (El Cómic)*, nº 88/89, pp. 33-42.
- Ficacci, L. (2006). *Francis Bacon*. Köln: Taschen.
- Figueras, N. (2008). El MCER, más allá de la polémica. *MarcoELE. Revista de didáctica español lengua extranjera*, nº7. Disponible en: <http://www.marcoele.com/el-mcer-mas-alla-de-la-polemica/> [última consulta el 5 de enero de 2015]
- Foucault, M. (1972). *Histoire de la folie à l'âge classique*. Paris: Gallimard.

- Fozza, J. C., Garat, A. M. y Parfait, F. (2003). *Petite fabrique de l'image*. Paris: Magnard.
- François, C. (2009). Dénonciation et récupération du stéréotype dans l'œuvre romanesque de Jardiel Poncela. *Cahiers de Narratologie*, n° 17. Disponible en: <http://narratologie.revues.org/1215> [última consulta el 13 de diciembre de 2013].
- Freinet, C. (1978). *Les Dits de Mathieu. Une pédagogie moderne du bon sens*. Paris: Delachaux et Niestlé (Dualités pédagogiques et psychologiques).
- Fresnault-Deruelle, P. (1972). Dessins et bulles. La bande dessinée comme moyen d'expression. Paris: Bordas.
- Fresnault-Deruelle, P. (1972). La bande dessinée. L'univers et les techniques de quelques «comics» d'expression française. Essai d'analyse sémiotique. Paris: Hachette.
- Fresnault-Deruelle, P. (2009). *La bande dessinée*. Paris: Armand Colin.
- Gabillet, J. P. (2007). Aux sources du Graphic Novel. *Le Collectionneur de Bandes Dessinées*, n° 111.
- Gallardo, M. A. y Gallardo Saramiento, F (1995). *Un largo silencio*. Bilbao: Astiberri.
- Gálvez, P. (2009). La historia como espejo de la sociedad. *Peonza. Revista de Literatura Infantil y Juvenil (El Cómic)*, n° 88/89, pp. 13-21.
- Gamboa, J. M. (2001). José Manuel, *Guía libre del flamenco*. Madrid, SGAE.
- Gamboa, J. M. (2005). *Una historia del flamenco*. Madrid, Espasa-Calpe.
- García Sánchez, E., Salaberri, S., Villoria, J. (2005): Reading. En McLaren, N., Madrid, D. y Bueno, A. (eds.). *TEFL in Secondary Education* (pp. 349-375). Granada: Universidad de Granada.
- García Sánchez, E. (2002). Felipe Hernández Cava. *U #25*, n°25, 17-71.
- García Sánchez, S. (2000). Sinfonía gráfica. Variaciones en las unidades estructurales y narrativas del cómic. Barcelona: Glénat (col. viñetas).
- Gasca, L. (1969). *Los héroes de papel*. Barcelona, Taber/Epos, S.A. (col. cómics).
- Gasca, L. y Gubern, R. (2001). *El discurso del cómic*. Madrid: Cátedra (col. Signo e Imagen).

- Gasca, L. y Gubern, R. (2008). *Diccionario de onomatopeyas del cómic*. Madrid: Cátedra.
- Gaumer, P. (2002). *La BD. Guide Totem*. Paris: Larousse.
- Gaumer, P. (2010). Dictionnaire mondial de la BD. Guide Totem. Paris: Larousse.
- Gauthier, G. (1978). La traversée du signifiant iconique. *Pratiques*, nº 18/19 (pp. 10-20).
- Gauthier, G. (1982). *Vingt leçons sur l'image et le sens*. Paris: edilig (col. Médiathèque).
- Gee, J. P. (2005). *An Introduction to Discourse Analysis: theory and method*. London & New York: Routledge. Taylor & Francis e-Library.
- Genette, G. (1972). *Figures III*. Paris: Seuil (col. Poétique).
- Genette, G. (1982). Palimpsestes. La littérature au second degré. Paris: Éditions du Seuil.
- Genette, G. (1994). Immanence et Transcendance. En *L'œuvre d'art* (2010) Paris: Seuil (poétique), vol. 1.
- Genette, G. (1997). La Relation esthétique. En *L'œuvre d'art* (2010) Paris: Seuil (poétique) vol. 1.
- Genette, G. (2002). *Figures V*. Paris: Seuil (col. Poétique).
- Genette, G. (2002). Morts de rire. En *Figures V* (pp. 135-235). Paris: Seuil (col. Poétique).
- Genin, C. (2007) Cadre et démesure. *Little Nemo sans repères*, en Fresnault-Deruelle, P. (edi.) *Poétiques de la bande dessinée*. Paris: L'Harmattan.
- Gerboin, P. y Leroy, C. (1994). *Grammaire d'usage de l'espagnol contemporain*. Paris: Hachette Éducation.
- Giménez, C. (1999-2003). *Paracuellos, vol. 1-6*. Barcelona: Glénat.
- Giraud, P. (1980). *Le langage du corps*. Paris: PUF.
- Goldar, J. C. (1998). Ontogenia y filosofía de la mente. *Revista argentina de Clínica Neuropsiquiátrica*, nº3.

- Gómez Capuz, J. (1993). Tendencias en el estudio de las diversas etapas de la influencia angloamericana en español moderno con especial atención al nivel léxico. En A. Alonso González (éd), *Actas del III Congreso Internacional de Historia de la lengua española*. Salamanca: Arco Libros, pp. 1290-1307.
- Gómez Capuz, J. (2001). *Anglicismos léxicos en el español coloquial (análisis semántico de los anglicismos y sus equivalentes españoles en un corpus de lengua hablada)*. Cádiz: Universidad de Cádiz.
- Gómez de la Serna, R. (1930). Gravedad e importancia del humorismo. *Revista de Occidente*, n° 84, 349-391.
- Gómez Salamanca, D. (2013). *Tebeo, cómic y novela gráfica. La influencia de la novela gráfica en la industria del cómic en España*. Barcelona, tesis doctoral de la Universidad Ramón Llull.
- Goodman, K. (1967). Reading: a psycholinguistic guessing game. *Journal of the Reading Specialist*, 6,1, 126-35.
- Grabe, W. (1988). Reassessing the term «interactive». En Carrel, P. L., Devine, J. y Eskey, D. E. (eds.) *Interactive approaches to Second Language Reading* (pp. 56-70). Cambridge: Cambridge University Press.
- Grande Rodríguez, V. (2005). A la lengua con humor: un ejemplo práctico a través de los cómics. *Actas de los Congresos de ASELE, vol. XVI*, Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_xvi.htm [última consulta el 12 de octubre de 2014]
- Grice, P. (1975). Logic and Conversation. En Cole, P. y Morgan, J. L. (eds.) *Syntax and Semantics* (pp. 41-58) (traducción española de Juan José Acero, (1991). *Lógica y conversación*. En Valdés Villanueva, L. (ed.) (1991). *La búsqueda del significado*. Madrid: Tecnos).
- Grice, P. (1978). Further Notes on Logic and Conversation. En Cole, P. y Morgan J. L. (eds.) *Syntax and Semantics* (pp. 113-128). New York: Academic Press.
- Grice, P. (1989). *Studies in the way of words*. Cambridge: Harvard University Press.
- Groensteen, T. (1990). Bandes désignées (De la réflexivité dans les bandes dessinées). *Conséquences*, vol. 13-14: *Contrebandes*. Paris: Les Impressions Nouvelles, 132-

165. Disponible en: <http://www.editionsdelan2.com/groensteen/spip.php?article10> [última consulta el 23 de enero de 2013]
- Groensteen, T. (1996). Les petites cases du Moi: l'autobiographie en bande dessinée. *9e Art, Les Chaiers du musée de la Bande Dessinée, n.º1*, Angoulême: CNBDI, 58-69.
- Groensteen, T. (1999). *Système de la bande dessinée*. Paris: PUF (col. Formes sémiotiques).
- Groensteen, T. (1999b). L'empire des séries. *Neuvième Art. Vol. 4*. Paris: CNBDI, 78-87.
- Groensteen, T. (2005). Médiagénie et réflexivité, médiativité et imaginaire: comment s'incarnent les fables. *Belphegor*, vol. IV, nº2. Disponible en: http://etc.dal.ca/belphegor/vol4_no2/articles/04_02_Groe_Medi_fr.htm[última consulta el 22 de febrero de 2014]
- Groensteen, T. (2006). *Un objet culturel non-identifié*. Paris: L'An 2.
- Groensteen, T. (2007). *La bande dessinée, mode d'emploi*. Paris: Les Impressions Nouvelles (col. Réflexions faites).
- Groensteen, T. (2011). Bande dessinée et narration. *Système de la bande dessinée 2*. Paris: PUF (col. Formes sémiotiques).
- Groensteen, T. y Peeters, B. (1994). *Töpffer, l'invention de la bande dessinée*. Paris, Hermann (col. savoir : sur l'art).
- Groupe μ (1992). *Traité du signe visuel. Pour une rhétorique de l'image*. Paris: Le Seuil (col. La couleur des idées).
- Gubern, R. (1977). *El lenguaje de los cómic*. Barcelona: Península.
- Gubern, R. (2004). *Patologías de la imagen*. Madrid: Anagrama.
- Guiral, A. (2004). Cuando los cómics se llamaban tebeos. La Escuela Bruguera (1945-1963). Barcelona: El Jueves.
- Guiral, A. y Soldevilla, J.M. (2008). El mundo de Escobar. 100 años del nacimiento del creador de Carpanta y Zipi y Zape. Barcelona: Ediciones – Grupo Z.
- Guiral, A. (2012). *Guía didáctica de El arte de volar*. Alicante: De Ponent. Disponible en: <http://www.antonioaltarriba.com/el-arte-de-volar/unidad-didactica/> [última consulta el 17 de agosto de 2015]

- Gumperz, J. J. (1982a). *Discourse strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gumperz, J. J. (1982b). *Language and social identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gumperz, J. J. (1986). Interactional sociolinguistics in the study of schooling. En J. Cook-Gumperz. *The Social Construction of Literacy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hall, S. (1973/2004). Codificación y descodificación en el discurso televisivo. *CIC: Cuadernos de información y comunicación*, n° 9, 215-236 (trad. A. L. Segovia y J. L. Dader). Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2142835> [última consulta el 17 de junio de 2014]
- Hernández Cava, F. (gui.) y Del Barrio, F. (dib.) (1996). *El artefacto perverso*. Madrid: Planeta Agostini.
- Hualde, J. I. (2005). *The sounds of Spanish*, Cambridge University Press.
- Hudson, T. (1998). Theoretical perspective on reading. *Annual Review of Applied Linguistics*, vol. 18, 43-60.
- Instituto Cervantes (2007). Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español. Madrid: Biblioteca Nueva. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm [última consulta el 12 de agosto de 2015]
- Jiménez Morales, R. (2011). Pequeños defectos que debemos corregir: aprendiendo a ser mujer en la historieta sentimental de los años cincuenta y sesenta, *Arbor Ciencia, Pensamiento y Cultura*, n°187,159-168.
- Joly, M. (1993). *Introduction à l'analyse de l'image*. Paris: Nathan Université (coll. 128).
- Kress, G. (1985). *Linguistic processes in sociocultural practice*. Victoria: Deakin University.
- Lara, A. (1996). *Tebeos, los primeros cien años*. Madrid: Anaya-B.Nacional.
- Lavob, W. (1972). *Sociolinguistics patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Lejeune, P. (1980). *Je est un autre*. Paris: Le Seuil.

- Lejeune, P. (2005). *Signes de vie. Le pacte autobiographique 2*. Paris: Le Seuil.
- Lledó, E. (2008). *Filosofía y lenguaje*. Madrid: Crítica.
- Lomas, C. (1993). Los enfoques pragmáticos, sociolingüísticos y cognitivos. En Lomas, C. Osoro, A. (eds.) *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua* (pp. 29-57). Barcelona: Paidós (Papeles de pedagogía).
- López Díaz, J (2003). Vivienda social y Falange: Ideario y construcciones en la década de los 40. *Scripta Nova. Revista electrónica de Geografía y Ciencias Sociales. Vol. VII*. Disponible en: [http://www.ub.edu/geocrit/sn/sn-146\(024\).htm](http://www.ub.edu/geocrit/sn/sn-146(024).htm) [última consulta el 18 de abril de 2015]
- López Morales, H. (1989). *Sociolingüística*. Madrid: Gredos (Biblioteca Románica Hispánica).
- Madrid Fernández, D. (2002). The power of the FL teacher's motivational strategies. *Cauce: Revista de filología y su didáctica, n°25*, 369-422.
- Madrid Fernández, D. (2005). Estrategias de innovación docente en didáctica de la lengua y la literatura. En D. Madrid Fernández y C. L. González Las (ed.). *Estrategias de innovación docente en Didáctica de la Lengua inglesa*. Dialnet, pp. 91-120.
- Madrid Fernández, D. y McLaren, N. (eds.) (2004). *TEFL in Primary Education*. Granada: Editorial Universidad de Granada.
- Madrid Fernández, D., Uribe, D. y Gutiérrez, J. (2008). Las actitudes del alumnado hacia el aprendizaje del inglés como idioma extranjero: estudio de una muestra en el sur de España. *Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras, n°10*, 85-100.
- Maitena (2006). *Todas las mujeres alteradas*. Barcelona: Mondadori.
- Manguel, A. (2002). *Leer imágenes*. Madrid: Alianza Editorial.
- Marchese, A. y Forradellas, J (2006). *Diccionario de retórica, crítica y terminología literaria*. Barcelona: Ariel (col. Letras e ideas).
- Marion, P. (1990). Figuration narrative et communication. *Recherches sociologiques, n°21, 3*, 353-372.

- Marion, P. (1991). Traces graphiques, lecture et vraisemblance. *L'Image BD – Het stripbeeld*, Actes du colloque international (pp. 57-70). Leuven: Open ogen et Centre belge de la bande dessinée.
- Marion, P. (1993). Traces en cases, travail graphique, figuration narrative et participation du lecteur. Essai sur la bande dessinée. Louvain-la-Neuve: Académia.
- Marion, P. (1993). Scénario de bande dessinée. La différence par le média. *Études Littéraires*, vol. 26, n°2, 77-89. Disponible en: <http://id.erudit.org/iderudit/501047ar> [última consulta el 12 de enero de 2012]
- Marion, P. (1996). Le récit médiatique comme modèle d'interprétation. En G. Dereze (dir.), *Tribunes de presse. Études sur la construction journalistique du sport*. Louvain-la-Neuve: Academia-Bruylant.
- Marion, P. (1997). Narratologie médiatique et médiagenie des récits. *Recherches en communication*, n°7, 61-68.
- Marion, P. (1999). Communication et récit: Echos d'une relation tumultueuse. *Recherches et communication*, n°11, 113-133.
- Marsé, J. (2007). Paracuellos, Aventuras y Testimonio. En *Todo Paracuellos* (pp. 5-14). Barcelona: De Bolsillo.
- Martín, A. (1978). *Historia del cómic español: 1875-1939*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Martín, A. (2000). Apuntes para una historia de los tebeos. Barcelona: Glénat.
- Martín, A. (2010). Desde la historieta clásica para niñas a Mary «Noticias». *Tebeosfera* 2ª época 6. Disponible en: http://www.tebeosfera.com/documentos/documentos/desde_la_historieta_clasica_para_ninas_a_mary_noticias.html [última consulta el 3 de agosto de 2014]
- Martínez Hernández, J. (2005). *El cante flamenco. La voz honda y libre*. Córdoba: Almuzara (col. de flamenco Almuzara, serie cante).
- Masson, P. (1990). *Lire la bande dessinée*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon.
- Mata, J. (2008). 10 ideas clave. Animación a la lectura. Hacer de la lectura una práctica feliz, trascendente y deseable. Barcelona: Graó (col. Ideas Clave).
- Mazoyer, E., Montaigu, R. y Mazoyer, J.P. (2002). *Así es el mundo. Espagnol première année*. Paris: Belin.

- McCloud, S. (1994). *Understanding Comics: The Invisible Art*. New York: Harper Perennial. (trad. Abulí, E.) *Entender el cómic: El arte invisible* (2007) Bilbao: Astiberri.
- McCloud, S. (2000). *Reinventing Comics: How imagination and technology are revolutionizing an art form*. New York: Harper Perennial.
- McMillan, J. H. y Schumacher, S. (2005) (trad. Sánchez Baidés, J.) *Investigación educativa. Una introducción conceptual*. Madrid: Pearson Educación.
- Menu, J.C. (2011). *La bande dessinée et son double*. Paris: L'Association.
- Ministère de l'Éducation National (2007a). Programmes de langues étrangères pour l'école primaire. Espagnol. BOE n°8 du 30 août, 53-64. Disponible en: ftp://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/bo/2007/hs8/hs8_espagnol.pdf [última consulta el 7 de agosto de 2015]
- Ministère de l'Éducation National (2007b). Programmes de l'enseignement de langues vivantes étrangères au collège. Espagnol. Palier 1. BO n°7 du 26 avril. Disponible en: http://cache.media.eduscol.education.fr/file/LV/72/7/Programme_espagnol_palier1_123727.pdf [última consulta el 7 de agosto de 2015]
- Ministère de l'Éducation National (2007c). Programmes de l'enseignement de langues vivantes étrangères au collège. Espagnol. Palier 2. BO n°7 du 26 avril. Disponible en: http://cache.media.eduscol.education.fr/file/LV/24/0/Programme_espagnol_palier2_120240.pdf [última consulta el 7 de agosto de 2015]
- Ministère de l'Éducation National (2008). Organisation de l'enseignement de l'histoire des arts à l'école primaire, au collège et au lycée. BO n° 32 du 28 août. Disponible en: http://cache.media.education.gouv.fr/file/32/09/0/encart_33090.pdf [última consulta el 7 de agosto de 2015]
- Ministère de l'Éducation National (2010a). Enseignements commun, d'exploration et facultatif. Programme d'enseignement des langues vivantes en classe de seconde générale et technologique. BO spécial n°4 du 29 avril. Disponible en: http://cache.media.education.gouv.fr/file/special_4/72/7/langues_vivantes_143727.pdf [última consulta el 7 de agosto de 2015]

Ministère de l'Éducation National (2010b). Programme d'enseignement de langues vivantes du cycle terminal pour les séries générales et technologiques. BO spécial n°9 du 30 septembre. Disponible en: <http://www.education.gouv.fr/cid53320/mene1019796a.html> [última consulta el 7 de agosto de 2015]

Ministère de l'Éducation National (2010c). Programme d'enseignement spécifique de littérature étrangère en langue étrangère au cycle terminal de la série littéraire. BO spécial n°9 du 30 septembre. Disponible en: <http://www.education.gouv.fr/cid53324/mene1019738a.html> [última consulta el 7 de agosto de 2015]

Ministère de l'Éducation National (2011). Ressources pour la classe de seconde générale et technologique. Espagnol. Exemples de thèmes d'étude. Eduscol, MEN/DGESCO. Disponible en: http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Sujets_d_etude_2nd/40/5/LyceesGT_Ressources_LV_2_exempletheme_Espagnol_189370_234405.pdf [última consulta el 7 de agosto de 2015]

Ministère de l'Éducation National (2013a). Ressources pour le cycle terminal. Exemples de sujet d'étude. Eduscol, MEN/DGESCO. Disponible en: http://cache.media.eduscol.education.fr/file/LV/90/6/RESS_LV_cycle_terminal_espagnol_sujets_etudes_251906.pdf [última consulta el 7 de agosto de 2015]

Ministère de l'Éducation National (2013b). Ressources pour le cycle terminal. Littérature étrangère en langue étrangère. Eduscol, MEN/DGESCO. Disponible en: http://cache.media.eduscol.education.fr/file/LV/00/6/RESS_LV_cycle_terminal_LE_LE_espagnol_316006.pdf [última consulta el 7 de agosto de 2015]

Ministère de l'Éducation National (2015). Programme d'enseignement de l'école maternelle. BOEN spécial n°2 du 26 mars. Disponible en: http://cache.media.education.gouv.fr/file/MEN_SPE_2/84/6/2015_BO_SPE_2_404846.pdf [última consulta el 7 de agosto de 2015]

Ministerio de Educación y Ciencia (MEC) (1993a). Orden de 9 de septiembre de 1993 por la que se aprueban los temarios que han de regir en los procedimientos de ingreso, adquisición de nuevas especialidades y movilidad para determinadas especialidades de los Cuerpos de Maestros, Profesores de Enseñanza Secundaria y

Profesores de Escuelas Oficiales de Idiomas, regulados por el Real Decreto 850/1993, de 4 de junio. BOE. Disponible en: http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portal/com/bin/Contenidos/RRHH/Temarios/TEMARIOS_2012/ORDEN09091993/1328691749672_anexo3orden09091993.pdf [última consulta el 7 de agosto de 2015]

Ministerio de Educación y Ciencia (MEC) (2007b). Real Decreto 1629/2006, de 29 de diciembre, por el que se fijan los aspectos básicos del currículo de las enseñanzas de idiomas de régimen especial reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE. Disponible en: <http://www.boe.es/boe/dias/2011/11/18/pdfs/BOE-A-2011-18097.pdf> [última consulta el 7 de agosto de 2015]

Ministerio de Educación (ME) (2011a). Orden EDU/3136/2011, de 15 de noviembre, por la que se aprueban los temarios que han de regir en los procedimientos de ingreso y adquisición de nuevas especialidades en el Cuerpo de Maestros. BOE. Disponible en: <http://www.boe.es/boe/dias/2007/01/04/pdfs/A00465-00473.pdf> [última consulta el 7 de agosto de 2015]

Ministerio de Educación (ME) (2011b). Orden EDU/3138/2011, de 15 de noviembre, por la que se aprueban los temarios que han de regir en los procedimientos de ingreso, accesos y adquisición de nuevas especialidades de los Cuerpos de Profesores de Enseñanza Secundaria y Profesores Técnicos de Formación Profesional. BOE. Disponible en: http://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2011-18099 [última consulta el 7 de agosto de 2015]

Ministerio de Educación (ME) (2011c). Orden EDU/3137/2011, de 15 de noviembre, por la que se aprueban los temarios que han de regir en los procedimientos de ingreso, accesos y adquisición de nuevas especialidades en el Cuerpo de Profesores de Escuelas Oficiales de Idiomas. BOE. Disponible en: <http://www.boe.es/boe/dias/2011/11/18/pdfs/BOE-A-2011-18098.pdf> [última consulta el 7 de agosto de 2015]

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD) (2015a). Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación

Primaria. BOE. Disponible en: <http://www.boe.es/boe/dias/2014/03/01/pdfs/BOE-A-2014-2222.pdf> [última consulta el 7 de agosto de 2015]

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD) (2015b). Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. BOE. Disponible en: <http://www.boe.es/boe/dias/2015/01/03/pdfs/BOE-A-2015-37.pdf> [última consulta el 7 de agosto de 2015]

Miquel López, L., Sans Baulenas, N. (2010). ¿A que no sabes...? Curso de perfeccionamiento de español para extranjeros (14ª ed.). Madrid: Edelsa.

Mitaine, B. (2012). Memorias dibujadas: la representación de la Guerra Civil y del franquismo en el cómic español. El caso de Un largo silencio. En G. Tyras y J. Vila (eds.) *Memoria y testimonio. Representaciones memorísticas en la España contemporánea* (pp. 148-167). Madrid: Verbum.

