

María Santamarina Sancho /
M.^a Pilar Núñez Delgado (eds.)

**Educación literaria, canon escolar e
itinerarios lectores**



PETER LANG

Berlin - Bruxelles - Chennai - Lausanne - New York - Oxford

Información bibliográfica publicada por la Deutsche Nationalbibliothek

La Deutsche Nationalbibliothek recoge esta publicación en la Deutsche Nationalbibliografie; los datos bibliográficos detallados están disponibles en Internet en <http://dnb.d-nb.de>.

Catalogación en publicación de la Biblioteca del Congreso

Para este libro ha sido solicitado un registro en el catálogo CIP de la Biblioteca del Congreso.

Este libro ha sido realizado en el marco del proyecto de investigación "Canon de lecturas, prácticas de educación literaria y valores de la ciudadanía europea: claves axiológicas y propuestas para la igualdad de género y la multiculturalidad" (I+D+I PID2019-105913RB-I00), financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación de España (MCIN/ AEI /10.13039/501100011033) para el periodo 2019-2023.



ISBN 978-3-631-90626-2 (Print)
E-ISBN 978-3-631-90627-9 (E-PDF)
E-ISBN 978-3-631-90628-6 (E-PUB)
10.3726/b21062

© 2024 Peter Lang Group AG, Lausanne
Publicado por Peter Lang GmbH, Berlín, Alemania

info@peterlang.com - www.peterlang.com

Todos los derechos reservados.

Esta publicación no puede ser reproducida, ni en todo ni en parte, ni registrada en o transmitida por un sistema de recuperación de información, en ninguna forma ni por ningún medio, sea mecánico, fotoquímico, electrónico, magnético, electroóptico, por fotocopia, o cualquier otro, sin el permiso previo por escrito de la editorial.

Esta publicación ha sido revisada por pares.

Tabla de contenidos

<i>María Santamarina Sancho</i> PROLÓGO	7
<i>María Santamarina Sancho y Pilar Núñez Delgado</i> INVESTIGACIÓN SOBRE EDUCACIÓN LITERARIA: DISEÑO METODOLÓGICO	11
<i>María José Molina-García y Beatriz Mederer-Hengstl</i> LA INTERDISCIPLIARIEDAD DESDE LA EDUCACIÓN LITERARIA EN LA ETAPA DE PRIMARIA: APROXIMACIÓN CONCEPTUAL Y PERSPECTIVA DOCENTE	33
<i>María Carreño López</i> AFFECTIVE TURN Y LITERATURA INFANTIL	47
<i>Loreto Gómez López-Quiñones</i> CANON LITERARIO Y HÁBITO LECTOR: LA REALIDAD Y EL DESEO	63
<i>Eva M.ª Iñesta Mena y María Bermúdez Martínez</i> CANON DE LECTURAS Y PRÁCTICAS DE EDUCACIÓN LITERARIA EN EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA	85
<i>Susana Sánchez Rodríguez y Paula Rivera Jurado</i> HACIA UN CANON PARA INFANTIL DESDE LA EXPERIENCIA DOCENTE	107
<i>Pilar Perea Insuasty, Pilar Núñez Delgado y Fabio Jurado Valencia</i> APORTACIONES DE LA INTERTEXTUALIDAD A LA EDUCACIÓN LITERARIA EN LA PRIMERA INFANCIA	129
<i>Carolina Suárez Hernán</i> GÉNERO Y CANON ESCOLAR. EL LUGAR DE LAS ESCRITORAS EN ENSEÑANZA SECUNDARIA	149

<i>Juan García Única</i> RAZONES PARA UN CANON ESCOLAR DE LITERATURAS GRÁFICAS	165
<i>Antonio Gutiérrez Rivero</i> MIRADAS DOCENTES SOBRE LECTURAS DE INTERCULTURALIDAD Y GÉNERO EN EDUCACIÓN INFANTIL	187
<i>Rosa María López Rodríguez</i> ITINERARIOS LECTORES EN EDUCACIÓN SECUNDARIA. CUESTIÓN DE MAPAS Y BRÚJULAS	211
<i>José Manuel de Amo Sánchez-Fortún y Carmen Pérez-García</i> EL CLUB DE LECTURA EN LA CONFIGURACIÓN DE IDENTIDADES LECTORAS	235
Notas sobre las autoras y los autores	257

Juan García Única

RAZONES PARA UN CANON ESCOLAR DE LITERATURAS GRÁFICAS

Resumen: Proponemos en este capítulo cinco razones para invitar a considerar la conveniencia de incorporar las literaturas gráficas al canon escolar de lecturas. Una primera parte del trabajo está dedicada a examinar el estatus que han tenido dichas literaturas dentro de la consideración general del sistema literario, concretando de qué manera nos requieren orientar nuestra mirada de un modo diferente a la habitual aproximación logocéntrica que define nuestro concepto de alfabetización. En una segunda parte, proponemos una serie de claves para insertar las literaturas gráficas dentro de una tipología que no las excluya del currículo, sino que las integre con total normalidad, sin recaer en la tradicional desconfianza hacia la imagen. Por último, nos ocupamos de exponer de manera detallada las cinco razones que, pensamos, justifican dicho canon escolar: para establecer criterios de selección; para enseñar literatura de otra manera; para enseñar algo más que literatura; para reconectar con nuestra necesidad de ficción; y para construir constelaciones literarias.