Mitaine, B. (2015). Au nom du père ou les «autobiographies» de ceux qui ne dessinent pas (Altarriba, Gallardo, Spiegelman, Tardi). En Alary, V., Corrado D., Mitaine, B. (dir.), *Autobio-Graphismes. Bande dessinée et représentation de soi* (pp. 171-194). Genève: Georg éditeur (col. L'Équinoxe).

Moix, T. (1968). Los “comics”. Arte para el consumo y formas pop. Barcelona: Llibres de Sinera.

Molotiu, A. (dir.) (2009). *Abstract Comics: The Anthology*. Seattle: Fantagraphics.

Mondéjar, J. (1979). Diacronía y sincronía en las hablas andaluzas. *Lingüística Española Actual, II*, 375-402.

Monnet, V. (2008). Des Belles Lettres à la BD. *Campus, n° 92. Tête chercheuse*. Université de Genève.

Montoliú Camps, P. (2005). Madrid en la postguerra 1939-1946. Los años de la represión. Madrid: Silex.

Moreno, M., Moreno, V., Zurita, P. (2004). *Avance. Curso de español* (2ª ed.) Madrid: SGEL.

Moreno García, C. (2011) Materiales, estrategias y recursos para la enseñanza del español como 2/L. Madrid: Arco Libros.

- Morgan, C. y Cain, A. (2000). *Foreign language and culture learning from a dialogic perspective*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Morgan, H. (2003). *Principes de littératures dessinées*. Paris: l'An 2.
- Muñoz, P. (dir.) (2000). *Adolescents, violence et création. Lecture Jeune, n° 95*. Paris: ece – la Vigie préresse.
- Muñoz, P. (dir.) (2003). *Lecture Jeune, n° 103*. Paris: ece – la Vigie préresse.
- Narbona, A. Cano, R y Morillo, R. (1998). *El español hablado en Andalucía*. Barcelona: Ariel.
- Navarro, A. (2008). *Por soleá*. Alicante: De Ponent.
- Navratil, L. (1972). *Esquizofrenia y arte*. Barcelona: Seix Barral.
- Neuschäfer, H. J. (1994). *Adiós a la España eterna. La dialéctica de la censura. Novela, teatro y cine bajo el franquismo*. (R. P. Blanco, Trad.) Barcelona: Anthropos editorial del hombre.
- Nuttal, C. (1996). *Teaching Reading Skills in a Foreign Language*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Onliyú (1981). Introducción. *Antología española del comix underground: 1970-1980*. Barcelona: La Cúpula.
- Palencia del Burgo, R. y Borobio Carrera, V. (2013). *ELE Actual*. Madrid: SM.
- Palomino, M.A. (2005). *¡Uno, dos, tres...ya!*. Madrid: En clave ELE.
- Pastoureau, M. y Simonnet, D. (2005). *Le petit livre des couleurs*. Paris: du Panama.
- Pease, A. y B. (2006). *El lenguaje del cuerpo. Cómo interpretar a los demás a través de sus gestos*. Barcelona: Amat.
- Peeters, B. (1998). *Lire la bande dessinée*. Paris: Casterman, Flamarion.
- Peeters, B. (2007). *Lire Tintin. Les Bijoux ravis*. Paris: Les Impressions Nouvelles.
- Peeters, B. (2009). *Écrire l'image, un itinéraire*. Paris: Les Impressions Nouvelles.
- Pennac, D. (1992). *Comme un roman*. Paris: Gallimard.
- Penny, R. (2002). *A History of the Spanish Language*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Pérez del Solar, P. (2014). La perversa máquina del olvido: cómics y memoria de la posguerra en la España de los 90. *Espacio, Tiempo y Forma*, vol. 26. Madrid: UNED. Disponible en: <http://revistas.uned.es/index.php/ETFFV/article/view/14516> [última consulta el 3 de julio de 2015]
- Picard, M. (1986). *La lecture comme jeu*. Paris: Les Éditions de Minuit (colección Critique).
- Pons, Á. (2012). Historia gráfica del tebeo (de los inicios a los años 50). En V.V.A.A. *Tebeos: España en Angoulême*. Madrid: Ministerio de Cultura, p. 36.
- Porcel Torrens, P. (2010). *Tragados por el abismo. La historieta de aventuras en España*. Castalla, Alicante, Edicions de Ponent.
- Poyatos, F. (1994). La comunicación no verbal. Cultura, lenguaje y conversación (vol. 1, 2 y 3). Madrid: Istmo.
- Pratt, H. y Petitfaux, D. (2012). *De l'autre côté de Corto*. Paris : Casterman (col. Univers d'auteurs).
- Quella-Guyot, D. (1990). *La bande dessinée. 50 mots*. Paris: Desclée de Brouwer.
- Quella-Guyot, D. (2000): La BD au CDI. Disponible en: <http://www.savoirscdi.cndp.fr/fonds/PolitiqueAquisition/labd.htm#haut> [última consulta el 4 de mayo de 2015]
- Quella-Guyot, D. (2001). Documents d'exploitation pédagogique de deux albums de bande dessinée. «Sur la route de Selma» (Berthet/Tome) «Le bar du vieux Français» (Stassen/Lapiere), sur les thèmes: racisme et métissage culturel. CRDP de Poitou-Charentes: Dupuis (La BD de case en classe).
- Quella-Guyot, D. (2004). *Explorer la bande dessinée*. SCÉRÉN-CRDP de Poitou-Charentes: Dupuis (La BD de case en classe).
- Quirós, F. (2003). De críticos a vecinos del funcionalismo. *Infoamérica*. Disponible en: www.infoamerica.org/documentos_pdf/quiros01.pdf [última consulta el 8 de agosto de 2014]
- Ramírez Domínguez, J. A. (1975). *La historieta cómica de posguerra*. Madrid: Cuadernos para el diálogo.

- Ramírez Domínguez, J. A. (1975). *El cómic femenino en España. Arte sub y anulación*, Madrid : Cuadernos para el diálogo.
- Raúl (1985) Macandé. *Madriz*, nº16. Madrid: Concejalía Juventud Ayuntamiento Madrid, 32-33.
- Regueira, T. (ed.) (2005). *Guía visual de la editorial Bruguera (1940-1986)*. Barcelona: Glénat (col. viñetas).
- Ríos Ruíz, M. (2002). *El gran libro del flamenco*. Madrid: Calambur.
- Ríos Ruíz, M. (1972). Introducción al cante flamenco. Aproximaciones a la historia y a las formas de un arte gitano-andaluz. Madrid: ISTMO (col. Fundamentos 20).
- Rodari, G. (1973/2002). *Gramática de la fantasía*. Barcelona: del Bronce.
- Rodríguez Diéguez, J. L. (1988). El cómic y su utilización didáctica. Los tebeos en la enseñanza. Barcelona: Gustavo Gili.
- Rodríguez Diéguez, J. L. (1977). *Las funciones de la imagen en la enseñanza*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Rouvière, N. (2013). Enseignement (1): enseigner avec la bande dessinée. *Neuvième art. La revue en ligne de la Cité Internationale de la bande dessinée et de l'image*. Disponible en: <http://neuviemart.citebd.org/spip.php?article523> [última consulta el 3 de abril de 2015]
- Roux, A. (1970). *La bande dessinée peut être éducative*. Paris: de l'École.
- Rumelhart, D. E. (1977). Towards an interactive model of Reading. En Dornie, S. (ed.) *Attention and Performance VI* (pp. 573-603). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Rumelhart, D. E. (1980). Schemata: The building block of cognition. En Spiro, R., Bruce, B. y Brewer, W. (eds.). *Theoretical Issues in Reading Comprehension* (pp. 35-38). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Runge, A. y Sword, J. (1995). *La BD*. Paris: CLE International.
- Salinas Catalá, J. (2008). Viñetas y Prejuicios. Una visión de los gitanos en los cómics. *Cuadernos Gitanos nº3*. Disponible en: www.institutoculturagitana.es [última consulta el 4 de diciembre de 2009]
- Sanchís, V. (2009). *Franco contra Flash Gordon*. Valencia: Tres I Quatre.

- Sanchís, V. (2010). *Tebeos mutilados: la censura franquista contra Editorial Bruguera*. Barcelona: Ediciones B.
- Sardar, Z. (tex.) y Van Loon, B. (ilus.) (2011). *Estudios culturales para todos* (T. Fernández Aúz y B. Eguibar, trad.). Barcelona: Paidós.
- Satrapi, M. (2001). *Persepolis*. Paris: L'Association.
- Schapiro, M. (2000). *Les mots et les images: sémiotique du langage visuel*. Paris: Macula (La littérature artistique).
- Searle, J. (1970). *Speech Acts: an essay in the philosophy of language*. London: Cambridge University Press (traducción española de Luis Valdés Villanueva, (1980): *Actos de habla*. Madrid, Cátedra).
- Searle, J. (1975). Indirect Speech Acts. En Cole, P. y Morgan, J. L. (eds.) *Syntax and Semantics* (pp. 59-82). New York: Academic Press.
- Searle, J. (1979): *Expression and Meaning. Studies in the Theory of Speech Acts*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Serralde Visuete, B. et al. (2012). *Etapas plus*. Madrid: Edinumen
- Sfar, J. (2005). *Klezmer*. Paris: Gallimard Jeunesse.
- Silberkleit, N. (2014) How Comics Made Me Love Reading. *Educational Horizons Magazine*, vol. 92, 22-24.
- Simonds, P. (1999). *Gemma Boverly*. London: Jonathan Cape/Random House.
- Soldevilla, J.M. (2005). El pare de Carpanta i Zipi y Zape: Josep Escobar o la lluita contra el silenci. Lleida: Pagès Editors.
- Spiegelman, A. (1992). *Maus I & II. A survivor's tale (2 volumes)*. New York: Pantheon,
- Stevenson, N. (1985). *Culturas mediáticas. Teoría social y comunicación masiva*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Tilley, C. L. (2008). Reading Comics. Lincoln: School Library Media Activities Monthly, vol. 24, 23-26. Disponible en: <http://www.schoollibrarymedia.com/index.html> [última consulta el 3 de mayo de 2013]

- Tramullas, G. (2009) Una obra política, Premio Nacional. En *El periódico de Aragón*. Disponible en: http://www.elperiodicodearagon.com/noticias/aragon/obra-politica-premio-nacional_536466.html [última consulta el 14 de mayo de 2015]
- Van Dijk, T. A. (2008). *Discurso y poder*. Barcelona: Gedisa.
- Van Dijk, T. A. (2011). *Sociedad y Discurso. Cómo influyen los contexto sociales sobre el texto y la conversación*. Barcelona: Gedisa.
- Van Lier, L. (1996). *Interaction in the Language Curriculum. Awareness, Autonomy and Authenticity*. New York: Longman.
- Vanmalderen, L. (1982). Un glossaire de la sémiologie de l'image. *Communication et langages*, n° 54, 10-24. Disponible en: http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/colan_03361500_1982_num_54_1_1516 [última consulta el 20 de septiembre de 2015]
- Vargas, R. (1995). *Tras las huellas del tiempo y de los mitos. El flamenco visto por los flamencos*. Alcalá de Guadaíra: Guadalmena.
- Vázquez de Parga, S. (1980). *Los cómic del franquismo*. Barcelona: Planeta (col. textos/59).
- Vez, J. M. (2000). *Fundamentos lingüísticos en la enseñanza de lenguas*. Barcelona: Ariel.
- V.V.A.A. (1904). *Las travesuras de Bebé: primera novela gráfica que se publica en España*. Monos, vol. 1. Madrid: El Liberal, p. 8.
- V.V.A.A. (2007). *El TBO de siempre. Para todas las edades (incluida la de piedra)*. Barcelona: Ediciones B. Grupo Z.
- Williams, N. (1995). The Comic Book as Course Book: Why and How Long Beach. *Annual Meeting of the Teachers of English to Speakers of Other Languages* (pp. 1-27). California: Long Beach.
- Williams, R. (1965). *The long Revolution*. Londres: Penguin.
- Wodak, R. (2008). Controversial Issues in Feminist Critical Discourse Analyse. En Harrington et al. (edit.) *Gender and Language Research Methodologies* (pp. 193-210). London: Palgrave Macmillan.

Wodak, R. y Meyer, M. (edit.) (2008). *Methods of critical discourse analysis*. London: SAGE Publications.

Wolf, M. (1987). *La investigación de la comunicación de masas. Crítica y perspectivas*. Barcelona: Paidós.

Yexus y Laura (2012). Laura Pérez Vernetti, la entrevista. *Tebesofera 2 época 9*. Barcelona/Santander: Tebesofera. Disponible en: http://www.tebesofera.com/documentos/documentos/laura_perez_vernetti_la_entrevista.html [última consulta el 13 de mayo de 2015]

Zentner, J. (gui.) y de Veracruz, S. (dib.) (2003). *Flamenco*. Bilbao: Astiberri.

Zunzunegui Díez, S. (2000). *Pensar la imagen*. Madrid: Cátedra (Signo e Imagen).

LISTA DE SITIOS WEB DE INTERÉS PARA EL ÁMBITO DE LA DIDÁCTICA DEL ELE Y DE LA HISTORIETA

ERIC (Education Resources Information Center) del Institute of Education Sciences

<http://eric.ed.gov>

Red Electrónica de Didáctica del Español como Lengua Extranjera (redELE)

<http://www.mecd.gob.es/redele/>

CVC (Centro Virtual Cervantes)

<http://cvc.cervantes.es>

TodoELE:

<http://todoele.org/todoele20/>

MarcoELE. Revista de didáctica Español Lengua extranjera

<http://marcoele.com>

Elenet

<http://www.elenet.org>

El Castellano: la página del idioma español

<http://www.elcastellano.org/gramatic.html>

Formespa

<http://formespa.rediris.es>

Cuadernos Cervantes

<http://www.cuadernos cervantes.com>

Proyecto Sherezade

<http://home.cc.umanitoba.ca/~fernand4/>

AulaDiez

<http://www.auladiez.com/ejercicios/index.html>

Editorial Difusión

<http://www.auladiez.com/ejercicios/index.html>

La caja mágica

<http://www.cajamagica.net>

1 de 3

<http://www.1de3.es/1de3/>

Proele

<http://proele.org>

Spanish language and Culture

<http://personal.colby.edu/~bknelson/SLC/index.php>

EcLEcTIC

<http://eletics.blogspot.com.es>

El blog de Almendra

<http://almendrablogele.blogspot.com.es>

El blog de Juan Ramón

<http://jramonele.blogspot.com.es/p/idea-para-hoy.html>

Association des professeurs de langues vivantes. Les langues Modernes

<http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?mot62>

Sin ánimo de proponer largas listas de sitios sobre el cómic, en este estudio nos hemos limitado a incluir algunas referencias imprescindibles en el estudio de la historieta.

Tebeosfera:

<http://www.tebeosfera.es>

Tebeosfera es una publicación periódica electrónica sobre historieta dirigida por Manuel Barrero con más de 1500 textos publicados. Su exhaustividad y rigor le han valido numerosos premios y se distingue por su labor de catalogación y de documentación. Contribuyen a ella numerosos coleccionistas e investigadores. También cuenta con un sello editorial ACyT Editores.

La guía del cómic:

<http://www.guiadelcomic.es>

Este sitio nos interesa particularmente porque centra su contenido en la trayectoria y la obra de autores de historietas en español. Destaca por su enorme catálogo de títulos clasificados por etiquetas y categorías, así como por las fichas de autores, biografías, bibliografías, imágenes y enlaces de reseñas. Las numerosas entrevistas de autores españoles constituye una fuente de gran interés por su carácter divulgador y dignificador del medio.

Neuvième Art:

<http://neuviemart.citebd.org/>

Neuvième art es la revista digital de la Cité Internationale de la bande dessinée dirigida por Thierry Groensteen. Este sitio resalta por su rigor científico y por sus recursos documentales de gran interés didáctico. Las reflexiones propuestas permiten hacer converger el estudio de la historieta con el de otras disciplinas como la literatura, la historia o la enseñanza, así como profundizar en el estudio de la historia cultural y la historia editorial. Su existencia supone una prueba de la elevación de la historieta al ámbito del arte contemporáneo.

Las siguientes revistas científicas sobre la historieta o sobre las relaciones texto-imagen ofrecen gran interés en el ámbito de la enseñanza:

Belphégor

<http://dalspace.library.dal.ca/handle/10222/27966>

Comicalités. Études de culture graphique

<http://comicalites.revues.org>

Cuadernos de cómic

<http://cuadernosdecomic.com>

Deutsche Comicforschung

<http://www.comicforschung.de/dtcom/dtcomicforschung.html>

European Comic Art

<http://journals.berghahnbooks.com/eca/>

Image & Narrative

<http://www.imageandnarrative.be>

Interdisciplinary Comics Studies

<http://www.english.ufl.edu/imagetext/>

Internationa Journal of Comic Art

<http://www.ijoca.com>

Journal of Graphic Novels and Comics

<http://www.tandfonline.com/toc/rcom20/current>

Studies in American Humor

<http://studiesinamericanhumor.org>

Texte-image. Revue d'étude du dialogue texte-image

<http://www.revue-textimage.com/presentation.htm>

APÉNDICES

RESUMEN EN FRANCÉS

La bande dessinée est un moyen d'expression ouvrant des fenêtres sur un monde qui, réel ou fantastique, permet d'apprécier l'identité culturelle et artistique d'une communauté précise. L'enseignement de l'espagnol est souvent réduit à l'artificialité de contextes strictement académiques. Même si de nos jours cette carence commence à s'estomper, il convient de promouvoir un enseignement ancré dans un contexte culturel authentique. Notre choix s'est porté sur la bande dessinée. Ayant pour objectif « d'ouvrir les fenêtres » et d'enrichir les contextes éducatifs de langues, cette thèse doctorale prétend favoriser l'exploitation de la bande dessinée dans un contexte d'apprentissage et, plus concrètement, dans un contexte d'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère, en l'occurrence la langue espagnole, incluant une dimension sociale et historique de la communauté de la langue étudiée.

Cette thèse doctorale, intitulée « La bande dessinée dans l'enseignement de l'espagnol comme langue étrangère : un regard iconoverbal sur le franquisme » fait coopérer deux domaines. En mettant en relation la Didactique des langues d'un côté et la Bande dessinée de l'autre, de sorte à constituer une alliance riche et fructueuse, notre but est de répondre à la problématique suivante : dans quelle mesure la bande dessinée peut-elle être un outil approprié dans le processus d'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère à partir d'une étude holistique tenant compte de la spécificité du médium ? Le potentiel de la bande dessinée rendrait possible l'intégration de différentes dimensions essentielles à l'enrichissement de l'enseignement linguistique. De cette façon, l'étude des langues se ferait en parfaite harmonie avec des disciplines telles que l'éducation artistique, littéraire, historique et culturelle.

Tout d'abord, il a fallu accomplir un travail de précision terminologique afin d'exposer de façon claire et exacte les aspects génériques et différentiels des concepts clé qui sont abordés tout au long de notre travail. En espagnol, la traduction de *bande dessinée* peut correspondre à trois termes qui s'utilisent indifféremment. *Historieta*, *tebeo* y *cómic* sont pourtant connotés et font allusion à des concepts bien précis. L'élucidation terminologique s'avère donc très importante. Dans la partie introductive, nous avons pris soin de préciser le public à qui s'adresse cette thèse. Notre travail propose une réflexion universelle sur le potentiel didactique de la bande dessinée. Néanmoins, l'objectif ne répond pas à une instruction destinée au professorat ou aux élèves d'espagnol. Partant d'un ensemble de questionnements en amont, cette étude vise à promouvoir une action formative dans laquelle le collectif d'acteurs impliqués dans le

processus d'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère est en mesure de jouer un rôle actif et autonome. De cette façon, nous visons à favoriser la réflexion et la prise de décisions dans l'utilisation de la bande dessinée comme matériel didactique, notamment dans le contexte éducatif impliquant l'étude de l'espagnol comme langue étrangère. Dans cette volonté d'universalité, nous avons toutefois rapproché notre étude du système éducatif français afin d'avoir un cadre et des exigences concrètes. La délimitation d'un public précis nous a permis ainsi de répondre dans certains cas aux besoins particuliers comportant un niveau de concrétude important. Au vu de ces précisions préliminaires, cette thèse doctorale s'articule en trois grandes parties.

1^{ère} PARTIE : « PROBLÉMATIQUE DE RECHERCHE »

La première partie, « Problématique de recherche », constitue un exercice de contextualisation et de questionnements visant à circonscrire les prétentions de cette thèse doctorale au niveau théorique et pratique. Dans cette première partie, nous présentons l'état de la question à travers un panorama de la situation actuelle des deux domaines convoqués. Notre but est de faire ressortir les possibilités d'amélioration l'enseignement de l'ELE par la bande dessinée. Une section clé de cette première partie est la présentation des objectifs et des questionnements qui structurent notre recherche. L'étroite interdépendance entre les propos visés et les questions posées permettent de cimenter tout notre travail, à partir du terrain d'étude épistémologique et d'une méthodologie pour l'analyse didactique. Ainsi, la liste d'objectifs et de questionnements correspondant à la problématique de départ trouvent leurs réponses dans la dernière partie consacrée aux conclusions générales.

Les objectifs visés par cette thèse doctorale s'organisent selon huit points essentiels:

1°. Mener à bien une étude épistémologique à partir des principales théories sémiotiques de la bande dessinée et des principales théories de la langue et de sa didactique permettant de poser les bases de notre étude de cas. Il s'agit de créer un nouveau cadre théorique capable de mettre en relation la bande dessinée et la didactique des langues afin de trouver une réponse à notre problématique de départ, tout en respectant les principes de base de chaque domaine.

2°. Proposer des outils d'identification et d'étude grâce à la conception d'un outil d'analyse de données visant à :

a) aborder l'étude intégrale d'une bande dessinée en tenant compte des dimensions et des paramètres susceptibles d'éveiller l'intérêt lors d'un processus d'enseignement et d'apprentissage d'une langue étrangère,

b) élaborer une lecture réflexive faisant ressortir la spécificité et l'intérêt didactique de chacune des œuvres analysées,

3°. Délimiter un corpus de bandes dessinées issues de créateurs espagnols et ayant pour dénominateur commun la mémoire du franquisme. La conception de ces ouvrages à des époques distinctes aura une influence sur le degré de liberté créatrice de chacune d'entre elles. Nous prétendons ainsi faciliter :

a) L'établissement d'un modèle de sélection d'œuvres autour d'une même époque mais à partir de deux moments de productions différents, capable d'inspirer la création de corpus similaires.

b) l'étude comparative des thématiques proposées pour chaque époque, ce qui accroît la valeur didactique de chaque œuvre.

c) la mise en perspective des différentes lectures possibles, dans le cas des rééditions, selon qu'il s'agit du moment de création ou de production.

Ces objectifs généraux comportent une série d'implications didactiques se matérialisant sous la forme d'objectifs spécifiques:

4°. Mettre en évidence le potentiel didactique de la bande dessinée dans l'enseignement- apprentissage à deux niveaux :

a) niveau disciplinaire, l'enseignement d'une langue pouvant aussi bien être la langue étrangère que la langue maternelle

b) niveau interdisciplinaire, quand l'enseignement intègre des notions d'histoire, d'éducation artistique, d'analyse iconographique et d'éducation à la citoyenneté.

5°. Proposer un nouveau modèle d'utilisation de la bande dessinée dans le cadre de la DLE. Celui-ci permettrait d'aborder, à partir d'une étude de la spécificité de la bande dessinée comme moyen d'expression artistique et culturelle, l'analyse de la composante linguistique dans le processus d'enseignement-apprentissage d'ELE de façon naturelle et harmonieuse.

Ce travail de recherche s'adresse aux enseignants de langues et tout particulièrement aux enseignants d'Espagnol comme langue étrangère ou maternelle. Il n'a pas la prétention, pour le moment, de mener à bien une tâche de didactisation visant à élaborer différentes séquences didactiques. Notre objectif s'attache plutôt à proposer aux enseignants des pistes de réflexion afin de leur faciliter l'utilisation de bandes dessinées dans leur travail d'enseignement de la langue espagnole et de les orienter dans la conception de leurs propres séquences.

6°. Favoriser l'assimilation de mécanismes de décodage iconotextuel propres à la bande dessinée afin de favoriser l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère et par conséquent viser l'autonomie de la compétence lectrice des apprenants à partir d'un moyen d'expression de nature hétérogène.

7°. Etudier les types de langage verbal de la bande dessinée et de façon plus spécifique, les frontières entre la langue écrite et la langue orale d'un moyen d'expression dans lequel le langage écrit partage de nombreux traits avec la langue orale.

8°. Signaler d'autres bénéfiques potentiels liés à l'intégration de la bande dessinée dans le processus d'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère.

Dans la dernière subdivision de la première partie, nous présentons les œuvres de notre corpus. Pour cela, nous expliquons les critères de sélection et le sens des axes distincts nous ayant permis d'organiser nos ouvrages. Notre corpus présente une thématique commune : « La bande dessinée et la mémoire iconoverbale du franquisme ». Cette thématique comprend cinq œuvres de bande dessinée espagnole qui recouvrent une période de production entre 1947 et 2010. D'un côté, il y a des œuvres créées et publiées pendant la dictature franquiste, entre 1939 et 1975, de l'autre, il y a des œuvres ayant pour cadre spatio-temporel la période franquiste mais créées pendant la démocratie. Notre but est de mettre en valeur les particularités de chaque œuvre afin de relever le degré de liberté créative des auteurs à chaque période, le poids de la propagande, ou le rôle de la censure franquiste, mais surtout, la mise en perspective sur une période de soixante ans, et la double lecture que l'on peut faire d'une même actualité ou d'un même thème, tant au niveau esthétique que des contenus de la bande dessinée. C'est grâce à ces informations préliminaires que le lecteur pourra aborder en connaissance de cause, la deuxième partie consacrée aux fondements théoriques. La description succincte de l'intérêt des ouvrages permettra d'apporter une idée précise du contenu d'application des enseignements théoriques.

Cette première partie joue une fonction de délimitation, de contextualisation et de justification cruciale afin que le lecteur puisse comprendre le sens de cette thèse doctorale, permettant ainsi que la recherche démarre dans des conditions optimales pour ce qui est des connaissances préalables et du degré d'attente.

2^{ème} PARTIE : « CADRE THÉORIQUE ET CONCEPTUEL »

Cette thèse doctorale suit une approche multidisciplinaire qui recouvre le domaine de la recherche en Didactique des Langues et la Littérature d'un côté, et le domaine de la recherche en Sémiotique de la Bande Dessinée, de l'autre. Dans la deuxième partie, intitulée « Cadre théorique et conceptuel » il nous a fallu développer nos outils théoriques à partir d'une double perspective. Nous avons essayé d'adopter une démarche cohérente afin de pouvoir élaborer une méthodologie permettant d'analyser et d'intégrer la bande dessinée dans le processus d'enseignement-apprentissage de l'espagnol comme langue étrangère, et de le saisir dans toute sa complexité. Dans un premier temps, nous avons développé les théories les plus représentatives de la Sémiotique de la bande dessinée, puis nous nous sommes intéressée aux théories les plus pertinentes de la Didactique de la Langue. À partir de ce positionnement, nous cherchons à atteindre un double objectif. Tout d'abord, nous voulons développer une base théorique avec les principales disciplines et concepts de deux domaines étudiés. Le but est de fonder l'analyse pratique, en veillant à tout moment de créer un dialogue entre les deux domaines de recherche. Ensuite, nous souhaitons créer un cadre inédit tenant compte du croisement des deux domaines de sorte à constater la pertinence et la cohérence du caractère multidisciplinaire de notre étude. De cette façon, nous avons abordé les théories sémiotiques de la bande dessinée en fonction de leur potentiel et de leur application didactique. Les théories de la langue et sa didactique ont quant à elles été présentées par rapport à leur application à la bande dessinée comme médium d'expression artistique et culturel.

Dans le premier chapitre de la deuxième partie nous avons donc étudié les principales lignes et concepts développés par les théoriciens les plus représentatifs de la bande dessinée tels que Thierry Groensteen. Nous avons examiné des concepts clés présentés dans son *Système de la bande dessinée* (1999) notamment les notions d'arthrologie restreinte, qui prend en compte la séquence de vignettes, et d'arthrologie générale, qui s'intéresse au réseau, ainsi qu'au système spatio-topique, qui fait état de la prégnance de la vignette, de l'hypercadre, du *strip*, ou de la bulle. L'analyse de tous ces éléments

présente un grand intérêt didactique. De la même façon, en ce qui concerne la mise en page nous avons aussi tenu compte de la classification de Benoît Peeters, dont l'ouvrage *Lire la bande dessinée* (1998) nous apporte des outils théoriques très intéressants d'un point de vue didactique sur les relations texte-image, notamment sur le concept de *récit implicite* qui fait écho à celui de *texte souterrain* proposé par Harry Morgan. L'ouvrage de ce dernier, *Principes de littératures dessinées* (2003) a été un référent important pour construire notre cadre théorique ; sans oublier les références aux travaux d'auteurs phare tels que Roland Barthes, Pierre Fresnault-Deruelle, Román Gubern, Luís Gasca, Guy Gauthier, Pierre Masson ou Scott McCloud. Dans le deuxième chapitre de la deuxième partie, nous avons étudié les principales lignes des théories de la Didactique des Langues notamment celles qui mettent en valeur l'approche communicative et actionnelle. La Pragmatique et l'Analyse du Discours se révèlent cruciales dans un travail didactique conçu à partir d'un corpus de bandes dessinées dont la composante contextuelle et linguistique en usage est centrale. L'étude des travaux d'auteurs tels que Gee, Austin, Searle, Grice, Anscombe et Ducrot ou Sperber y Wilson a été déterminante. De la même façon, nous avons puisé dans des théories s'intéressant à la composante culturelle. À ce niveau, les travaux de Ruth Wodak et Teun A. van Dijk ont été très révélateurs concernant la dimension sociale de la langue, ce qui nous a permis de relier le discours aux notions de culture et de société. Dans notre corpus autour de la bande dessinée et la mémoire iconoverbale du franquisme, les théories sur l'Analyse Critique du Discours nous ont permis de constater le poids de la langue pour légitimer et exercer le pouvoir et la domination, ou au contraire, pour s'y opposer. En ce qui concerne les notions de narratologie, nous avons notamment suivi le travail de Gérard Genette dans son livre *Figures III* (1972). Comme nous l'avons constaté, les différentes catégories d'analyse narratologique tels que le temps, le mode et la voix prennent des formes particulières en fonction des conventions propres à la bande dessinée. Elles sont déterminantes dans l'acquisition de sens et, par conséquence, leur prise en compte nous a paru nécessaire dans le cadre de nos travaux sur l'enseignement des langues par la bande dessinée. Nous avons porté un regard sur les relations d'hypertextualité et d'intertextualité dans la mesure où elles permettent de féconder et d'harmoniser la relation entre la bande dessinée et l'enseignement de langues.

L'étude des différentes théories de la bande dessinée et de la langue et la didactique nous a donc permis de créer un nouveau cadre théorique. Celui-ci vient appuyer notre

travail pratique qui trouve sa concrétisation dans le dernier chapitre de la deuxième partie, et qui a pour titre « Bande dessinée et ELE, un terrain d'entente ». A ce stade-là de notre étude, nous entamons un dialogue théorique entre les deux disciplines à travers un exercice qui cherche à coordonner les principaux fondements des théories analysées plus haut. Dans ce nouveau cadre théorique et conceptuel nous avons procédé à une reconsidération des relations texte-image étudiées par les théoriciens, ainsi qu'à une reformulation de la fonction de redondance du texte par rapport à l'image. Notre apport cherche à mettre en valeur le code textuel de la bande dessinée au même niveau que l'image. Cet amendement est essentiel dans un processus d'enseignement des langues. L'étude de l'œuvre *Lectures interactives en langue étrangère* de Cicurel (1991) a été cruciale pour notre travail. Il nous a permis tout d'abord de saisir la nature de la langue verbale de la bande dessinée et de réfléchir à son application didactique. Cette élucidation nous a amené à proposer le terme de *médialecte* comme ensemble de traits linguistiques propres à l'expression d'un médium, en l'occurrence, la bande dessinée. Sa délimitation permet de mieux cerner l'objet d'étude dans les cours de langue. De plus, les réflexions de Cicurel nous a amenée à mesurer l'importance de procéder à une lecture interactive dans le processus d'enseignement-apprentissage d'une langue afin de familiariser les apprenants avec le type de support texte-image de la bande dessinée. et afin qu'ils puissent anticiper sur le sens et la fonction du document. L'étude en amont des conventions de la bande dessinée va permettre aux apprenants d'améliorer et d'enrichir leur apprentissage en plus de contribuer à leur autonomie dans le processus d'acquisition d'une langue. Le propos de cette synthèse théorique est de structurer de façon raisonnable et ordonnée le fossé entre les deux domaines, la bande dessinée et la didactique des langues. Cette étape, qui a consolidé la densité épistémologique de notre travail, nous a permis de construire notre analyse pratique.

3^{ème} PARTIE : « DÉVELOPPEMENT DE LA RECHERCHE »

La troisième partie, intitulée « Développement de la recherche », s'organise selon deux chapitres. Le premier chapitre vise à définir la démarche de recherche adoptée, de façon à exposer sa pertinence et sa cohérence. Nous apportons ici les détails des procédés et des démarches scientifiques suivis dans la conception méthodologique du travail de recherche de cette thèse doctorale. En fonction de ces bases méthodologiques nous présentons les caractéristiques du segment comme unité de référence utilisée dans l'analyse. Ensuite, nous présentons les outils de recherche que nous avons conçus pour

systématiser notre analyse. Il s'agit de cinq fiches d'analyse de données, conçues pour extraire toutes les informations d'intérêt didactique pouvant être dégagées de la lecture des différentes œuvres de notre corpus.

Les deux premières fiches d'analyse de données, « Fiches d'identité », se composent de plusieurs entrées visant à relever les données d'identification de chaque œuvre et de chaque segment. Cet exercice d'inventorisation des éléments identitaires contribue à répertorier les principaux marqueurs culturels de chaque bande dessinée. La prise de conscience de ce médium comme produit social et culturel est ainsi favorisée dans les milieux éducatifs. Ces outils visent à faire apparaître et rendre visibles les éléments de cette mémoire artistique qu'est la bande dessinée, dans une optique de son utilisation pour l'enseignement des langues.

Les trois autres grilles d'analyse de données, «Fiches d'analyse», constituent l'outil de recherche le plus important de notre travail. Elles ont pour objectif de répondre aux besoins et aux attentes fondamentales dans l'enseignement d'une langue étrangère à partir d'un travail avec des bandes dessinées. Les grilles d'analyse s'articulent autour des trois dimensions essentielles dans l'enseignement de langues : la dimension médiagénique, la dimension linguistique, et la dimension culturelle. Pour chaque dimension nous proposons plusieurs paramètres d'analyse. Les différentes entrées de chaque grille vont permettre aux utilisateurs d'aborder la lecture des bandes dessinées d'une façon exhaustive et holistique. Les utilisateurs potentiels des grilles seraient notamment les professeurs de langues. Cet outil leur permettrait de préparer en amont leurs séquences didactiques afin de prendre en compte tous les éléments d'intérêt didactique que l'on peut trouver dans une œuvre de bande dessinée. Les fiches d'analyse permettraient également aux enseignants de langues de se poser toutes les questions nécessaires pour procéder à une exploitation optimale de la bande dessinée aux niveaux linguistique, culturel et artistique.

Le nom de notre première fiche doit son nom au terme « médiagénétique » inspiré de la définition donnée par le théoricien Philippe Marion. D'après Marion (1997, p. 80), la médiativité serait « cette capacité propre de représenter –et de placer cette représentation dans une dynamique communicationnelle– qu'un média possède quasi ontologiquement ». En conséquence, notre « Fiche d'analyse médiagénique » est axée sur les aspects intrinsèques de la bande dessinée en tant que médium et leur application à l'enseignement des langues. Pour concevoir cette fiche nous avons pris en compte des

concepts clés des principaux théoriciens de la bande dessinée contemporains, développés dans la deuxième partie de notre travail. Dans le sillage des concepts développés dans le *Système de la bande dessinée* de Groensteen (1999), nous avons tenu compte donc de l'arthrologie restreinte de la bande dessinée qui, étudiant les séquences des vignettes, s'occupe du découpage narratif. Nous avons également étudié l'arthrologie générale qui s'intéresse aux relations translinéaires selon les modalités du tressage. Le dispositif spatio-topique ou les rapports texte-image sont d'autres aspects qui ont été pris en compte. Tous ces paramètres visent à éclaircir la lecture didactique d'une œuvre de bande dessinée.

La deuxième fiche d'analyse qui aborde la dimension linguistique s'articule en trois compétences communicatives selon ce que propose le *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : apprendre, enseigner, évaluer* (CECRL) (Conseil de l'Europe, 2001). Le document européen comprend les composantes suivantes : la compétence linguistique, la compétence sociolinguistique, et la compétence pragmatique. En parallèle aux catégories proposées dans le CECRL, nous avons tenu compte des théories développées dans notre deuxième partie, surtout celles qui s'intéressent à la Pragmatique et à l'Analyse du Discours. Cela nous a permis de concevoir une grille d'analyse permettant d'approfondir l'étude de la langue à partir des contextes d'énonciation précis. La fiche d'analyse linguistique permet donc de faire une utilisation didactique de la bande dessinée en tenant compte du caractère culturel authentique de ce médium. Les utilisateurs de la grille pourront analyser la langue des œuvres étudiées à partir d'un contexte de communication véridique et tangible.

La troisième fiche d'analyse, axée sur la dimension culturelle, met l'accent sur la connaissance de la société et de la culture, en l'occurrence, de la société et de la culture espagnole, du franquisme à nos jours. La « Fiche d'analyse culturelle » veille à mettre en valeur la mise en perspective temporelle nécessaire pour procéder à une lecture des ouvrages avec du recul. C'est ainsi que les usagers des fiches pourront prendre pleinement conscience de tout le potentiel didactique, et favoriser ainsi une démarche réflexive chez les apprenants, par rapport à un éventuel décalage entre le moment de la diégèse et le moment de création ou de production des œuvres, sans oublier bien sûr cet autre décalage correspondant à la lecture dans un contexte étranger d'apprentissage. Cela fait partie d'une prise de conscience interculturelle cruciale qui tient aussi compte des aspects culturels essentiels tels que la conscience de la diversité régionale et sociale

ou la construction et la déconstruction des stéréotypes dans la culture étrangère. L'intérêt de cette fiche dans l'enseignement des langues repose sur le fait qu'elle permet de renforcer le lien entre langue et culture. Elle permet de mettre l'accent sur la compréhension du monde de la communauté cible, l'Espagne contemporaine, à travers la lecture des œuvres de littérature dessinée qui font partie de sa mémoire culturelle. Dans la lecture didactique de notre corpus, autour de la bande dessinée et de la mémoire graphique du franquisme, la dimension culturelle se révèle particulièrement importante. C'est précisément l'étude simultanée des aspects linguistiques, culturels et médiagéniques qui rend possible un traitement de la bande dessinée comme une fin et non pas comme un simple outil auxiliaire.

Le deuxième chapitre de la troisième partie envisage l'étude, élément central de cette thèse doctorale. Les cinq œuvres analysées sont organisées selon trois axes distincts. La première œuvre, qui date de 1995, reprend la série la plus célèbre de Josep Escobar publiée à l'origine dans la revue *Pulgarcito*, puis cinquante ans après, sous forme d'édition anniversaire : *Carpanta. 50 Aniversario*. Cet ouvrage a été publié par la maison d'édition Ediciones B qui a racheté les fonds de l'Éditorial Bruguera. Notre premier axe est donc relatif à l'idiosyncrasie, car il présente le tempérament et le caractère d'une collectivité à travers les traits spécifiques et propres à l'un de ses médias de masse les plus populaires, le *tebeo* espagnol d'après-guerre, et de l'un de ses genres les plus répandus, le genre humoristique.

Ensuite nous abordons l'analyse de deux œuvres du *cómic femenino* publiées dans les années soixante et soixante-dix en Espagne, et qui ont été rééditées par Glénat Espagne en 2010 et 2007. *Mary « Noticias »*, dessinée par Carmen Barbará et écrite par Ricardo Acedo, a été publiée en 1960 et rééditée en 2010 dans la collection « Claro de Luna ». Le deuxième ouvrage est un cas particulier. *Esther y su mundo*, dessinée par l'artiste espagnole Purita Campos et écrite en anglais par le scénariste britannique Phillip Douglas, a été traduite et ensuite publiée en Espagne en 1974 puis rééditée en 2007 par Glénat dans la collection « Purita Campos ». L'œuvre étudiée est donc une traduction vers l'espagnol d'une série d'origine britannique. Nous l'avons choisie pour sa représentativité des pratiques culturelles espagnoles à un moment où le *cómic femenino* perdait de l'ampleur. L'entrée du *british comic* en Espagne témoigne de la volonté de changement et d'ouverture sociale que vivait le pays dans la dernière période franquiste. Le deuxième axe de notre corpus tient donc compte d'une thématique précise en

s'intéressant aux différences et aux similitudes de deux œuvres représentatives du *cómic femenino*.

Les deux derniers ouvrages de notre corpus n'ont pas été créés pendant la période de la dictature. Ce sont des histoires situées pendant le franquisme et elles nous ont intéressé parce qu'elles peuvent être considérées comme des œuvres créées dans le but d'un travail sur la mémoire culturelle durant le franquisme. *Estraperlo y Tranvía* est un récit graphique classique écrit et dessiné par Alfonso López, et publié par Ediciones B en 2007. Il s'inscrit dans une tradition bédéistique standardisée et conventionnelle sous le format classique de l'album franco-belge 48 Cartonné Couleur. En ce qui concerne son contenu, il intègre une forte critique sociale du franquisme. Cette œuvre partage des traits communs mais marque un contraste avec la suivante. L'œuvre *Macandé* est une bande dessinée d'auteur à caractère expérimental, écrite par Felipe Hernández Cava, dessinée par Laura, et publiée par Ikusager en 2000. D'un format album en noir et blanc, son style s'inscrit dans l'esprit innovateur et avant-gardiste des années quatre-vingt dix en Espagne. Le troisième axe est donc organisé autour d'une forme d'expression, la bande dessinée, considérée comme un roman. Cela contrevient à l'idée d'une bande dessinée comme culture de masse et s'inscrit dans un processus singulier d'évolution historique au niveau de la forme, de l'édition et des contenus. La volonté de récupération du patrimoine est manifeste, mais cette fois, elle témoigne d'un nouveau regard qui revendique et prétend rendre hommage au patrimoine culturel espagnol.

Les cinq œuvres composant notre corpus sont analysées à partir de trois subdivisions : « Contextualisation et spécificité de l'œuvre », « Lecture didactique » et « Évaluation de l'analyse et discussion ». La subdivision « contextualisation et spécificité de l'œuvre » cherche à situer l'œuvre dans son contexte historique, culturel et sociopolitique. Dans cette partie, nous essayons d'exposer l'ensemble de circonstances liées aux moments de création et de production, en mettant l'accent sur les caractéristiques originales et exclusives de chaque œuvre, notamment sur les aspects qui relèvent de l'intérêt didactique. Ensuite, la « lecture didactique » présente d'une manière globale et cohérente les informations qui, de façon fragmentées, ont été relevées à partir des différentes catégories qui composent les fiches d'analyse de données conçues pour notre étude. Ce travail qui fait suite aux fiches d'analyse médiagénique, linguistique et culturelle permet de collecter et d'examiner une grande variété de paramètres d'intérêt didactique essentiels afin d'obtenir une vision d'ensemble exhaustive et cohérente que

l'on a appelée « Lecture didactique ». La dernière subdivision, « Évaluation de l'analyse et discussion » permet de faire le point sur les résultats de l'analyse et lance des réflexions sur l'application dans un contexte didactique.

En ce qui concerne notre analyse de la série *Carpanta* nous avons pu constater le poids de l'interdépendance texte-image au service du gag humoristique. Nous avons mis l'accent sur l'étude de la page comme unité narrative. Une lecture linéaire et tabulaire exhaustive s'avère essentielle pour cerner tous les aspects comportant un certain potentiel didactique. Notre analyse montre l'importance d'une étude minutieuse du gag dans l'exploitation des aspects linguistiques, surtout pour ce qui est du lexique. La série *Carpanta*, étant très représentative du *tebeo* d'après-guerre, l'étude de l'implicite se révèle particulièrement importante. Notre intérêt s'est porté sur le potentiel du double code iconographique et textuel de la bande dessinée dont l'étude permet de faire ressortir des informations sous-entendues très importantes dans une période où la censure avait un poids déterminant dans le travail des auteurs. De plus, l'étude des mécanismes narratifs iconographiques et textuels va permettre de saisir l'humour ainsi que les codes de la picaresque et la chronique sociale à travers l'autodérision. Une analyse soignée du langage de la bande dessinée permettra de faire émerger des aspects culturels et sociaux fondamentaux dans l'enseignement de la langue espagnole, tel que la faim ou le problème du logement, le poids des apparences, et d'autres traits dressant un portrait collectif où règne la misère. La chronique sociale de l'Espagne à cette époque se fait à partir d'une approche testimoniale et caricaturale allant jusqu'à l'animalisation. Les similitudes avec d'autres genres artistiques et littéraire tels que la picaresque, le *comic-strip* américain, ou même, la *Comedia Dell'arte* sont un atout didactique important. La structure prototypique de la planche dans la série *Carpanta* et la mécanique du gag humoristique récurrente dans les histoires de ce personnage constituent un modèle important dans l'acquisition de compétences médiagéniques et génériques de la part des apprenants, et vont contribuer à l'autonomie dans leur processus de compréhension de la lecture.

L'analyse des séries des *cómic femenino* révèle l'intérêt didactique d'amener une réflexion sur l'image des femmes dans ce type de productions des années soixante et soixante-dix en Espagne afin de cerner leur rôle dans la société franquiste. En ce sens, nous avons constaté que l'étude minutieuse des rapports texte-image permet de mettre en évidence la force pragmatique du langage verbal et du langage corporel ainsi que le

poids des codes sociaux à travers la composante iconographique. La question du genre qui met en évidence l'asymétrie homme-femme à travers le regard porté sur les stéréotypes est un aspect interculturel essentiel dans un contexte éducatif centré sur l'étude des langues. L'analyse du code iconographique et textuel mettra en évidence une recherche de la beauté visant à faire adhérer les lectrices à travers un pacte implicite de fidélisation de la lectrice. Le goût pour tout ce qui vient d'ailleurs et la recherche d'une altérité positive sont d'autres traits qui relèvent une dimension culturelle très importante dans l'étude de l'espagnol comme langue étrangère. Dans l'étude de ces séries nous avons constaté combien il était important de marquer la différence entre les éléments clairement espagnols et les plus universels. Nous avons également voulu mettre en relief les éléments à caractère temporel qui montraient le décalage entre les œuvres originales et les rééditions étudiées. La prise de conscience du décalage spatio-temporel est ici cruciale. La portée didactique dans l'étude des mécanismes narratifs tels que le dispositif spatio-topique, la lecture en réseau, le tressage et l'articulation des pages est évidente.

Les deux dernières œuvres nous ont permis d'approfondir et de mettre en perspective les similitudes et les différences de deux tendances représentatives de la diversité créative de la bande dessinée espagnole à nos jours. Dans les deux cas, notre lecture va plus loin que les analyses habituelles dans la bande dessinée conventionnelle, s'approchant des analyses du roman comme genre littéraire.

Estraperlo y Tranvía nous a permis de nous pencher sur la mémoire culturelle qui prend un poids fondamental dans cet hommage au *tebeo* d'après-guerre. À ce niveau, l'étude de l'hypertextualité constitue un atout didactique indéniable. Nous avons mis l'accent sur le dispositif iconographique et textuel choisi par López dans l'élaboration d'une chronique de la société franquiste où les frontières entre légalité et illégalité sont assez perméables. Un aspect fondamental a été l'étude des procédés pour accéder à l'information implicite à partir de la recreation à petite échelle de scènes reflétant une réalité plus générale. La portée de l'album franco-belge comme récit graphique libérateur capable de redonner la parole aux personnages du *tebeo* d'après-guerre constitue un aspect didactique incontournable. Une fois de plus, comme nous l'avons mentionné pour les œuvres précédents, l'étude de relations texte-image va permettre de faire ressortir la valeur pragmatique des textes qui veillent ici à mettre en lumière un contexte sombre et répressif. L'étude des stratégies communicatives au niveau textuel et

visuel démontre une grande valeur didactique. En ce sens, l'étude des mécanismes narratifs significatifs de la bande dessinée, tels que le pouvoir évocateur de l'image ou le potentiel sémantique de la double page, ont été mis en évidence.

L'étude de *Macandé* a été l'occasion de confronter des contextes éducatifs avec un type d'ouvrage atypique mais représentatif de la richesse créative et du talent artistique de la bande dessinée espagnole contemporaine. Son étude s'avère donc très importante dans un contexte éducatif d'enseignement des langues qui se veut exhaustif et complet. L'originalité générique favorisera une pluralité dans l'acquisition de compétences médiagéniques et génériques de la part des apprenants. Nous avons abordé l'étude des mécanismes narratifs et esthétiques propres à la bande dessinée comme le roman de type expérimental. Dans ce but nous nous sommes penchée sur les aspects textuels et iconographiques qui donnent de l'ampleur artistique à l'œuvre et qui relèvent le statut de bande dessinée d'auteur. Une fois de plus, l'étude des rapports texte-image nous a permis de mettre en évidence l'exercice de mémoire culturelle amené par ses auteurs et la subjectivité du regard sur l'Espagne d'après-guerre. La compétence interculturelle s'est vue largement enrichie grâce à l'étude du dialecte andalou et de son rôle comme indicateur socioculturel. À ce niveau, la délimitation conventionnelle des frontières entre le langage écrit et oral est remise en question. L'intérêt porté au flamenco comme genre musical sur la base d'un folklore populaire permet de dégager des constats très importants à un niveau linguistique et culturel, et de procéder, par exemple, à une déconstruction des stéréotypes, très importants dans l'étude d'une langue étrangère.

CONCLUSIONES EN FRANCÉS

Le chapitre de conclusions a pour but de rendre compte des apports théoriques et des pratiques proposées tout au long des trois parties principales qui composent cette thèse de doctorat. Dans la partie intitulée « Problématique de la recherche » nous nous sommes penchée sur la réalité de la bande dessinée, dans le cadre de la culture en général et dans le cadre de l'enseignement et l'apprentissage de l'espagnol langue étrangère en particulier. Cela a permis de faire avancer notre recherche en mettant en évidence les lacunes qui existent actuellement entre bande dessinée et didactique de langue étrangère. C'est ainsi qu'a été établie une série d'objectifs et de questionnements visant à étayer notre hypothèse de départ selon laquelle : « La bande dessinée peut constituer un bon outil dans le processus d'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère et, en particulier de l'espagnol langue étrangère. Toutefois, et afin d'en extraire toute sa substance, son étude devrait être abordée d'une façon globale en ayant toujours présente à l'esprit la spécificité de ce moyen d'expression. La richesse éducative de la bande dessinée ouvre la possibilité de rendre complémentaires l'enseignement linguistique et, transversalement, l'éducation artistique, littéraire, historique et culturelle ce qui enrichit indiscutablement le processus enseignement-apprentissage de l'espagnol langue étrangère. » Une fois rappelé l'axe structurant de la recherche, nous avons présenté le corpus de bandes dessinées choisi dans le but d'aborder le contexte de leur production, démarche nécessaire pour jeter les bases de cette recherche. Les cinq œuvres qui constituent notre corpus autour de la bande dessinée et de la mémoire iconotextuelle du franquisme sont partie intégrante de la mémoire culturelle de l'Espagne contemporaine, ce qui leur confère une place d'exception parmi les supports didactique de l'espagnol langue étrangère.

Dans la deuxième partie, intitulée « Cadre théorique et conceptuel » sont développés les théories et les concepts nécessaires pour aller plus loin dans le fonctionnement de la bande dessinée, en tant que moyen d'expression culturel autonome, et d'aller plus loin également dans la réflexion sur les courants les plus pertinents dans l'étude de la langue et didactique.

Nous avons tout particulièrement insisté sur les implications pour la didactique des langues et, tout spécialement, la didactique des langues étrangères et celle de l'espagnol comme langue étrangère. Notre point de départ, en vue de revendiquer l'utilisation de la bande dessinée, s'étend autant à l'enseignement et à l'apprentissage sur instruction du professeur qu'à l'acquisition d'une langue par exposition en dehors du milieu éducatif. L'étude des différentes théories nous a conduite à créer un nouveau cadre théorique qui

met l'accent sur les aspects qui renforcent l'alliance entre les deux aires de la connaissance et qui a pour but de revendiquer la bande dessinée comme partie intégrale d'un programme de langue et de culture.

Dans la troisième partie, intitulée « Développement de la recherche », sont exposées les bases méthodologiques nécessaires pour comprendre la dynamique de recherche mise en place dans le processus de saisie de données et d'analyse de cette thèse de doctorat. Dans cette partie est présenté, avec sa justification, l'intérêt des supports et des concepts clés de la recherche, comme les fiches d'identité et l'analyse de données chargées d'orienter l'étude des œuvres, et le segment comme unité de fragmentation des œuvres destinées à l'analyse didactique. Dans cette partie on a pu aussi vérifier concrètement l'intérêt de la mise en œuvre du nouveau cadre théorique de la démarche élaborée dans la deuxième partie et sa transcendance dans la complicité entre bande dessinée et didactique des langues étrangères. Un angle d'approche éminemment qualitatif, où s'insèrent aussi des critères d'ordre quantitatif, a permis de proposer la lecture didactique des œuvres de notre corpus à partir de trois catégories aux caractères divers. La première d'entre elles est de type idiosyncrasique, la deuxième est thématique et la troisième liée à la forme d'expression. On répond ainsi à la diversité de productions que requiert l'étude de la construction d'une mémoire culturelle. Nous entendons cette notion dans un sens pluriel qui englobe une multitude de formes et de facettes des mémoires singulières qui se forment en marges de l'histoire et des politiques officielles. La lecture didactique de chacune des œuvres a été articulée autour d'un axe ternaire, qui commence par offrir une contextualisation de chaque bande dessinée, pour que ces dernières soient d'abord comprises en relation avec leur cadre socioculturel de production et depuis leur spécificité. En second lieu nous avons abordé l'analyse proprement dite comme résultat de l'information extraite des fiches des données recueillies. Enfin, pour chaque œuvre étudiée, un chapitre a été consacré à la valorisation de l'analyse où l'on réfléchit au potentiel didactique des segments analysés. C'est ainsi que, outre la mise en évidence de la pertinence du nouvel apport théorique, on voit que, partant d'une étude globale du moyen d'expression qui tient compte de sa spécificité, la bande dessinée devient un outil approprié dans le processus d'enseignement-apprentissage de l'espagnol langue étrangère.

Le développement de ce travail de recherche nous permet donc d'extraire une série de conclusions générales que nous exposons à la suite et qui apporte une réponse aux objectifs et aux questions que nous avons énumérées dans la première partie. Dans

notre exposé nous distinguerons d'un côté les constatations de type méthodologique dérivées de l'observation analytique, afin de poursuivre sur les constatations à caractère épistémologique que nous exposerons en deuxième lieu. Enfin nous proposerons des pistes de recherche pour de futurs projets.

APPORT MÉTHODOLOGIQUE ET DE MISE EN ŒUVRE

Par cette étude nous avons voulu proposer des instruments d'identification et d'analyse au moyen de la conception d'un outil de recueil de données qui permette d'aborder l'étude intégrale d'une bande dessinée en tenant compte de toutes les dimensions et de tous les paramètres susceptibles d'éveiller l'intérêt, lors d'un processus d'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère, en plus d'élaborer une lecture réflexive qui mette en relief la spécificité et l'intérêt didactique de chacune des œuvres analysées.

La mise en œuvre des fiches de recueil de données dans ce travail a mis en évidence la capacité de ces outils à extraire toute l'information d'intérêt didactique nécessaire pour que l'exploitation de la bande dessinée en classe d'espagnol langue étrangère soit menée de la façon la plus exhaustive possible. C'est ainsi que le travail de l'enseignant est facilité car on favorise de manière systématique la formulation de toutes les questions qui doivent être posées au moment d'entamer la tâche didactique quand il emploie des bandes dessinées comme matériel didactique. La forme schématique et structurée de cet outil de recherche nous a permis, et permettra de la même façon à l'enseignant qui l'utilisera, d'accéder aux paramètres les plus significatifs et de les décomposer à partir d'une triple dimension, linguistique, culturelle et médiagénique. De cette manière, l'utilisation de la bande dessinée dans le processus d'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère ne laissera de côté aucun des aspects recelant un intérêt didactique majeur. Comme l'a mis en évidence notre analyse, la première fiche de recueil de données permet d'extraire ces éléments qui révèlent la singularité du mode d'expression qu'est la bande dessinée et qui parviennent à mettre en relief tout le signifié du support qu'on étudie. Ainsi l'enseignement-apprentissage de la langue étrangère s'inscrira dans une dynamique d'authenticité culturelle fondamentale pour assurer la vitalité et la légitimité de la langue étudiée. Sur le plan strictement linguistique, la deuxième fiche de données permet d'étudier minutieusement la dimension communicative vue dans le CERCL, en favorisant le développement des compétences (de type linguistique, sociolinguistique et pragmatique) destinées à ce que

les apprenants d'une langue étrangère soient capables de comprendre, d'élaborer et d'interpréter les divers éléments de communication auxquels ils sont confrontés. De même l'application de la troisième fiche de données rend possible l'approfondissement du composant culturel en décomposant en catégories bien différenciées tous les paramètres susceptibles d'éveiller l'intérêt didactique au niveau socio-culturel. Ces constatations permettent donc d'affirmer que nos outils de mise en œuvre constituent un matériel de travail essentiel pour l'enseignant car ils favorisent la connexion entre la réalité linguistique, artistique et culturelle d'une communauté linguistique déterminée. On facilite ainsi le travail préalable des enseignants afin de « remplir la salle de classe de réalité extérieure » comme le préconise le didactologue Vez (2000, p. 256) ce qui, selon nous, est essentiel et a été une préoccupation constatée au cours de notre recherche et de nos réflexions.

Par ailleurs, l'un des principaux avantages de l'alliance entre bande dessinée et didactique des langues étrangères est l'accessibilité du support. Le caractère visuel et sa qualité d'image fixe en font un matériau très pratique et malléable pour le processus d'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère. Le caractère d'image fixe de la bande dessinée facilite son emploi comme matériel d'étude car on peut y accéder facilement ce qui permet une adaptation aisée à divers contextes d'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère. De plus, facile à transporter, le support d'application qui est la bande dessinée peut-être facilement numérisé et, on le sait, les nouveaux supports numérisés ou numérisables facilitent les montages à but didactique. Son exposition au regard n'est pas éphémère comme cela se produit avec une image en mouvement, ce qui permet de jouer sur la mémoire visuelle et la mémorisation des apprenants. Au moment de procéder à la lecture et à l'analyse, l'apprenant peut visualiser des unités de contenu d'un seul coup d'œil, même dans le cas d'une double page. On peut aussi revenir en arrière ou anticiper et vice-versa. En ce sens, comme nous l'avons déjà dit, la possibilité de fragmenter le matériel d'étude en segments relativement autonomes et de petite taille augmente son accessibilité et, par conséquent, son intérêt didactique.

En tant qu'unité d'analyse, le segment suppose une altération de l'œuvre originale car il implique une fragmentation. Cependant, son caractère condensé et représentatif de l'œuvre originale, qui est facilement mis en relief grâce au potentiel analytique des fiches de saisie de données, permet de ne laisser de côté aucun aspect essentiel du support, tel que nous avons pu le vérifier au cours de notre étude pratique. De cette

façon, l'unité d'analyse s'adapte aux possibilités et aux limites de la classe de langue étrangère. Toutefois, le segment entendu comme fragment consécutif de l'œuvre, court de préférence, peut être de longueur variable selon les œuvres ; ce qui nous conduit, dans certains cas, à reconsidérer le découpage et la représentativité de cette unité d'analyse. Dans le cas de *Carpanta*, il s'agit d'une page autoconclusive et le pouvoir de condensation d'éléments caractéristiques est élevé ; c'est pour cela qu'une page permet d'étudier une grande variété de phénomènes de type linguistique, médiagénique et culturel, sans avoir besoin de recourir à d'autres segments pour mettre en évidence des éléments fondamentaux de la série. En ce sens, le modèle de page autoconclusive de la bande dessinée humoristique suppose la forme la plus autonome et maniable parmi celles étudiées, car elle ne fait appel à aucun élément périphérique pour comprendre l'essentiel. Tout ce que l'apprenant doit savoir, il peut le trouver ou le déduire des vignettes qui constituent la page. Dans l'analyse de la bande dessinée comme roman, nous avons constaté que la complexité et la condensation narrative permettent de mener à bien, à travers une seule page, même si elle n'est pas conclusive, une étude détaillée, suffisamment exhaustive pour intégrer et compléter une séquence didactique. Toutefois, les références à des moments clés de l'œuvre sont toujours recommandées car ils permettent d'illustrer et d'enrichir les enseignements qui découlent du segment choisi. L'étude partielle du segment appartient à une œuvre plus globale, l'œuvre entière, qu'on ne saurait perdre de vue. Malgré tout, dans ce cas précis, un segment relativement court, entre une et trois pages, s'avère tout à fait approprié pour l'analyse en cours d'espagnol langue étrangère. Le cas des séries de bandes dessinées féminines, en revanche, mérite un traitement particulier. La trame semble plus distendue et les contenus se prolongent davantage. En conséquence, pour obtenir une certaine variété de paramètres qui favorise une analyse exhaustive, il est intéressant de prendre en compte plusieurs pages. Il est conseillé de considérer la possibilité d'employer plusieurs segments brefs qui, bien que non corrélatifs, permettent d'obtenir une vision complète de l'ensemble de l'œuvre. En contrepartie, les dialogues sont tellement réitératifs qu'une fois analysées plusieurs pages avec les principaux paramètres d'intérêt didactique analysés, comme cela se produit avec *Carpanta*, on obtient un modèle représentatif de l'essence de l'œuvre. Malgré ces différences, quel que soit la méthode de découpage du segment ou ses dimensions, l'un des avantages des fiches de données réside, sans aucun doute, dans le fait d'obtenir le rendement didactique maximum à partir de la lecture d'un fragment de bande dessinée.

Ce travail de recherche a eu pour objectif de démontrer combien il était pertinent de considérer un corpus de bandes dessinées de création espagnole, réunies autour de la mémoire iconotextuelle du franquisme comme dénominateur commun, mais conçues à des époques différentes, afin de rendre compte, sous différents points de vue, d'une même période de l'Espagne contemporaine. Comme nous l'avons démontré dans notre analyse, l'intérêt de cette sélection réside dans les possibilités didactiques d'une mise en perspective de deux moments de création artistique bien différents. En faisant entrer en jeu les trois dimensions, médiagénique, linguistique et culturelle, le corpus proposé favorisera l'étude de la langue espagnole tout en intégrant des aspects de type littéraire, culturel ou artistique, comme l'attention à différents mécanismes narratifs employés dans chaque cas.

L'intérêt de la mise en perspective s'étend aussi à la prise en considération des différences dans le type de segmentation possible selon le schéma narratif de chaque œuvre. Alors que dans *Carpanta* une même organisation schématique est récurrente selon un moule prédéterminé, les séries de bandes dessinées féminines s'organisent autour de la logique de la série et d'une organisation schématique. Les deux dernières œuvres analysées font preuve, toutefois, d'une liberté architecturale qui augmente le degré de complexité narrative. L'étude de la langue se voit donc enrichie par la présentation d'une certaine diversité structurelle de la bande dessinée.

L'étude contrastive a permis d'apprécier des différences de type médiagénique, linguistique et culturel, en mettant en relief des paramètres très divers comme le type de récit, de personnages ou de compétence de lecture qui pèseront beaucoup dans l'enseignement de l'espagnol comme langue étrangère. Les procédés narratifs propres au récit standard, typiques des séries, avec des dialogues répétitifs qui encouragent l'identification de la lectrice au personnage, impliquent une facilité de lecture considérable et une accessibilité plus immédiate. En revanche, les récits graphiques qui utilisent des techniques du roman à grande complexité narrative, induisent une certaine singularité et ont besoin, comme on l'a montré, d'une méthodologie et d'une approche spécifiques. Dans le premier groupe nous avons trouvé des personnages plats, sans caractérisation, très schématiques et stéréotypés. Toutefois, les différents niveaux d'analyses didactiques que nous avons développés, sur des objets qui semblent plats et simples, démontrent que la lecture immédiate et facile prend souvent appui sur des mécanismes sémiotiques complexes. L'enseignant ne doit pas se contenter d'une étude superficielle. Il doit approfondir tous les phénomènes discursifs et iconotextuels

explicites comme implicites, susceptibles de susciter un intérêt didactique. Dans le second groupe, nous avons des personnages plus détaillés et caractérisés dressant des portraits diversifiés qui évoluent en fonction des expériences vécues. Dans ce cas de figure, nous avons trouvé une double épaisseur qui, laissant place à l'intertextualité et à la distanciation, exige une compétence de lecture plus profonde et plus élaborée, avec abondance de doubles sens et de charge implicite.

La lecture didactique de notre corpus nous confronte à la nécessité d'aborder le stéréotype sous deux aspects, exercice recommandé pour l'étude d'une langue étrangère. Son étude comme référent culturel offre, d'un côté, une vision réductrice mais qui, pour cette raison ne doit pas être omise. Actuellement il semble qu'il y ait une tendance à refuser systématiquement les stéréotypes dans l'étude d'une langue parce qu'ils offrent une vision simpliste ou erronée de la réalité. Certes, il s'agit d'une image partielle, mais elle reflète tout de même une réalité sociale, une mentalité et tout un système de croyances. L'étude du stéréotype doit donc être menée jusqu'au bout, toujours accompagnée d'autres points de vue qui complètent la diversité de la réalité, et d'une réflexion sur sa fonction et sa valeur socioculturelle. Ainsi l'étude de l'image de la femme stéréotypée, propre à la bande dessinée féminine, menée dans notre corpus, par exemple, va permettre d'affronter l'étude de la langue à partir des clichés féminins des années cinquante. Cette approche doit être accompagnée de la prise de conscience qu'il s'agit d'un stéréotype et de l'étude de sa portée et de sa valeur. En ce sens, pour compléter l'étude du stéréotype, il convient d'étudier précisément tout son contraire, c'est-à-dire les types qui s'éloignent du stéréotype, mais qui contribuent tout autant à configurer le portrait d'une communauté sociale déterminée. *Macandé*, en revanche, se tient à distance d'une image réductrice du stéréotype du monde gitan et flamenco, image à laquelle on associe une vie de chant et danse pleine d'insouciance et de joie. Cette œuvre nous offre une réalité alternative.

Outre l'étude concrète de chacun des stéréotypes et des exceptions aux stéréotypes, ce qui est intéressant d'un point de vue de la didactique des langues étrangères, c'est précisément de prendre conscience du concept de stéréotype, de sa portée et de sa fonction sociale. Nous avons constaté que notre corpus permet de travailler sur la construction et la déconstruction de stéréotypes, ces deux étapes étant nécessaires pour parvenir à une vision plurielle et complète de la complexité socioculturelle des diverses communautés. Dans ce processus de construction-déconstruction, le langage ainsi que les éléments visuels propres au code de la bande dessinée, constituent des indices de

grande valeur dans un processus d'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère. L'étude des marqueurs textuels et visuels permet d'énumérer des informations très utiles au niveau socio-culturel.

Parallèlement aux différences, la lecture didactique de ce corpus a révélé des points communs dont l'analyse conjointe revêt aussi un intérêt didactique considérable. Globalement, nous observons que notre corpus permet un travail de mémoire culturelle. Ce travail de mémoire est mené à son terme de façon manifeste dans les œuvres qui, depuis le retour à la démocratie, ont librement choisi ce mode d'expression pour revenir sur la période franquiste et récupérer une histoire parfois oubliée. Mais, de la même manière, et pour d'autres raisons, la lecture de *Carpanta*, par exemple, constitue un objet culturel qui acquiert une valeur de témoignage avec le poids des ans, à partir d'une lecture éloignée de son premier contexte de production. Dans les deux cas, nous voyons que, outre l'information explicite de la langue, sa valeur implicite apporte de l'information très utile pour comprendre le sens des œuvres. Dans l'étude de la charge implicite, il convient toutefois de nuancer certains aspects. Comme nous avons pu le vérifier, alors que dans *Carpanta*, par exemple, la présentation implicite de l'information est une façon de tromper la censure, ce qui révèle tout le génie et toute l'astuce narrative de l'auteur, dans *Macandé*, le génie et l'astuce de l'auteur pour présenter implicitement l'information, est un recours stylistique qui donne de la valeur littéraire à l'œuvre. Dans tous les cas, lorsque l'enseignant d'espagnol langue étrangère se confronte à un corpus de bandes dessinées avec ces caractéristiques, il doit beaucoup insister sur la dimension pragmatique de la langue afin pouvoir élucider le sens caché des mots. À maintes occasions l'accès à la valeur implicite de la langue est rendu possible, comme nous l'avons vu, grâce aux synergies qui s'établissent entre le contenu textuel et le contenu visuel. Ces synergies, quant à elles, ne se limitent pas à une relation de proximité et requièrent, à certaines occasions, une lecture extensive qui couvre toute l'œuvre et qui mettra en jeu des notions comme la lecture plurivectorielle. Dans les œuvres analysées on observe fréquemment le mécanisme narratif appelé *pars pro toto* (la partie pour le tout) : une partie infime de la société ou une partie de la société franquiste représente la société entière. Ce mécanisme est intéressant du point de vue de la didactique car l'étude des personnages les plus stéréotypés ou les plus singuliers invite à une étude, au deuxième degré, comme étant l'écho d'une communauté ou d'un groupe social plus grand : le stéréotype du vagabond comme reflet des Espagnols qui ont faim dans l'après-guerre, les jeunes filles superficielles et « cœur d'artichaut »

comme reflet du rôle marginal de la femme espagnole dans la société franquiste, ou le modèle traditionnel de la famille, comme reflet de la classe moyenne franquiste aux portes du développement à outrance. Par ailleurs, le personnage du chanteur gitan qui sombre dans la folie et qui se retrouve dans les secteurs les plus insensibles de la haute société, représente le camp des vaincus de toute une Espagne de l'après-guerre. L'étude de la valeur pragmatique des énoncés linguistiques et du code iconographique dans chaque cas permet d'élucider des contenus culturels qui seront fondamentaux dans le processus d'enseignement-apprentissage de l'espagnol langue étrangère.

Du fait qu'il ne s'agisse pas d'un corpus conventionnel (*Esther y su mundo* provient d'un contexte éditorial anglais ; *Estraperlo y Tranvía* et *Macandé* s'éloignent de la définition la plus orthodoxe du roman graphique), il convient de mentionner que sa valeur s'en voit augmentée car ce corpus permet d'approfondir la différence et d'apporter une vision plus enrichissante. Ce qui a motivé le choix du corpus a été sa grande richesse et sa diversité graphiques. Ce désir répond, sans doute, à un besoin de mettre en évidence l'évolution qu'a connue la bande dessinée ces dernières années. Alors qu'elle a longtemps été un produit de consommation de masses, sans légitimité culturelle, soumise fréquemment à la logique de la série, la bande dessinée est devenue un moyen d'expression autonome mettant en évidence la singularité de l'œuvre et sa portée littéraire. Notre corpus permet donc de rendre compte de la bibliodiversité autour de la bande dessinée au cours de son histoire récente.

Une grande partie de la valeur éducative de la bande dessinée provient du fait que son étude, comme nous l'avons vu, renvoie à des disciplines et à des champs artistiques et scientifiques très divers. En ce sens, nous avons mis en avant la nécessité d'aborder une dimension transversale depuis la didactique des langues étrangères. Notre étude nous permet d'affirmer que les propriétés sémiotiques et narratives de la bande dessinée peuvent jouer un rôle fondamental dans les processus éducatifs et interdisciplinaires. L'enseignement de l'espagnol langue étrangère s'inscrit en effet dans une dynamique transversale. Les différentes théories analysés dans le « Cadre théorique et conceptuel » et l'expérience pratique des analyses mettent en relief que, en intégrant la bande dessinée dans le processus d'enseignement-apprentissage de l'espagnol langue étrangère, les enseignements impliqués ne se limitent pas au plan linguistique, ce qui fait entrer en jeu d'autres disciplines comme l'histoire de l'art, l'histoire politique, sociale et culturelle et la littérature. La référence explicite à la transversalité, présente

dans les directives et les programmes scolaires au niveau européen, fournit un aval éducatif capital à notre défense de la bande dessinée.

Outre l'intérêt de la transversalité constaté jusqu'à présent dans l'enseignement de l'espagnol langue étrangère, notre méthode d'étude de la bande dessinée appliquée à un corpus comme celui que nous avons présenté, se révèle très utile aussi dans d'autres contextes que celui de l'enseignement-apprentissage, ce qui correspond à un autre de nos objectifs. Les analyses réalisées et l'exhaustivité de nos outils de recueil de données ont montré que le potentiel de la bande dessinée pour enseigner et apprendre une langue étrangère peut s'étendre à d'autres aires de la connaissance et à d'autres niveaux d'enseignement. Nous citerons la possibilité de l'étendre aux aires de l'histoire récente de l'Espagne ou de l'espagnol comme langue maternelle, et ce toujours à partir de différents niveaux (primaire, secondaire, baccalauréat) en raison de la richesse, de la variété et de son adéquation linguistique-communicative.

D'autre part, du fait qu'elle est un moyen d'expression culturelle autonome, la bande dessinée se présente comme un matériel extérieur au contexte scolaire et académique qui, en tant qu'élément collectif, permet de créer des liens relationnels et renforce le sentiment d'appartenance au groupe de lecteurs. Tout cela rapproche la bande dessinée d'un environnement ludique qui permet d'augmenter la motivation des apprenants. De même, les contenus et savoir-faire qu'on peut acquérir au moyen de l'étude de la bande dessinée en classe peut être extrapolé à des situations d'usage de l'espagnol langue étrangère et à des situations de communication en dehors de la salle de classe, comme la lecture ou l'interaction orale, par exemple.

Le fait que les matériaux choisis soient des œuvres originales devrait favoriser la motivation des apprenants intéressés par la culture de la langue étrangère qu'ils étudient. Cela pourrait également être un atout pour les moins motivés. Nos lectures didactiques ont favorisé dès le départ une étude détaillée du contexte socioculturel et artistique, ainsi qu'une étude détaillée du dispositif iconographique qui régit le fonctionnement de la bande dessinée. Cette perspective réflexive à partir d'une étude holistique de la bande dessinée est destinée à favoriser l'implication des apprenants dans le processus d'enseignement-apprentissage de l'espagnol langue étrangère. En ce qui concerne le potentiel didactique des relations texte-image, notre défi a été de concevoir une méthode et une application de la dimension iconotextuelle la plus intégrative possible. Le caractère indissociable des deux composantes de la bande

dessinée qui constituent ce qu'on appelle l'iconotexte est évidente et a été pour nous un allié de première main pour faciliter l'apprentissage.

Avec cette thèse nous avons donc voulu proposer une nouvelle méthode d'utilisation de la bande dessinée dans le cadre de la didactique des langues étrangères où, à partir de l'étude de la spécificité de ce moyen d'expression artistique et culturel, on aborde l'analyse de la dimension linguistique dans le processus d'enseignement-apprentissage de l'espagnol langue étrangère d'une façon intégrée et harmonieuse. Au moyen de l'étude des relations texte-image, nous avons démontré que la bande dessinée peut être intégrée au processus d'enseignement-apprentissage de l'espagnol langue étrangère sans être réduit à un simple outil ou moyen didactique, mais comme un moyen d'expression artistique autonome qui en fait une fin en soi. L'une des raisons de la dévalorisation de la bande dessinée que nous citons au début de ce travail de recherche devient sa principale qualité. La nature hybride ou la coexistence sur un même plan d'un double code textuel et visuel, tout en constituant sa spécificité, permet d'extraire le plus grand bénéfice dans le domaine de la didactique des langues étrangères.

Le pouvoir de mise en évidence qu'offre l'image multiplie les possibilités dans l'étude de la langue : il permet de proposer au regard quelque chose sans le nommer directement et donc d'évoquer le texte inexistant, comme dans le cas du coq sur l'image de *Carpanta*. De même, l'image permet d'éclairer un texte incompréhensible pour les lecteurs. Parfois le texte viendra ôter son ambiguïté à l'image polysémique comme dans la scène du commissariat de *Estraperlo y Tranvía*. Dans tous les cas le potentiel didactique des relations texte-image est évident. L'étude de l'association texte-image dans la bande dessinée est importante car l'immense majorité des échanges communicatifs où se trouve plongé le locuteur d'une langue et, donc, l'apprenant de l'espagnol langue étrangère, se produit dans des situations où le visuel et le linguistique convergent pour faciliter la communication. Les illustrations permettent de contextualiser le langage en plus de fournir des situations pour comprendre le contenu linguistique. Parmi les qualités didactiques de l'image on peut détacher le renfort qu'elle fournit à la transmission du message textuel, ce qui favorise les procédés mnémotechniques.

Un autre de nos objectifs a été de favoriser l'assimilation des mécanismes de décodification iconotextuelle propres à la bande dessinée, afin de favoriser l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère et donc l'autonomie dans la compétence de lecture des apprenants à partir d'un moyen d'expression de nature

hétérogène. Cela nous a amené à démontrer que la particulière synergie texte-image de la bande dessinée contribue à améliorer l'enseignement-apprentissage de l'espagnol langue étrangère et à illustrer et faire acquérir certains aspects linguistiques.

Les lectures didactiques proposées ont mis en évidence l'importance d'assimiler les outils pour mener à bien une lecture iconotextuelle de la bande dessinée. Ainsi l'apprenant pourra analyser les bandes dessinées selon les éléments propres à leur spécificité et non sur le modèle de textes littéraires ou d'autres modèles fréquents, comme la publicité ou le cinéma. Dans les programmes d'enseignement des langues, le système français porte un soin particulier au respect de la spécificité des matériaux d'étude au moment d'aborder les analyses par l'apprenant. C'est pour cela que, dans les rapports de jury des concours d'enseignement secondaire, il est intéressant de voir que le manque d'adaptation à la spécificité du support soit l'une des critiques que les examinateurs mettent en avant. Ils regrettent que les candidats neutralisent souvent la spécificité de chaque œuvre et utilisent une méthode d'analyse qui est la même pour un texte littéraire, une séquence filmique ou un tableau. L'objectif de notre étude est justifié par le besoin d'aborder d'une façon spécifique l'étude de la bande dessinée, dans un système qui met en valeur le fait que l'analyse de documents, en classe d'espagnol langue étrangère, doit être abordée dans le respect de la spécificité du support.

Les apprenants développeront la compétence orthographique de la langue parallèlement à la compétence sémiotique adaptée à la bande dessinée, ce qui suppose de connaître les « conventions typographiques et la variété de polices de caractères » (MCERL, 2002, p. 115) et qui correspond, dans la bande dessinée, à certaines conventions textuelles comme le rôle du récitatif, des bulles ou des onomatopées. En ce sens notre travail a mis en évidence que la double dimension iconique et textuelle de la bande dessinée, loin de constituer un inconvénient, est en fait un moyen privilégié pour l'enseignement d'une langue étrangère, discipline qui privilégie l'étude de la langue et de la culture.

Il convient de rappeler que les relations texte-image jouent un rôle prépondérant dans l'élaboration du récit comme dans sa lecture. Comme nous l'avons vu dans notre analyse, la trame du texte et du dessin, mais aussi l'opposition entre les concepts de linéarité et tabularité, créent une tension productrice de sens qui sera fondamental en cours d'espagnol langue étrangère. Ainsi, le lecteur-apprenant doit acquérir trois types de compétences :

1°. Des compétences en relation avec la lecture du contenu écrit, qui suit le modèle de lecture littéraire de type linéaire, de droite à gauche en Occident et de gauche à droite dans les cultures orientales. La lecture des vignettes se trouve vectorisée sur la base de la lecture linéaire, ce qui situe la bande dessinée dans le domaine de l'écriture et de la tradition livresque.

2°. Des compétences en relation avec la lecture de l'image. L'histoire particulière de la bande dessinée a segmenté la lecture en vignettes, bandes de vignettes et pages. Cela permet une « capture globale ». La vision panoptique du récit joue un rôle fondamental et multiplie les possibilités en didactique des langues étrangères.

3°. Des compétences en rapport avec le « parcours de lecture. » Comme nous l'avons vu, la possibilité de feuilleter est très courante dans la bande dessinée et rend la lecture visuelle plus active. À la différence du texte, un simple balayage du visuel apporte une première idée du type de récit et du contenu. Cette particularité de la bande dessinée est un recours intéressant dans la prise de contact de l'élève avec l'œuvre. Son regard peut « papillonner » d'une image à l'autre tout en lui permettant de se faire une idée du récit. Pour les phases d'études postérieures, la possibilité de rétrolecture constante constitue un autre avantage intéressant.

Nous en déduisons donc trois types de lectures qui permettront de diversifier le développement de la compétence de lecture dans le processus d'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère : la lecture linéaire, la lecture radiale, et enfin, la lecture tabulaire.

En outre, notre lecture didactique a mis en évidence que, pour mener à bien une étude de la bande dessinée en classe, il est nécessaire d'avoir une dynamique de lecture active et réflexive qui implique une série de connaissances et de pré-requis de type littéraire, artistique et culturel. L'analyse des deux œuvres de « La historieta como novela » nous montre que les modèles les plus conventionnels de la bande dessinée se laissent place pour faire place à des structures innovantes de type thématique et esthétique.

Toutefois, il convient de signaler que pour la lecture iconotextuelle il est essentiel d'avoir une vision de l'ensemble de l'œuvre pour observer et pouvoir interpréter de façon correcte tous les effets produits par contrastes ou par homologie. Comme nous l'avons observé en analysant les différents paramètres iconographiques, un choix graphique déterminé (vignettes carrées, bulles arrondies... etc.) perd de sa valeur sémantique s'il se répète systématiquement. Ce n'est que sur la base du changement de la dynamique d'ensemble que certains éléments graphiques acquièrent une valeur

notable. Il faut que les apprenants ne perdent pas de vue l'œuvre comme entité de haute signification, même si le travail en classe est focalisé sur un fragment de l'œuvre. Il est donc important de rappeler que, bien que nous ayons parlé de conventions de la bande dessinée, cette idée n'en est pas moins relative au bout du compte.

En bref nous dirons que l'intégration du dispositif iconographique et textuel de la bande dessinée par une partie des apprenants suppose un exercice très utile pour rendre possible la compétence iconoverbale et la compétence de lecture dans les contextes d'apprentissage de l'espagnol langue étrangère.

NOUVEAU CADRE THÉORIQUE

L'un de nos propos a été de mener à bien une étude épistémologique à partir des principales théories sémiotiques de la bande dessinée et des principales théories de la langue et de sa didactique dans le but de fonder notre étude pratique. Il s'agit de créer un nouveau cadre théorique capable d'établir un lien entre la bande dessinée et la didactique des langues, dans le but d'apporter une réponse à notre problématique de départ tout en respectant les principes de base de ces deux domaines de la connaissance. L'étude épistémique et l'analyse pratique conduites dans ce travail de recherche ont montré que la conjonction des principes de base de la sémiotique de la bande dessinée, d'une part, et de la langue et sa didactique, d'autre part, se révèle complémentaire. Cette complémentarité implique en outre un enrichissement mutuel qui nous a permis de profiler ce nouveau cadre théorique d'utilisation de la bande dessinée dans le processus d'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère. Les principales idées de ce projet, parmi lesquelles on relèvera un apprentissage à la lecture iconotextuelle de la bande dessinée pour les apprenants, la notion de médialecte ou la relecture des relations texte-image entre autres, se trouvent maintenant validées après avoir été appliquées et vérifiées tout au long de ce travail de recherche.

D'une manière générale nous dirons que les préceptes fondamentaux des disciplines pragmatiques et de l'analyse du discours étudiés cadrent bien avec les principales théories sémiotiques de la bande dessinée et se révèlent particulièrement significatifs dans l'application de la bande dessinée à un contexte didactique. En effet, du fait de sa nature iconographique et textuelle, ce moyen d'expression favorise l'étude du langage dans sa relation avec les usagers et les circonstances d'une situation déterminée de communication. La pragmatique s'intéresse à la façon dont le contexte influe sur

l'interprétation du signifié et, en ce sens, le contexte visuel de la bande dessinée, comme nous l'avons vérifié tout au long de notre travail, rend compte de la situation communicative tout en apportant des données abondantes et exhaustives.

La qualité figurative de l'image en relation avec le texte fait de la bande dessinée un moyen approprié pour un processus d'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère basé sur des situations communicatives recréées et mises en scène dans lesquelles les particularités culturelles occupent une place prédominante. Toutefois, comme il apparaît dans notre recherche, pour que l'apprenant accède au sens de l'œuvre, il faut prévoir une phase préalable de décodage des conventions iconotextuelles de la bande dessinée au moyen d'un procédé de lecture interactive. C'est ainsi que l'enseignant pourra faire en sorte que les apprenants approfondissent les différentes compétences communicatives ainsi que la compétence socioculturelle d'une manière fondamentale et authentique. De même, l'intégration du fonctionnement du langage de la bande dessinée leur permettra d'assimiler des notions de bases de narratologie. Et sur le plan strictement linguistique, ce qui, au bout du compte, est l'élément primordial, car il s'agit de l'apprentissage d'une langue, nous avons pu vérifier que la bande dessinée représente un moyen privilégié d'apprentissage de la langue dans le cas de l'espagnol, en raison de sa grande richesse lexicale et grammaticale et en raison des principales fonctions pragmatiques et socioculturelles que l'on peut exploiter.

L'un des principaux défis de notre travail était de définir l'espagnol de la bande dessinée, ou plus précisément des bandes dessinées, c'est-à-dire le type de langue qu'on emploie dans les bandes dessinées. Afin d'y parvenir, il a fallu étudier le type de langage verbal de la bande dessinée. D'une manière plus spécifique, il s'est agi de sonder les frontières entre langue écrite et même littéraire et la langue orale d'un moyen d'expression où le langage écrit comporte bien des traits d'oralité.

Les lectures théoriques et les analyses auxquelles nous avons eu recours pour cette recherche ont mis en avant que la langue que l'on enseigne aux apprenants par le biais de la bande dessinée, n'est ni de l'espagnol parlé, ni de l'espagnol écrit. D'une manière générale la bande dessinée comme narration graphique intègre différents niveaux de la langue écrite et de la langue parlée. Les deux types de langue apparaissent savamment dosés dans le but de fournir une certaine naturalité à l'ensemble. C'est précisément cela qui augmente l'intérêt dans un contexte d'espagnol langue étrangère, comme cela est parfois le cas avec le roman. Nous avons signalé trois types de lectures possibles de la

bande dessinée (linéaire, radial et tabulaire) qui induisent une valeur didactique accrue car ils permettent de diversifier le processus d'apprentissage. Cette diversité se voit complétée par la nature multiple de la langue de la bande dessinée, ce qui nous a conduit à introduire la notion de médialecte, comme ensemble de traits propres à l'expression d'un moyen déterminé, dans notre cas la bande dessinée. Ce concept acquiert une grande importance du point de vue de la didactique des langues parce qu'il permet d'éclairer la complexité de la notion de « langue » dans la bande dessinée et de délimiter, par conséquent, l'objet d'étude. Notre analyse nous a permis de définir amplement la notion de médialecte.

Le médialecte de la bande dessinée induit un double versant de la langue. D'un côté nous distinguons le langage de la bande dessinée, c'est-à-dire l'union du code visuel et du code verbal qui rend compte d'une identité médiagénique. De l'autre, nous avons la langue de communication, c'est-à-dire les échantillons de langage verbal, qui ne peuvent être compris que s'ils sont en relation avec le code iconographique et qui peuvent être néanmoins isolées et exploitées dans une perspective utilitariste, justifiée par son application didactique.

L'éventuelle difficulté d'être confronté à un langage multiple se voit compensée par des éléments qui permettent de guider le processus de recherche de signifiés. Comme nous l'avons vu au cours de notre étude, la plasticité de la bande dessinée offre de nombreux recours qui permettent à l'apprenant à rechercher et à prendre son autonomie dans son propre processus de lecture. Du point de vue de l'apprentissage d'une langue étrangère, le double code textuel et iconique de la bande dessinée fait que l'apprenant dispose de plus de recours pour développer les mécanismes réflexifs qui lui permettront de déduire des signifiés et d'atteindre le sens exact des mots. En fait on recommande en général aux enseignants de choisir des supports textuels riches en recours ou des pistes qui aident l'élève dans son parcours de déduction du signifié du texte. C'est ce que recommande Cicurel (1991) :

L'enseignant, au cours du choix des textes qu'il effectue, privilégiera ceux qui exhibent des entailles, des traces d'hétérogénéité car ces signaux repérables visuellement sur la page peuvent constituer des *entrées pédagogiques*. Ce qu'on appelle ici « entrées » est une trace ou une piste que l'on indique à l'apprenant et qui lui permet de parcourir le texte un peu comme un alpiniste qui s'accroche à une paroi montagneuse. (p. 42)

L'image de Cicurel est particulièrement révélatrice en fin de compte de notre travail car elle corrobore l'intérêt de nos objectifs de départ. Comme on l'a suggéré dans le nouveau cadre théorique et comme nous l'avons montré dans les diverses lectures didactiques, la bande dessinée constitue un matériel riche en « entrées didactiques » ou pistes capables de guider les apprenants dans leur propre processus d'enseignement-apprentissage de l'espagnol langue étrangère. Toutefois il convient de rappeler que la lecture des théories développées dans le « Cadre théorique et conceptuel » a mis en évidence, et cela a été démontré dans notre analyse, que le rapprochement de la bande dessinée et de la didactique des langues implique un travail de réajustement et de conceptualisation en ce qui concerne la conception traditionnelle des relations texte-image. D'un côté, il faudra tenir compte de la bidirectionnalité dans les fonctions de la partie texte et de la partie image afin d'équilibrer l'importance de chaque code bien que la validation du contenu textuel soit cruciale dans l'enseignement d'une langue étrangère. D'un autre côté la remise en question de la fonction de redondance en faveur de la fonction emphatique-réitérative donne la prépondérance au texte en lui attribuant une fonction de ratification et non une simple réitération. Dans les deux cas les remises en questions théoriques traditionnelles répondent au désir de fixer l'attention sur l'objet d'étude central de la didactique des langues, le contenu verbal, sans oublier son lien indissociable avec le contenu visuel. En ce sens le concept d'*évocation linguistique à base iconique*, relatif à la qualité d'exportabilité entre les deux codes au sein de la bande dessinée, revêt un grand rôle. Selon ce concept, les images, au moyen de leur code figuratif, font allusion à une série de termes et d'expression de nature verbale. Ce transfert de codes, concrètement le passage du code visuel au code verbal, présente un grand intérêt dans les contextes d'enseignement-apprentissage de la langue étrangère.

Dans la même perspective des relations texte-image, dans cette partie finale, nous souhaitons nous arrêter sur l'analyse de la valeur de certaines conventions de la bande dessinée. Comme nous l'avons vu dans la problématique théorique, les récitatifs sont considérés somme des *textes d'appui* (Gasca et Gubern, 2001, Berthier, 2011). L'analyse conduite dans cette thèse de doctorat autour d'un corpus d'une importance historique marquée nous a amené à constater que cette convention textuelle revêt parfois une importante valeur de lien entre fiction et réalité. On voit donc toute l'importance qu'il y a à ce que le professeur d'espagnol favorise une réflexion autour de la valeur des récitatifs car il suggèrera directement la valeur pragmatique de la langue. La mise en perspective des œuvres analysées nous montre un usage majoritaire des

récitatifs dans les œuvres où l'auteur, narrateur extradiégétique, prend de l'importance et sa voix est libérée de la censure. Le récitatif se révèle comme élément libérateur de l'expression de l'auteur. En revanche, dans les œuvres créées pendant la dictature, les récitatifs sont minoritaires, ou bien il s'agit de la narration d'un « auteur » intradiégétique. Nous avons constaté que dans les récits considérés comme roman graphique de la mémoire, les textes d'appui jouent un rôle important de contextualisation du contexte historique et d'affirmation d'une voix d'auteur. Ainsi, dans les œuvres étudiées nous avons observé deux cas.

a) Le récitatif comme voix ayant une valeur de mémoire culturelle

Du point de vue de notre étude, autour de l'espagnol langue étrangère et de la mémoire culturelle, le récitatif se révèle être un élément d'analyse privilégié car il suppose un lien entre le passé et le présent, ce qui permet de donner de la crédibilité et un arrière fond historique aux histoires racontées. Souvent les récitatifs incluent la voix d'un narrateur extradiégétique que le lecteur identifie à l'auteur. Cet espace textuel recueille la voix de la mémoire. Sa fonction s'élève donc de simple texte d'appui à celle de porte-parole d'un arrière fond historique. Dans *Estraperlo y Tranvía* les deux seuls récitatifs de l'œuvre sont décisifs pour comprendre la situation historique, car ils apportent une vision idéologique précise et mettent en évidence la présence d'une instance énonciative un peu diffuse mais avec laquelle le lecteur ressent une certaine affinité. Dans ce cas, les récitatifs mettent en évidence l'existence d'une voix d'auteur, ce qui marque la singularité de la création. Il se produit la même chose avec *Macandé* bien qu'à la différence de l'œuvre de López, le récitatif qui a une valeur de témoignage, n'est pas exclusif d'un narrateur extradiégétique, ce qui correspond à des choix narratifs plus expérimentaux. Face à ces œuvres, l'absence presque totale de récitatifs dans *Carpanta* mettra en évidence la voix réduite au silence des auteurs, que la censure a imposée. Dans ce cas, le contenu textuel de l'œuvre se limite aux dialogues des acteurs en représentation ce qui donne une valeur théâtrale et irréelle à l'histoire.

b) Le récitatif comme lien entre lecteur et personnage, ou signe de l'intention de fidéliser une lectrice idéale, ce qui efface aussi les frontières entre réalité et fiction.

Les récitatifs avec la voix de narrateurs intradiégétiques comme c'est le cas avec *Esther y su mundo* et *Mary «Noticias»* proposent un autre type de lien entre fiction et réalité. Comme nous l'avons vu, les récitatifs dans les bandes dessinées féminines jouent fondamentalement un rôle phatique ou de contact avec les lecteurs portés ainsi à croire

l'histoire. De cette manière un canal de communication s'établit en parallèle à la diégèse et les frontières entre fiction et réalité semblent s'effacer.

Dans les deux cas, l'étude exhaustive du contenu et de la valeur des textes des récitatifs, soit comme voix de la mémoire, soit comme voix incitant à fidéliser la lectrice, se révèle donc d'un grand intérêt dans le contexte de l'espagnol langue étrangère, du fait de la valeur pragmatique qu'elle contient. En ce qui concerne le degré d'identification nous observons que les récitatifs de narrateurs intra diégétiques identifient le lecteur aux personnages alors que les récitatifs extra diégétiques identifient le lecteur avec la voix de l'auteur. Les idées avancées dans le nouveau cadre théorique et ratifiées dans notre analyse permettent donc de constater qu'une étude minutieuse des relations entre le texte et l'image dans la bande dessinée multiplie les possibilités didactiques de ce moyen d'expression.

En référence à l'intitulé de cette thèse de doctorat il paraît approprié de penser la bande dessinée comme support à grand potentiel didactique et, par ailleurs, de se poser la question, de façon concrète, de la contribution de ce moyen d'expression à la connaissance et l'étude de la période franquiste. D'un côté nous avons étudié des bandes dessinées qui constituent des documents culturels historiques, comme *Carpanta*, *Esther y su mundo* ou *Mary «Noticias»*. Ces œuvres peuvent être considérées comme des documents d'époque car ils illustrent une mentalité, un contexte social et politique. Les récits comme *Estraperlo y Tranvía* et *Macandé*, quant à eux, supposent un exercice de reconstruction de la mémoire et, en conséquence, projettent un regard vers le passé. La richesse actuelle de la bande dessinée espagnole montre que ce moyen d'expression s'intègre dans une tendance généralisée de retour vers le passé et de débats sur la « mémoire historique » qui agitent souvent la société espagnole. En tout cas, nous pouvons affirmer que la bande dessinée occupe une place importante au sein de l'histoire culturelle espagnole, même si ce n'est pas évident pour tout le monde. De fait, les historiens, à l'exception des théoriciens de la bande dessinée, tendent à laisser de côté la BD, oubliant qu'il s'agit d'une pièce maîtresse de la culture sous le franquisme. À ce propos, et à côté d'autres études comme le numéro de la revue *Arbor* consacré à la bande dessinée sous la direction d'Altarriba (2011), cette thèse de doctorat a pour but, et nous espérons y être parvenu, d'offrir à la bande dessinée la place qu'elle mérite au sein de la longue liste d'objets et de phénomènes culturels dignes d'intérêt dans une perspective de connaissance au sujet d'une période et d'une culture : la culture de la

bande dessinée sous le franquisme et sur le franquisme. Cette thèse de doctorat apporte un regard supplémentaire dont il convient de tenir compte.

PROJETS D'AVENIR

Cette thèse de doctorat nous a offert l'occasion d'entrevoir de nombreux projets dans le domaine de l'enseignement et de la recherche en didactique des langues étrangères. Le premier projet de prolongement serait une étude appliquée, destinée à créer des séquences didactiques pour le corps professoral de l'espagnol langue étrangère, pour un public d'apprenant déterminé. C'est ainsi que ce travail actuel trouverait une application empirique en même temps que les critères d'une validité supplémentaire.

De même nous avons pensé à un exercice de prolongement à partir de l'enquête et l'observation de ces genres ou catégories de bande dessinée qui, pour des raisons d'espace, n'ont pas pu trouver leur place dans cette recherche. Parmi ces catégories nous pourrions citer la bande dessinée d'aventure, l'autobiographie, les adaptations d'œuvres littéraires et des œuvres plus orthodoxes dans la catégorie de l'appellation « roman graphique. »

Par ailleurs nous souhaiterions mener à bien l'étude détaillée d'une bande dessinée, comme un roman, de façon exhaustive et complète, du début à la fin, pour un emploi en classe d'espagnol langue étrangère dans le domaine universitaire. Dans ce cas précis, nous abandonnerions le segment tel que nous l'avons conçu dans ce travail de recherche pour aborder une unité d'analyse alternative qui devrait aussi avoir sa place dans les contextes éducatifs.

Nous envisageons également d'approfondir notre étude dans le domaine de l'enseignement-apprentissage de premières langues et voir, de façon précise, le prolongement de notre étude à d'autres aires comme la Langue Castellane ou l'Histoire contemporaine de l'Espagne. En ce sens, nous souhaiterions faire des recherches sur les modifications méthodologiques et sur la reconfiguration et l'adaptation d'outils de recueil de données.

De même nous aimerions mener à bien une étude comparative à partir de l'œuvre originale d'*Esther y su mundo* par rapport à la version revue de la réédition espagnole et d'analyser les calques, les emprunts linguistiques et d'autre choix dérivés de la traduction. Notre objectif serait d'évaluer le degré d'influence de la culture anglo-saxonne sur les lecteurs, non plus seulement au niveau graphique et visuel, mais

également au plan linguistique ainsi que de déterminer les possibles réussites ou incohérences de la traduction. De cette façon nous contribuerions à développer l'étude de l'espagnol langue étrangère mais d'un point de vue traductologique.

Enfin, les multiples possibilités didactiques, à partir des nouvelles technologies appliquées à l'enseignement, éveillent notre intérêt. En ce sens nous souhaiterions mener une recherche sur les nouveaux supports numériques qui permettent des montages didactiques à partir de scénarios préparés d'avance et voir aussi leurs multiples possibilités d'application à l'enseignement-apprentissage de l'espagnol langue étrangère.

La lecture de ce travail de recherche qui touche maintenant à sa fin nous permet de valider notre postulat de départ et d'affirmer que la bande dessinée est un moyen d'expression culturel permettant d'ouvrir des fenêtres sur le monde. Ainsi, tout contexte d'enseignement-apprentissage des langues ayant recours à ce médium en tenant compte de sa spécificité pourra se confronter à la réalité sociale et historique de la communauté de la langue étudiée et pourra, par conséquent, accroître l'intérêt et l'efficacité du processus éducatif.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	9
LA NOCIÓN DE ELE Y EL PÚBLICO META.....	12
TEBEO, HISTORIETA, CÓMIC	14
PRIMERA PARTE: PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN	17
CAPÍTULO I: ESTADO DE LA CUESTIÓN.....	19
1. HISTORIETA Y LEGITIMIDAD CULTURAL.....	20
1.1. NATURALEZA HÍBRIDA.....	23
1.2. HÁBITO PUERIL O DE BAJA CALIDAD INTELECTUAL	26
1.3. INAPROPIADO PARA EL PÚBLICO MÁS JOVEN.....	28
2. LA HISTORIETA EN LA ENSEÑANZA DE LE.....	32
2.1. DOCUMENTOS ORIENTATIVOS Y NORMATIVOS RELATIVOS A LA DLE	34
2.1.1. MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA PARA LAS LENGUAS	35
2.1.2. PLAN CURRICULAR DEL INSTITUTO CERVANTES	36
2.1.3. FORMACIÓN UNIVERSITARIA DEL PROFESORADO EN ESPAÑA.....	37
2.1.4. TEMARIOS DE OPOSICIONES AL CUERPO DE PROFESORES DE ENSEÑANZA PRIMARIA, SECUNDARIA Y ESCUELA OFICIAL DE IDIOMAS.....	38
2.1.5. CURRÍCULOS BÁSICOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA, SECUNDARIA Y ESCUELA OFICIAL DE IDIOMAS.....	41
2.1.6. EL SISTEMA EDUCATIVO FRANCÉS.....	43
2.2. MATERIALES DIDÁCTICOS.....	46
2.2.1. MANUALES DE TEXTO.....	46
2.2.2. RECURSOS DIDÁCTICOS EN LÍNEA.....	48
2.3. PRODUCCIÓN CIENTÍFICA.....	49
CAPÍTULO II: PROPÓSITO DE LA INVESTIGACIÓN.....	51
1. OBJETIVOS.....	52
2. INTERROGANTES	54
CAPÍTULO III: JUSTIFICACIÓN DEL CORPUS	56
1. CRITERIOS DE SELECCIÓN.....	59
1.1. PLURALIDAD DE FORMATOS Y DE INTENCIONES ESTÉTICAS.....	60
1.2. ACCESIBILIDAD.....	61
1.3. CARÁCTER SUGESTIVO.....	64
1.4. LECTURABILIDAD	65
1.5. CONTENIDO	66
2. PRESENTACIÓN DEL CORPUS	69
2.1. EL TEBEO TESTIMONIAL DE POSGUERRA	71
2.2. EL CÓMIC FEMENINO DE LOS AÑOS SESENTA Y SETENTA.....	71
2.3. LA HISTORIETA COMO NOVELA.....	72

SEGUNDA PARTE: MARCO TEÓRICO Y CONCEPTUAL	74
CAPÍTULO IV: TEORÍAS SEMIÓTICAS DE LA HISTORIETA	76
1. LA MEDIAGENIA DEL TEBEO APLICADA A LA ENSEÑANZA DE LENGUAS.....	78
2. LA ARTROLOGÍA DE UN ARTE SECUENCIAL	82
2.1. SOLIDARIDAD ICÓNICA Y DISPOSITIVO ESPACIO-TÓPICO.....	83
2.2. VECTORIZACIÓN Y TRENZADO.....	86
2.3. MONTAJE Y DISTRIBUCIÓN DE LA PÁGINA.....	87
2.4. EL BLANCO INTERVIÑETAL	89
2.5. ASPECTOS PLÁSTICOS	90
2.5.1. EL COLOR.....	90
2.5.2. BLANCO Y NEGRO.....	93
2.5.3. EL TRAZO.....	93
2.5.4. IDENTIDAD GRÁFICA.....	95
2.6. GRADOS DE ICONICIDAD	96
3. LA VIÑETA COMO UNIDAD DE REFERENCIA	98
3.1. EL MARCO.....	100
3.2. GRAMÁTICA DEL ENCUADRE	101
3.2.1. ESCALA DE PLANOS.....	102
3.2.2. PROFUNDIDAD DE CAMPO.....	104
3.2.4. ANGULACIÓN.....	105
3.3. LOS PERSONAJES.....	107
3.4. LOS ESPACIOS LINGÜÍSTICOS: CÓDIGOS DE ESCRITURA	109
3.4.1. GLOBOS O BOCADILLOS.....	109
a) La silueta o perigrama.....	111
b) El delta o apéndice direccional	112
3.4.2. CARTUCHOS O DIDASCALIA.....	113
3.4.3. ONOMATOPEYAS	114
4. LA SINERGIA TEXTO-IMAGEN	116
4.1. LAS RELACIONES TEXTO-IMAGEN SEGÚN LOS TEÓRICOS DE LA HISTORIETA	117
4.2. RETÓRICA A PARTIR DE LAS RELACIONES TEXTO-IMAGEN.....	123
CAPÍTULO V: TEORÍAS DE LA LENGUA Y SU DIDÁCTICA	127
1. TEORÍAS PRAGMÁTICAS.....	130
1.1. LA FILOSOFÍA DEL LENGUAJE CORRIENTE	130
1.2. TEORÍA DE LOS ACTOS DE HABLA.....	132
1.3. EL PRINCIPIO DE COOPERACIÓN.....	133
1.4. LA TEORÍA DE LA ARGUMENTACIÓN	135
1.5. LA TEORÍA DE LA RELEVANCIA	137
1.6. EL ESTUDIO DE LA CORTESÍA	139
2. EL ANÁLISIS DEL DISCURSO	142

2.1. EL CONTEXTO DISCURSIVO DE LA HISTORIETA	146
2.2. LA DIMENSIÓN SOCIAL DE LA HISTORIETA	147
3. LA TEORÍA DE LA NARRATOLOGÍA	149
3.1. CATEGORÍAS DE ANÁLISIS.....	150
3.1.1. EL TIEMPO DE LA HISTORIA Y EL TIEMPO DE LA NARRACIÓN	150
3.1.2. LA VOZ NARRATIVA	152
3.1.3. EL MODO NARRATIVO.....	154
3.2. RELACIONES TRANSTEXTUALES.....	155
3.2.1. PARATEXTUALIDAD	156
3.2.2. INTERTEXTUALIDAD	157
3.2.3. HIPERTEXTUALIDAD	157
4. LA COMPETENCIA LECTORA.....	159
4.1. TEORÍA DE LA LECTURA INTERACTIVA.....	159
4.2. LECTURA DE LA HISTORIETA Y LECTURA INTERACTIVA	162
5. LA LENGUA DE LA HISTORIETA	167
5.1. LA CONVERSACIÓN ESCRITA.....	168
5.2. NIVELES DE REALIDAD O AUTENTICIDAD COMUNICATIVA	172
6. EL COMPONENTE CULTURAL.....	175
6.1. ESTUDIOS CULTURALES	176
6.1.1. LA CONTEXTUALIZACIÓN CULTURAL	178
6.2. LA COMPETENCIA COMUNICATIVA INTERCULTURAL.....	182
6.3. LA NATURALEZA ÉTICA EN LA EDUCACIÓN DE LA LENGUA	186
CAPÍTULO VI: HISTORIETA Y ELE, UN TERRENO DE ENTENDIMIENTO	189
TERCERA PARTE: DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN.....	201
CAPÍTULO VII: DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	203
1. CUESTIONES METODOLÓGICAS	204
2. MUESTREO Y MUESTRA DE INVESTIGACIÓN: EL SEGMENTO	206
3. PROCEDIMIENTO DE RECOGIDA DE DATOS.....	211
3.1. FICHAS DE IDENTIDAD.....	212
3.1.1. FICHA DE IDENTIDAD.....	214
3.1.2. FICHA DE IDENTIDAD DEL SEGMENTO	217
3.2. FICHAS DE ANÁLISIS.....	218
3.2.1. FICHA DE ANÁLISIS Nº1: DIMENSIÓN MEDIAGÉNICA	221
3.2.2. FICHA DE ANÁLISIS Nº2: DIMENSIÓN LINGÜÍSTICA	223
3.2.3. FICHA DE ANÁLISIS Nº3: DIMENSIÓN CULTURAL.....	225
CAPÍTULO VIII: ANÁLISIS DEL CORPUS.....	227
A) EL TEBEO TESTIMONIAL DE POSGUERRA	229
1. CARPANTA: EL HAMBRE Y EL HUMOR DURANTE EL FRANQUISMO	229

1.1. CONTEXTUALIZACIÓN Y ESPECIFICIDAD DE LA OBRA.....	230
1.1.1. LA HISTORIETA POPULAR.....	230
1.1.2. LA MECÁNICA DEL GAG HUMORÍSTICO	239
1.1.3. LA PICARESCA Y LA CARICATURA SOCIAL	244
1.2. LECTURA DIDÁCTICA DE «CARPANTA VETERINARIO Y EL DOMADOR DE PULGAS»250	
1.2.1. LA SINERGIA TEXTO-IMAGEN AL SERVICIO DEL GAG HUMORÍSTICO	251
a) Lectura tabular	251
b) Lectura lineal	254
1.2.2. HUMOR DE BASE ICONOTEXTUAL.....	267
a) Léxico del absurdo: combinación de términos antitéticos.....	268
b) Extrañamiento léxico: colocación inapropiada o lapsus lingüístico	268
1.2.3. EL ESTUDIO DE LO IMPLÍCITO	270
a) El hambre al servicio de la censura.....	270
b) Contexto socioeconómico de una época: sistema de abastecimiento alimentario.....	271
c) Retrato de una sociedad irreflexiva: el valor de «la placa».....	272
d) Retrato de una sociedad animalizada	273
1.3. LECTURA DIDÁCTICA DE «CARPANTA EN UNA DE REALQUILADOS»	276
1.3.1. LA SINERGIA TEXTO-IMAGEN AL SERVICIO DEL GAG HUMORÍSTICO	277
1.3.2. HUMOR DE BASE ICONOTEXTUAL.....	281
a) Lenguaje afectado. Diferencia de registro	281
b) Léxico del absurdo: combinación de términos antitéticos	283
1.3.3. EL ESTUDIO DE LO IMPLÍCITO	285
a) El chabolismo y el sistema de alquiler	286
b) El protagonismo encubierto del hambre	289
1.4. VALORACIÓN DEL ANÁLISIS Y DISCUSIÓN	290
1.4.1. CONSTATAIONES DE TIPO MEDIAGÉNICO	291
a) Estructura prototípica: adquisición de competencias mediagénicas y genéricas y autonomía en el proceso de comprensión lectora	291
b) Valor de la caricatura y grado de identificación.....	293
1.4.2. CONSTATAIONES DE TIPO LINGÜÍSTICO.....	294
a) Una lengua compuesta de texto-imagen	294
b) Niveles de lectura y niveles de lengua	295
c) Adquisición de competencias comunicativas según las categorías del MCERL	297
1.4.3. CONSTATAIONES DE TIPO CULTURAL	299
a) Doble dimensión cultural	299
b) Estrategias de lectura y decodificación de la censura	301
c) Doble perspectiva espaciotemporal.....	303
d) Relaciones con otras obras gráficas y literarias	304
B) EL CÓMIC FEMENINO DE LOS AÑOS SESENTA Y SETENTA.....	306

1. ESTHER Y SU MUNDO Y MARY «NOTICIAS»: LA CUESTIÓN DE GÉNERO	306
1.1. CONTEXTUALIZACIÓN Y ESPECIFICIDAD DE LAS OBRAS	309
1.1.1. MARCO DE PRODUCCIÓN ORIGINAL: EL CÓMIC FEMENINO DURANTE EL FRANQUISMO.....	309
1.1.2. ESTHER, MARY Y EL CÓMIC FEMENINO	313
1.1.3. EL «CÓMIC FEMENINO» EN LA ACTUALIDAD	320
1.1.4. ESTHER Y SU MUNDO	322
a) Arquitectura de los capítulos.....	323
b) El paratexto	325
c) Voces	326
d) Estética	326
1.1.5. MARY «NOTICIAS».....	328
a) Arquitectura de los capítulos.....	330
b) El paratexto	332
c) Voces	333
d) Estética	333
1.2. LECTURA DIDÁCTICA CONJUNTA DE «ESTHER Y SU MUNDO» Y «MARY “NOTICIAS”»	337
1.2.1. UN DESEO CONSTANTE DE SEDUCCIÓN	338
a) Búsqueda estética o el culto a la belleza	338
b) El gusto por lo extranjero.....	347
c) Deseo de identificación y pacto de fidelidad	350
1.2.2. LA RELACIÓN CON LOS HOMBRES Y EL NO PERO SÍ.....	361
a) Un tratamiento asimétrico de los personajes femeninos y masculinos	361
b) La educación sentimental de la mujer basada en la castidad y el recato.....	369
1.2.3. TIPOLOGÍA CHARACTEROLÓGICA	373
a) El mito de Caín y Abel.....	374
b) El héroe	376
c) Otros personajes masculinos	385
d) La mujer descerebrada.....	388
e) Interés por la vida de los demás	396
1.3. VALORACIÓN DEL ANÁLISIS Y DISCUSIÓN	404
1.3.1. CONSTATAIONES DE TIPO MEDIAGÉNICO	404
a) Toma de conciencia de los mecanismos narrativos que aseguran la fidelización de la lectura.....	404
b) Comprender el sentido de la etiqueta <i>cómic femenino</i> ayer y hoy	406
c) Posible inadecuación del segmento como unidad de análisis	407
1.3.2. CONSTATAIONES DE TIPO LINGÜÍSTICO.....	408
a) Adquisición de competencias comunicativas según las categorías del MCERL.....	408
b) La inferencia de significado a partir de la integración de los estereotipos	409



c) Aperturismo lingüístico.....	411
1.3.3. CONSTATAIONES DE TIPO CULTURAL.....	412
a) La cuestión de género.....	412
b) Aporte cultural basado en la influencia de la novela rosa	415
C) LA HISTORIETA COMO NOVELA.....	416
1. ESTRAPERLO Y TRANVÍA: TRASFONDO Y CRÓNICA SOCIAL DE POSGUERRA.....	426
1.1. CONTEXTUALIZACIÓN Y ESPECIFICIDAD DE LA OBRA.....	427
1.1.1. LA HISTORIETA POPULAR ENTRE PASADO Y PRESENTE	427
1.1.2. LOS ULISES DE MARIO BENEJAM	430
1.1.3. LOS ULISES DE AYER Y HOY.....	435
1.1.4. LA NOVELA Y LA MEMORIA GRÁFICAS.....	437
1.1.5. EL COLOR DE LA POSGUERRA	441
1.2. LECTURA DIDÁCTICA DE «EN LA COMISARÍA».....	448
1.2.1. UNA REALIDAD JERARQUIZADA	449
a) Las personas gramaticales	450
b) Las formas de tratamiento.....	452
c) Esquemas de interacción	452
d) El lenguaje corporal y la evocación lingüística	454
1.2.2. EL ACCESO AL INTERIOR	456
a) La rectificación de la información.....	457
b) El lenguaje eufemístico.....	458
c) Vocabulario evocado.....	459
d) La jerga policial.....	461
1.3. LECTURA DIDÁCTICA DE «HISTORIAS DE FAMILIA, HISTORIAS DE MAQUIS».....	462
1.3.1. LA DOBLE VERTIENTE DE LA CRÓNICA SOCIAL.....	464
a) La debilidad del cabeza de familia	465
b) La solidez de los enemigos políticos.....	469
c) Un retrato reforzado a través de la evocación lingüística de base icónica.....	471
1.3.2. EL DIÁLOGO DE LA DOBLE PÁGINA	475
a) Relaciones de poder.....	475
b) Las viñetas de transición: la radio y el monte	478
c) El efecto de contraste	482
1.4. VALORACIÓN DEL ANÁLISIS Y DISCUSIÓN	483
1.4.1. CONSTATAIONES DE TIPO MEDIAGÉNICO	484
a) La historieta como novela	484
b) El valor de la autorreferencia	484
c) La importancia de la puesta en perspectiva en la adquisición del significado	485
1.4.2. CONSTATAIONES DE TIPO LINGÜÍSTICO.....	487
a) Adquisición de competencias comunicativas según las categorías del MCERL.....	487

b) Desarrollo de la competencia léxica a partir de la evocación lingüística de base icónica.....	488
1.4.3. CONSTATAIONES DE TIPO CULTURAL	490
a) Aporte cultural en primer grado: la crónica de la sociedad libre de censura	490
b) Aporte cultural en segundo grado: el principio del <i>pars pro toto</i>	491
2. MACANDÉ: LA VOZ TRANSGRESORA DE LA POSGUERRA.....	492
2.1. CONTEXTUALIZACIÓN Y ESPECIFICIDAD DE LA OBRA.....	494
2.1.1. LA NOVELA GRÁFICA EXPERIMENTAL.....	494
a) Hernández Cava, la voz de la memoria	496
b) Laura, el trazo de la transgresión	497
2.1.2. MARGINALIDAD Y TRAGEDIA.....	499
2.1.2. LO GITANO Y LO FLAMENCO EN LA ANDALUCÍA OFICIAL.....	507
2.1.3. LA VOZ HONDA Y LIBRE	513
2.1.4. LA CONDENA DE LA ALTERIDAD	516
2.2. LECTURA DIDÁCTICA DE «VIDA Y OBRA DE MACANDÉ».....	518
2.2.1. LA LUZ EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA OBRA	521
a) Preeminencia de los cartuchos como motor de la narración.....	521
b) Los bocadillos y la imagen como auxiliares de la narración	525
2.2.2. LA SOMBRA EN LA CONSTRUCCIÓN DEL MITO.....	528
2.3. LECTURA DIDÁCTICA DE «VENCEDORES Y VENCÍOS».....	534
2.3.1. RETRATOS DE SOCIEDAD	536
a) «Décimo treno».....	536
b) «Undécimo treno»	542
c) «Duodécimo treno»	547
2.3.1. LA LÍRICA EN ANDALUZ	551
a) El andaluz escrito	551
b) Las estrofas de poesía flamenca	556
1. El fandango.....	556
2. La saeta.....	559
2.4. VALORACIÓN DEL ANÁLISIS Y DISCUSIÓN	563
2.4.1. CONSTATAIONES DE TIPO MEDIAGÉNICO	563
a) La historieta como novela	563
b) Originalidad genérica: pluralidad en la adquisición de competencias mediagénicas y genéricas.....	564
c) Ejercicio de reflexividad y el concepto de autor	565
2.4.2. CONSTATAIONES DE TIPO LINGÜÍSTICO.....	567
a) Adquisición de competencias comunicativas según las categorías del MCERL.....	567
b) Niveles de lectura y niveles de lengua	568
c) Reflexión sobre el alcance de la lengua escrita y la lengua oral.....	569
2.4.3. CONSTATAIONES DE TIPO CULTURAL	570

a) Recuperación de la memoria cultural	570
b) Disipar estereotipos.....	571
CONCLUSIONES.....	573
APOORTE METODOLÓGICO Y DE APLICACIÓN	576
NUEVO MARCO TEÓRICO	590
PROYECTOS FUTUROS.....	597
BIBLIOGRAFÍA.....	599
APÉNDICES.....	630
RESUMEN EN FRANCÉS	631
CONCLUSIONES EN FRANCÉS	646
APPORT MÉTHODOLOGIQUE ET DE MISE EN ŒUVRE.....	649
NOUVEAU CADRE THÉORIQUE.....	660
PROJETS D'AVENIR.....	666
ÍNDICE	668
ÍNDICE ONOMÁSTICO DE AUTORES	678
LISTA DE ABREVIATURAS Y SIGLAS.....	686
ANEXOS	687
ANEXO Nº1: «Carpanta veterinario y el domador de pulgas»	688
ANEXO Nº2: «Carpanta en una de realquilados».....	689
ANEXO Nº3a: «Esther y su mundo».....	690
ANEXO Nº3b: «Esther y su mundo»	691
ANEXO Nº3c: «Esther y su mundo».....	692
ANEXO Nº3d: «Esther y su mundo»	693
ANEXO Nº3e: «Esther y su mundo».....	694
ANEXO Nº3f: «Esther y su mundo»	695
ANEXO Nº4: «Miss Escándalo»	696
ANEXO Nº5a: «El mejor de todos»	697
ANEXO Nº5b: «El mejor de todos».....	698
ANEXO Nº5c: «El mejor de todos»	699
ANEXO Nº5d: «El mejor de todos».....	700
ANEXO Nº5e: «El mejor de todos»	701
ANEXO Nº6: «En la comisaría»	702
ANEXO Nº7: «Historias de familia, historias de maquis».....	703
ANEXO Nº8: «Vida y obra de Macandé»	705
ANEXO Nº9: «Vencedores y vencíos»	707



ANEXO Nº10: «Preparándose para el invierno»	710
ANEXO Nº11: «Yo no soy Macandé y nunca estuve sentado».....	711

ÍNDICE ONOMÁSTICO DE AUTORES

Abella, Rafael, 272.

Abril Villalba, Manuel, 82, 193.

Acaso, María, 123.

Acedo, Ricardo, 71, 72, 306, 328, 642.

Acevedo, Joe, 45.

Alary, Viviane, 23, 26, 29, 30, 31, 90, 232, 239, 240, 241, 245, 247, 252, 283, 300, 310, 311, 312, 316, 395, 412, 423.

Alcaide, José, 233.

Alonso, Saturio, 496

Alsina, Jean, 422.

Altarriba, Antonio, 15, 240, 267, 311, 313, 314, 317, 329, 343, 356, 369, 372, 374, 404, 405, 408, 413, 419, 422, 423, 495, 498, 596, 665.

Álvarez Caballero, Ángel, 514.

Anscombe Jean Claude, 135, 136, 638.

Aristóteles, 414.

Arjona, Pedro, 496.

Atienza, Pedro, 505, 513, 527, 571.

Austin, John Langshaw, 130, 131, 132, 637.

Bacon, Francis, 501, 502.

Bahloul, Joëlle, 21, 24, 26, 27.

Barbará, Carmen, 71, 94, 306, 328, 332, 333, 642.

Barrero, Manuel, 191.

Barrio, Federico del, 420, 421, 496.

Barrio Valencia, J. Lino, 176, 186.

Barthes, Roland, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 195, 355, 459, 487, 513, 527, 637.

Bech, Carlos, 428.

Berthier, Nancy, 60, 87, 90, 594, 665.

Beltrán, Mique, 44.

Betrán Abadía, Ramón, 286.

Blanco Ibarz, José María, 428.
Bourdieu, Pierre, 24, 25, 26, 27.
Bowkett, Steve, 49.
Breccia, Alberto, 63, 94, 495.
Breccia, Enrique, 496.
Brétecher, Claire, 88.
Brown, Gillian, 142.
Brown, Penelope, 140.
Bruner, Jerome, 166.
Buigas, Joaquín, 428.
Buitrago, Alberto, 260.
Byram, Michael, 183, 184, 186, 188.

Campos, Pura, 71, 306, 312, 315, 322, 323, 328, 407, 642.
Caniff, Milton, 94, 334
Cano, Rafael, 512.
Cano Ballesta, Juan, 480, 487.
Castell, Ricard, 495, 496.
Cea d'Ancona, M^a Ángeles, 204.
Celce-Murcia, Marianne, 178, 184, 185, 186
Cera, Joaquín, 428.
Cicurel, Francine, 170, 171, 220, 593, 639, 664, 665.
Cifré Figuerola, Guillermo, 231, 245.
Clapers, Jordi, 44.
Clavilier, Michèle, 455.
Cobo, Eugenio, 499, 526.
Cohen, Louis, 204, 205.
Colás Bravo, M^a Pilar, 205.
Coll, Josep, 63.
Corominas, Enrique, p. 59.
Corrado, Danielle, 419.
Cortijo, Adela, 322.
Cruces Roldán, Cristina, 507, 512, 513, 514.
Cuadrado, Jesús, 428, 429, 495, 496, 497, 520.

Dabitch, Christophe, 510, 511.
De la Torre, Joseba , 287.
Dewey, John, 187.
Dolz, Joaquim, 33.
Douglas, Phillip, 71, 306, 642.
Druillet, Philippe, 88.
Duchefdelaville, Danielle, 455.
Ducrot, Oswald, 135, 136, 637.
Dzwonik, Cristian, p. 44.

Eco, Umberto, 96, 107, 158, 172, 192, 218, 219.
Egan, Kieran, 166.
Eisner, Will, 83, 94, 99, 100, 101, 109, 116, 164, 192, 218, 416.
El Roto (Andrés Rábago), 45.
El Tute (Juan Matías Loiseau), 45.
Escandell Vidal, María Victoria, 128, 130, 133, 138, 139, 140, 141.
Escobar Saliente, Josep, 44, 71, 72, 229, 230, 231, 233, 236, 240, 241, 242, 243, 245, 246, 247, 248, 252, 268, 270, 271, 272, 273, 274, 275, 282, 287, 289, 293, 298, 299, 300, 301, 302, 524, 642.
Eslava Galán, Juan, 310, 317, 468.

Fairclough, Norman, 148.
Fellini, Federico, 334.
Ficacci, Luigi, 502.
Figueras, Neus, 35.
Flao, Benjamin, 510, 511.
Foucault, Michel, 516, 517.
Fozza, Jean Claude, 116.
Franc, Régis, 88.
François, Cécile, 316, 317.
Fresnault-Deruelle, Pierre, 443, 637.

Gabillet, Jean Paul, 416.

Gallardo, Miguel Ángel, 419, 420.
García Sánchez, Eduardo, 508.
Gasca, Luís, 98, 102, 104, 105, 106, 111, 112, 114, 124, 334, 376, 384, 594, 638, 665.
Gaumer, Patrick, 93.
Gauthier, Guy, 85, 110, 112, 125, 637.
Gee, James Paul, 143, 145, 146, 147, 207, 208, 209.
Genette, Gérard, 61, 150, 155, 156, 157, 162, 214, 268, 354, 430, 637.
Genin, Christophe, 565.
Giménez, Carlos, 90, 106, 418, 419.
Giraud, Pierre, 107, 455, 489.
Godard, Jean-Luc, 334.
Goldar, Juan Carlos, 517.
Gómez Capuz, Juan, 349, 411.
Gómez Salamanca, Daniel, 73, 417.
González, Rafael, 230, 231, 245, 335.
Goodman, Kenneth S., 160.
Grabe, William, 160, 161, 171.
Grande Rodríguez, Verónica, 64.
Grice, Paul, 133, 134, 135, 141, 220, 263, 370, 402, 531, 637.
Groensteen, Thierry, 21, 22, 23, 33, 79, 80, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 98, 99, 100, 108, 120, 121, 122, 169, 172, 195, 213, 236, 237, 238, 320, 355, 419, 450, 460, 476, 513, 636, 640.
Gubern, Román, 98, 99, 102, 104, 105, 111, 112, 114, 124, 376, 384, 594, 637.
Guiral, Antoni, 71, 231, 232, 233, 234, 241, 243, 245, 248, 295, 300, 301, 423, 424, 485, 566.

Hall, Stuart, 182.
Hergé (Georges Prosper Remi), 88, 207.
Hernández Cava, Felipe, 420, 421, 492, 494, 495, 496, 497, 499, 500, 514, 516, 520, 535, 563, 643.
Hitchman, Tony, 49.
Hualde, José Ignacio, 555.
Hubinon, Víctor, 88.

Jacobs, Edgar Pierre, 88.

Jiménez Morales, Rosario, 314.

Kant, Immanuel, 134.

Kim (Joaquín Aubert Puigarnau), 422, 423.

Lara, Antonio, 26, 29, 30.

Laura (Laura Pérez Verneti-Blina), 321, 492, 494, 496, 497, 498, 499, 500, 501, 502, 504, 505, 506, 507, 512, 513, 516, 517, 529, 533, 535, 563.

Lejeune, Philippe, 419.

Levinson, Steven, 140.

Lomas, Carlos, 81, 143, 175, 194, 198.

López, Alfonso, 71, 72, 97, 156, 425, 426, 427, 428, 429, 430, 433, 435, 436, 438, 439, 440, 445, 447, 464, 473, 474, 480, 481, 483, 484, 485, 486, 487, 488, 490, 491, 492, 595, 643, 645, 666.

López Morales, Humberto, 128.

Madrid Fernández, Daniel, 166, 199.

Maitena (Maitena Burundarena), 44, 322.

Manguel, Alberto, 193.

Manion, Lawrence, 204, 205

Marion, Philippe, 75, 95, 96, 174, 354, 505, 640.

Marsé, Juan, 419.

Martín, Antonio, 69, 230, 299, 320, 325, 329, 330, 332, 390, 422.

Martínez Hernández, Juan, 516.

Masson, Pierre, 91, 92, 93, 117, 122, 637.

McCay, Winsor, 88.

McCloud, Scott, 97, 245, 293, 638.

McMillan, James H., 204, 205, 206.

Mitaine, Benoît, 90, 420, 423.

Moix, Terenci, 81, 246, 248, 310, 328, 329, 434, 440, 445.

Molotiu, Andrei, 21.

Monnet, Vincent, 25.

Montes, Patricia, 316.

Morgan, Harry, 22, 114, 116, 117, 122, 162, 195, 197, 460.

Mordillo, Guillermo, 45.

Morillo, Ramón, 512.

Muñoz, Pilar, 29.

Narbona, Antonio, 512.

Navarro, Antonio, 510.

Navratil, Leo, 506, 507.

Neuschäfer, Hans-Jörg, 300, 457, 469, 491.

Nidasio, Grazia, 44.

Nuttal, Christine, 64, 65, 66.

Oesterheld, Héctor Germán, 495.

Opisso, Ricard, 63.

Ortifus (Antonio Ortíz Fuster), 44.

Pastoureau, Michel, 91, 442, 443, 444.

Pellejero, Rubén, 495.

Pennac, Daniel, 166.

Peñarroya, José, 231, 245.

Peeters, Benoît, 78, 79, 84, 87, 88, 89, 90, 119, 121, 123, 195, 197, 207, 637.

Penny, Ralph, 555.

Petitfaux, Dominique, 23.

Picard, Michel, 166.

Pons, Álvaro, 15.

Poyatos, Fernando, 108, 454.

Pratt, Hugo, 23, 85, 94.

Remesar, Antoni, 15, 413.

Royo, Luís, 495.

Quella-Guyot, Didier, 20, 27, 28, 29, 30, 31, 33, 102, 103, 104, 107, 168, 169.

Quino (Joaquín Salvador Lavado Tejón), 45.

Quirós, Fernando, 177.

Ramírez Domínguez, Juan Antonio, 239, 241, 242, 269, 274, 291, 292, 308, 468.
Raúl (Raúl Fernández Calleja), 520, 523, , 525, 529, 530, 533, 571.
Rodari, Gianni, 166
Rodríguez Diéguez, José Luís, 33, 96, 97, 99, 100, 107, 111, 112, 113, 117, 196, 273.
Rouvière, Nicolas, 32, 191.
Roux, Antoine, 26, 28, 32.
Rumelhart, David E., 160.
Russell, Clarence D., 232.

Salinas Catalá, Jesús, 509, 510.
Santander, Carlos de, 316.
Sanz Lafuente, Gloria, 287.
Sardar, Ziauddin, 178, 179.
Satrapi, Marjane, 501.
Saura, Antonio, 502.
Schneuwly, Bernard, 33.
Schumacher, Sally, 204, 205, 206.
Searle, John Rogers, 132, 133, 638.
Serrat, Joan Manuel, 510.
Sesé Lazcano, M^a Teresa, 316.
Silberkleit, Nancy, 49, 167.
Simonds, Posy, 154.
Sokal, Benoît, 88.
Soldevilla, Joan Manuel, 232.
Spiegelman, Art, 416, 417, 419, 501.
Swarte, Joost, 93.

Tellado, Corín, 316.
Tilley, Carol L., 159.
Töpffer, Rodolphe, 25.
Tramullas, Gemma, 497.

Urda, Manuel, 63.

Van Dijk, Teun A., 147, 148, 638.
Vargas, Rafael, 513.
Vázquez Gallego, Manuel, 72.
Vázquez de Parga, Salvador, 233, 240.
Vázquez Montalbán, Manuel, 420, 426.
Veracruz, Santos de, 510, 511.
Vez, José Manuel, 59, 129, 191, 651.
Villardefrancos, Marisa, 316.
Viña, Emilio, 428.

Williams, Neil, 49.
Wodak, Ruth, 147, 148, 638.
Wolf, Mauro, 177.

Yexus (Jesús García Sierra), 498, 499, 500.
Yule, George, 142.

Zentner, Jorge, 495, 510, 511.
Zunzunegui Díez, Santos, 92.

LISTA DE ABREVIATURAS Y SIGLAS

AAIP	Acciones que amenazan la imagen pública
CERCL	Cadre Européen Commun de Référence pour les langues
CA	Contexto adoptado
CO	Contexto de origen
DLE	Didáctica de una Lengua Extranjera
EJ.	Ejemplo
ELE	Español como Lengua Extranjera
EOI	Escuela Oficial de Idiomas
ESL	Inglés como Lengua Extranjera
FLE	Francés como Lengua Extranjera
ICC	Competencia Comunicativa Intercultural
LE	Lengua Extranjera
LV	<i>Langue Vivante</i> , o lengua extranjera en el sistema educativo francés
MCERL	Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas
MECD	Ministerio de Educación Cultura y Deporte
N.B.	<i>Nota bene</i>
p.	Página
pp.	Páginas
UNED	Universidad Nacional de Educación a Distancia
UMA	Universidad de Málaga
v.	Viñeta
vol.	Volumen

ANEXOS

ANEXO N°1: «Carpanta veterinario y el domador de pulgas»

Escobar, J. (1947-1995). *Carpanta. 50 Aniversario*. Barcelona: Ediciones B (col. Magos del humor), p. 21.



ANEXO Nº2: «Carpanta en una de realquilados»

Escobar, J. (1947-1995). *Carpanta. 50 Aniversario*. Barcelona: Ediciones B (col. Magos del humor), p. 12.



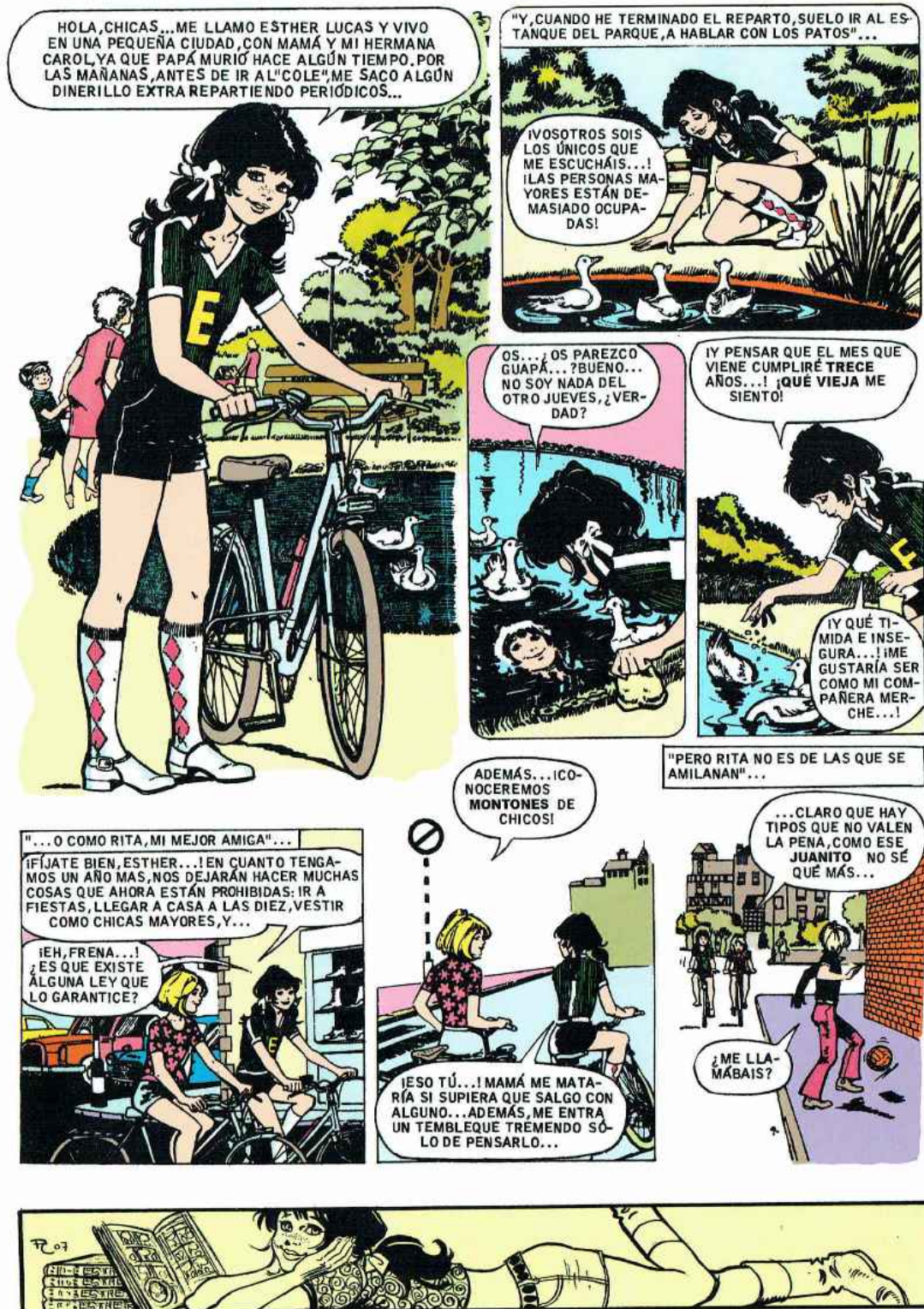
Pulgarcito 1343

12

©Ediciones B

ANEXO Nº3a: «Esther y su mundo»

Campos, Purita (dib./gui.) y Douglas, Phillip (gui.) (1974/2007). *Esther y su mundo*, vol. 1 (trad.) Barcelona: Glénat (col. Purita Campos), p. 9.



©Glénat

ANEXO Nº3b: «Esther y su mundo»

Campos, Purita (dib./gui.) y Douglas, Phillip (gui.) (1974/2007). *Esther y su mundo*, vol. 1 (trad.) Barcelona: Glénat (col. Purita Campos), p. 10.



©Glénat

ANEXO Nº3c: «Esther y su mundo»

Campos, Purita (dib./gui.) y Douglas, Phillip (gui.) (1974/2007). *Esther y su mundo*, vol. 1 (trad.) Barcelona: Glénat (col. Purita Campos), p. 16.



©Glénat

ANEXO Nº3d: «Esther y su mundo»

Campos, Purita (dib./gui.) y Douglas, Phillip (gui.) (1974/2007). *Esther y su mundo*, vol. 1 (trad.) Barcelona: Glénat (col. Purita Campos), p. 23.



ANEXO Nº3e: «Esther y su mundo»

Campos, Purita (dib./gui.) y Douglas, Phillip (gui.) (1974/2007). *Esther y su mundo*, vol. 1 (trad.) Barcelona: Glénat (col. Purita Campos), p. 34.



©Glénat

ANEXO Nº3f: «Esther y su mundo»

Campos, Purita (dib./gui.) y Douglas, Phillip (gui.) (1974/2007). *Esther y su mundo*, vol. 1 (trad.) Barcelona: Glénat (col. Purita Campos), p. 35.



©Glénat

ANEXO Nº4: «Miss Escándalo»

Barbará, Carmen (dib.) y Acedo, Ricardo (gui.) (1960/2010). *Mary «Noticias»*. Barcelona: Glénat (col. Claro de luna), p. 47.



©Glénat

ANEXO Nº5a: «El mejor de todos»

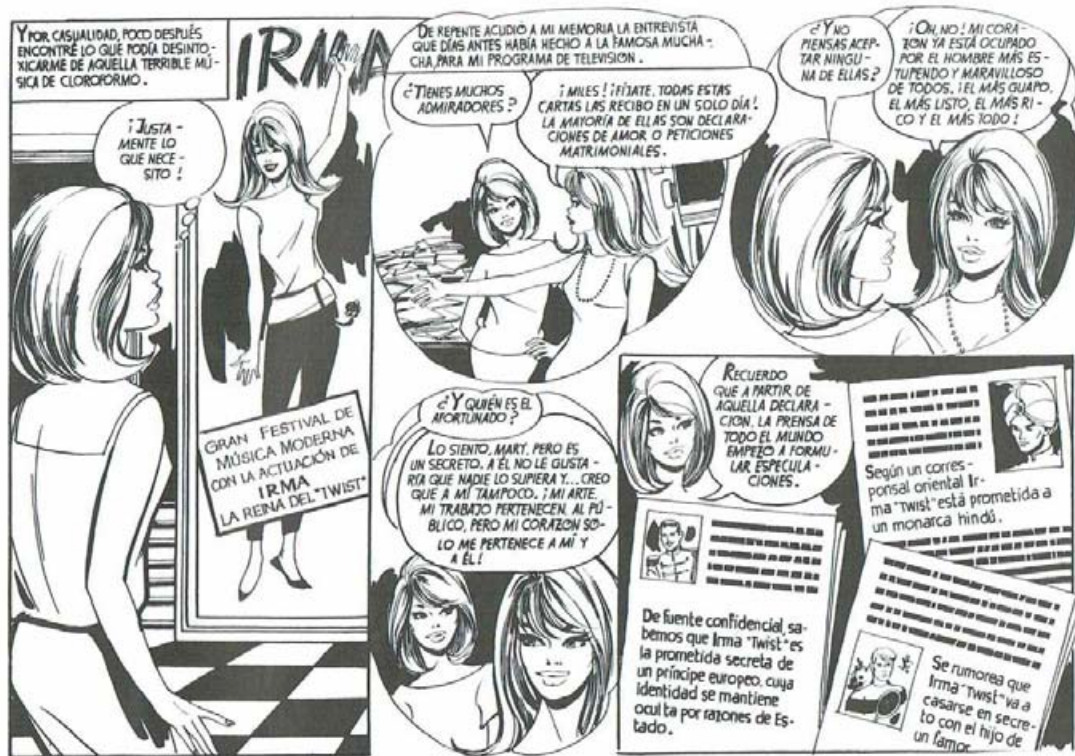
Barbará, Carmen (dib.) y Acedo, Ricardo (gui.) (1960/2010). *Mary «Noticias»*. Barcelona: Glénat (col. Claro de luna), p. 97.



©Glénat

ANEXO Nº5b: «El mejor de todos»

Barbará, Carmen (dib.) y Acedo, Ricardo (gui.) (1960/2010). *Mary* «Noticias». Barcelona: Glénat (col. Claro de luna), p. 99.



©Glénat

ANEXO Nº5c: «El mejor de todos»

Barbará, Carmen (dib.) y Acedo, Ricardo (gui.) (1960/2010). *Mary «Noticias»*. Barcelona: Glénat (col. Claro de luna), p. 100.



©Glénat

ANEXO Nº5d: «El mejor de todos»

Barbará, Carmen (dib.) y Acedo, Ricardo (gui.) (1960/2010). *Mary* «Noticias». Barcelona: Glénat (col. Claro de luna), p. 104.



©Glénat

ANEXO Nº5e: «El mejor de todos»

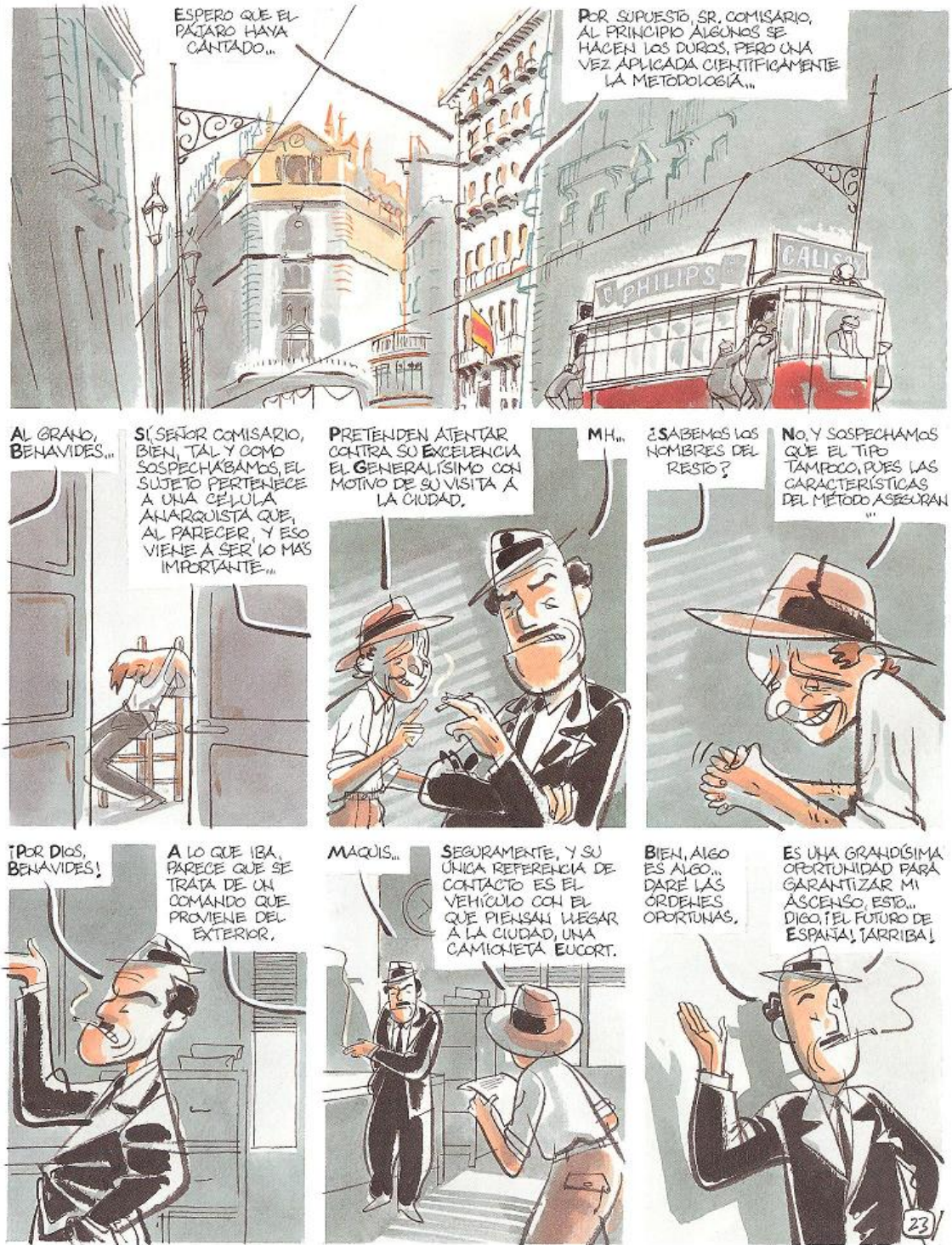
Barbará, Carmen (dib.) y Acedo, Ricardo (gui.) (1960/2010). *Mary* «Noticias». Barcelona: Glénat (col. Claro de luna), p. 105.



©Glénat

ANEXO Nº6: «En la comisaría»

López, A. (2007). *Estraperlo y Tranvía. Una historia larga de la familia Ulises basada en los personajes de Benejam*. Barcelona: Ediciones B, p. 29.



ANEXO Nº7: «Historias de familia, historias de maquis»

López, A. (2007). *Estraperlo y Tranvía. Una historia larga de la familia Ulises basada en los personajes de Benejam*. Barcelona: Ediciones B, pp. 24-25.





LAS MEDIDAS DE EXCEPCIÓN SERÁN EXTREMAS.

Y DIVERSAS, COMPAÑERO...



POR UN LADO, ESTÉTICAS... ES DECIR...

SACARÁN A TODOS LOS PORDIOSEROS Y A TODOS LOS VAGABONDOS DEL CENTRO DE LA CIUDAD.

POR OTRO, 'MORALES'...

SE RUMOREA QUE PIENSAN TRASLADAR A TODAS LAS PROSTITUTAS DE LA CALLE A LA CIUDAD DE GERONA.



OYE, PUES DE REGRESO, PODRÍAMOS PASAR POR...

GENARO...

VALE...



Y POR OTRO, DE SEGURIDAD.

O SEA, ENCERRARÁN POR UNOS DÍAS A TODOS LOS CHORIZOS Y ROJOS HABITUALES, COMO SIEMPRE QUE VIENE FRANCO A LA CIUDAD...

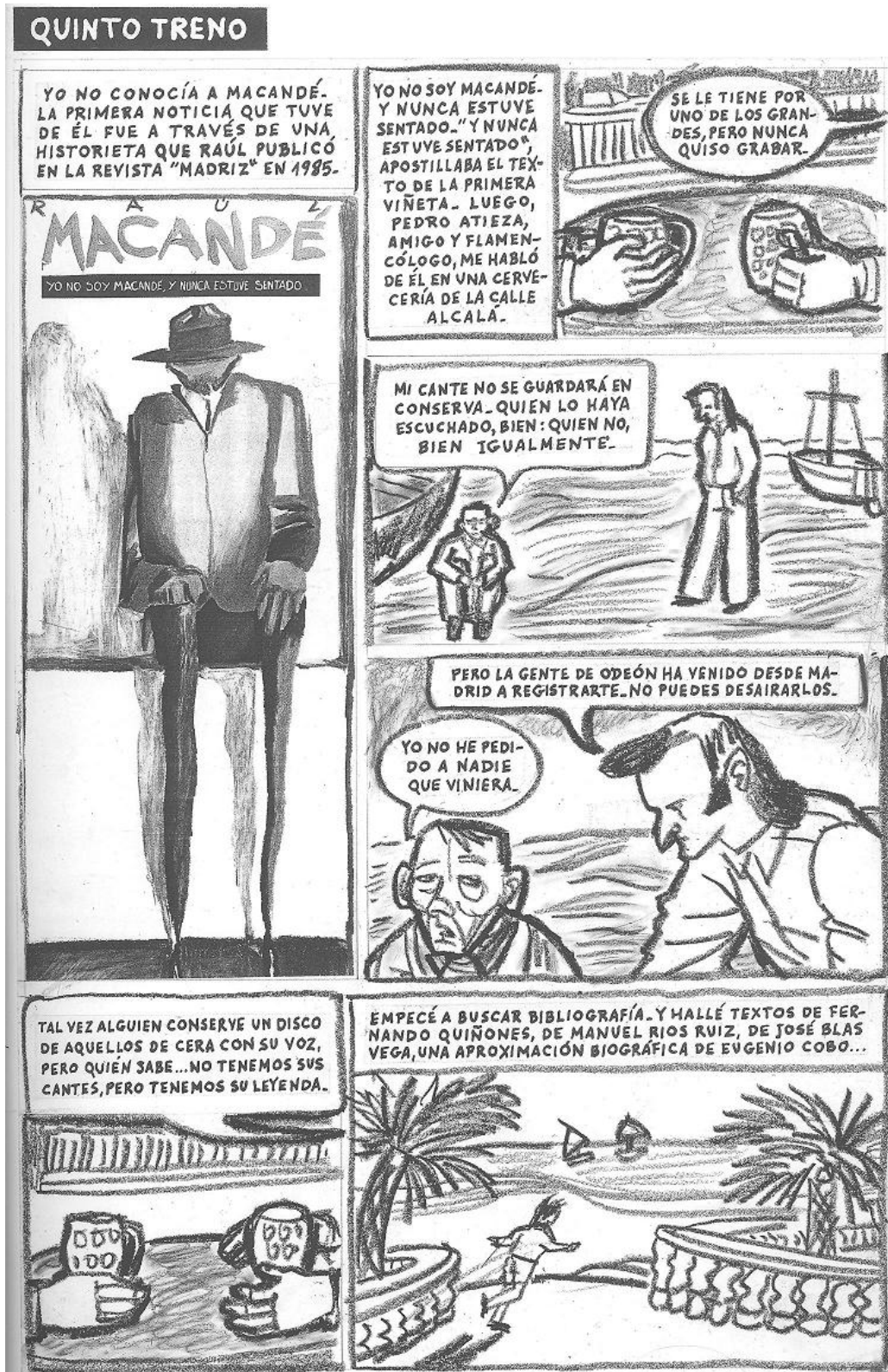


TÚ LO HAS DICHO, CAMARADA, A LOS HABITUALES, PORQUE A NOSOTROS NI NOS ESPERAN, NI NOS TIENEN FICHADOS.

19

ANEXO Nº8: «Vida y obra de Macandé»

Hernández Cava, E. (gui.) y Pérez Vernetti, L. (dib.) (2000). *Macandé*. Vitoria: Ikusager (col. Imágenes de la Historia), pp. 23-24.



"GABRIEL MACANDÉ NACIÓ EN LA OSCURIDAD, VIVIÓ EN LA OSCURIDAD Y MURIÓ EN LA OSCURIDAD".



QUISE CONTRIBUIR A HACER ALGO DE LUZ ENTRE TANTAS SOMBRAS Y FABULÉ UNA HISTORIA DE AQUEL GADITANO DEL BARRIO DE LA VIÑA, POR CUYA CALLE DE LA ROSA ME IMAGINÉ A UN NIÑO DÉBIL Y APOCADO



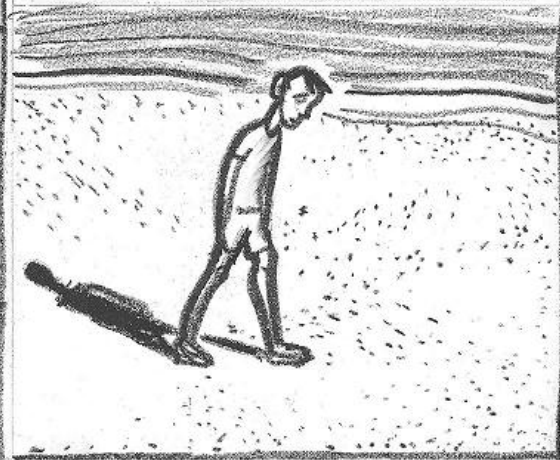
...HIJO DE PADRE Y MADRE GITANOS, INCOMPRENDIDO POR SUS TRES HERMANOS, QUE DESCENDÍA HACIA EL MAR BUSCANDO EL HORIZONTE DE LA BAHÍA.



¿ LES HABÍA ABANDONADO PARA IRSE A AMÉRICA, ME PREGUNTÓ, O HABÍA MUERTO?



NACIÓ EN LA OSCURIDAD, VIVIÓ EN LA OSCURIDAD Y MURIÓ EN LA OSCURIDAD. Y TODO EN MEDIO DE UNA LUZ INSULTANTEMENTE DIÁFANA.



© Ikusager

ANEXO Nº9: «Vencedores y vencíos»

Hernández Cava, E. (gui.) y Pérez Vernetti, L. (dib.) (2000). *Macandé*. Vitoria: Ikusager (col. Imágenes de la Historia), pp. 37, 38, 39.



© Ikusager

UNDECIMO TRENO

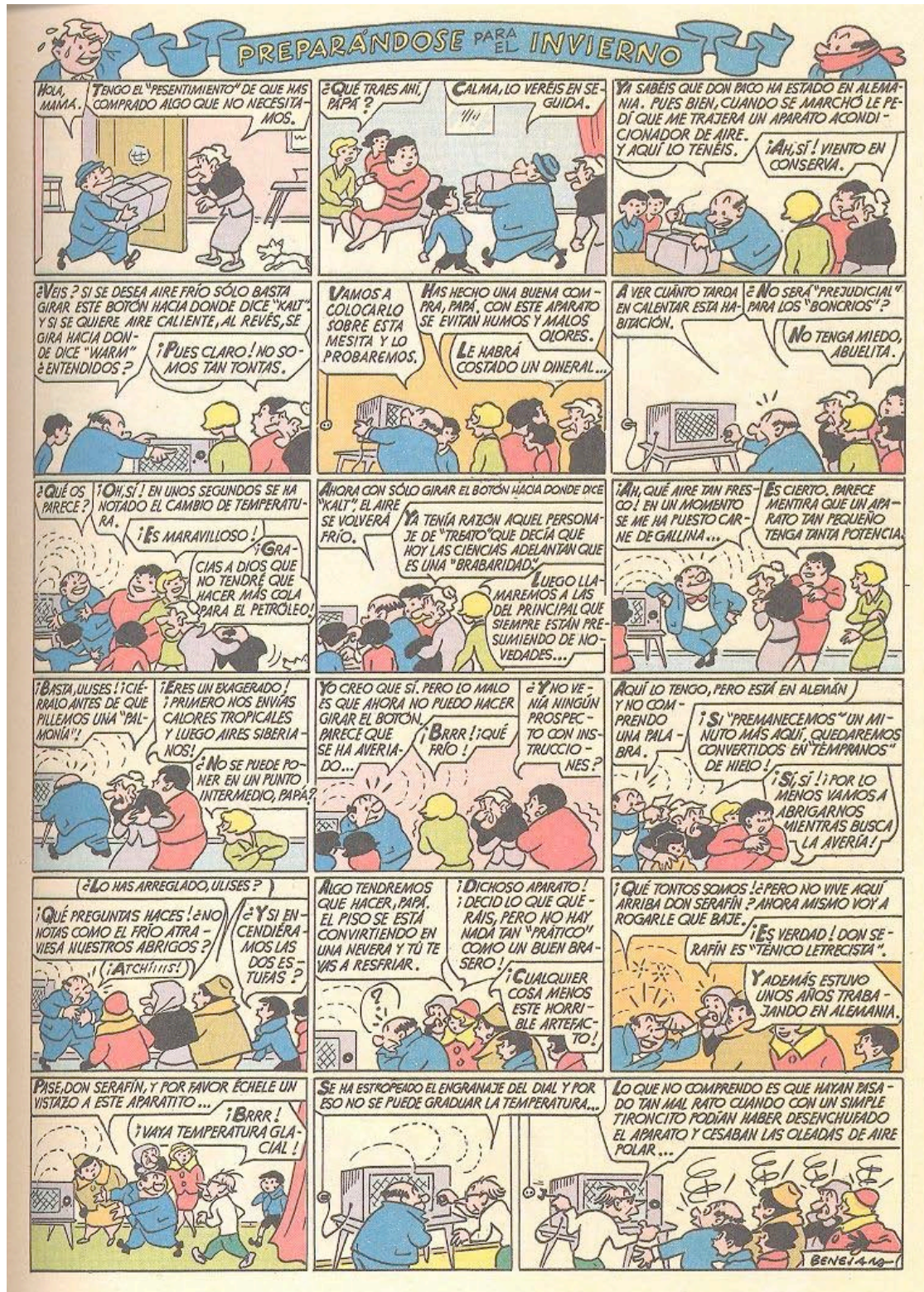


DUODECIMO TRENO



ANEXO Nº10: «Preparándose para el invierno»

V.V.A.A. (2007). *El TBO de siempre. Para todas las edades (incluida la de piedra)*. Barcelona: Ediciones B. Grupo Z. Página sin numerar creada por Mario Benejam titulada «Preparándose para el invierno».

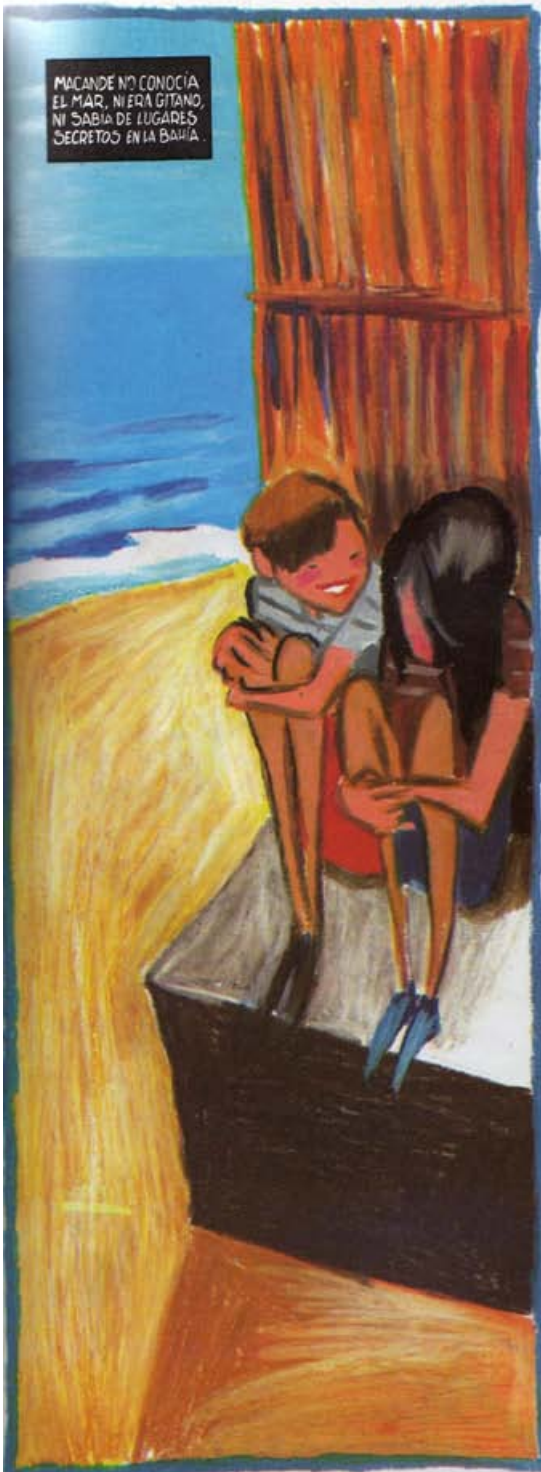


ANEXO N°11: «Yo no soy Macandé y nunca estuve sentado»

Raúl (1985). Macandé. *Madriz*, n°16, pp. 32-33.



©Raúl



MACANDE NO CONOCÍA
EL MAR, NI ERA GITANO,
NI SABÍA DE LUGARES
SECRETO EN LA BAHÍA.



NO ERA POR MACANDE POR
QUIEN PREGUNTABAN
AQUELLOS TIPOS .

MACANDE NUNCA
ESTUVO LOCO ...
LO JURO.