Palabras clave: literaturas gráficas, canon, educación literaria, narrativa gráfica, cómic, novela gráfica, álbum.

1. Introducción

No son pocos los equívocos a los que nos arriesgamos cuando nos adentramos en la consideración escolar de las literaturas gráficas. El primero de ellos, casi con seguridad, se explica por la asunción inconsciente de que estas pueden llegar a constituir, como mucho, una parcela pintoresca dentro de ese gran mapa conceptual de la literatura que constituye el currículo. Y eso en el mejor de los casos. En el peor, aunque no por ello menos infrecuente, las literaturas gráficas ni siquiera son tenidas en cuenta. Hablamos de un término que, como veremos, acarrea no pocas dificultades de definición, pero que sirve para designar una realidad que, lejos de ejercer efectos anecdóticos sobre ellas, remueve los cimientos de las taxonomías tradicionales empleadas en la articulación de la educación literaria. De ahí que un segundo problema nos salga al paso: ¿cómo abordar un tipo de literatura que se vale sin complejos de elementos gráficos dentro de un sistema de alfabetización que es, por definición, logocéntrico? O, dicho de otra manera: ¿de qué tipo de educación literaria estaríamos hablando en este caso?

1.1. Hacia una crítica multidisciplinar y diferente

Al final de un repertorio de criterios de selección de libros infantiles, Teresa Colomer (2006) habla de la necesidad de llevar a cabo una crítica multidisciplinar y diferente. Dado que la LIJ es un fenómeno muy amplio, que admite muchas perspectivas, Colomer ve dos problemas derivados de esto: por una parte, si bien es verdad que los estudios teóricos sobre literatura infantil suelen convocar varias disciplinas, lo que en sí es positivo, también lo es que, en su opinión, a veces tienden a movilizar gran cantidad de recursos a cambio de obtener resultados ínfimos; por otra, la gran investigadora habla de perder el miedo a sentirnos distintos, en la medida en que, además de seleccionar e importar resultados de otras especialidades, los estudios sobre LIJ pueden desafiarlas. Por esto último nos sentimos, sin titubeos, interpelados. Pensemos, por ejemplo, en el camino recorrido por el cómic: pasó en su día de ser un medio despreciado y estigmatizado a iniciar un proceso de aceptación social que a todas luces lo ha prestigiado, aunque en buena medida siga, todavía hoy, inmerso en las revoluciones que, ya en el año 2000, señalara Scott McCloud (2016) como líneas a seguir en el futuro. El libro álbum, por su parte, parece estar encarrilándose por una línea similar: confinado al terreno de la primera infancia durante décadas, el medio ha transitado durante las dos últimas un camino que lo está elevando y poniendo en contacto con públicos cada vez más heterogéneos. No es exagerado afirmar que ahora mismo, de hecho, está tan en auge o más que el cómic. Y de ambos medios puede predicarse que han adoptado esa “posibilidad de formular sus propios interrogantes” (Colomer, 2006, p. 192) que define a las perspectivas nuevas del conocimiento.

Sin embargo, debemos disentir de Colomer cuando señala el contraste entre recursos invertidos y resultados obtenidos. No se trata de matar moscas a cañonazos, desde luego, sino más bien de aceptar que, cuando hablamos de LIJ, hablamos de una categoría que no es susceptible de ser reducida, como ha sido tradicional, al texto. Urge que comencemos a pensar a través del concepto de medio, de hecho. Digamos que siempre hemos pensado y categorizado la literatura por géneros y que esto tiene unas implicaciones. La más evidente, la de la conformación del sistema literario a partir de una serie de modalidades textuales. Pero el medio, de acuerdo con Mikkonen (2017, p. 18), es algo más complejo. El medio se refiere a un sistema de comunicación e información que tiene, por supuesto, un cierto soporte material y está definido por un conjunto de prácticas sociales asociadas, como puedan serlo las convenciones de lectura, los géneros, los formatos de publicación o los canales de distribución.

De seguro, no es casual que, más allá de la definición teórica, los autores y autoras que se dedican a las literaturas gráficas las hayan observado desde esta perspectiva o necesidad de pensar a través del medio. McCloud (1993), en el caso del cómic, a la hora definir al medio (*artform*) se vale de la metáfora del recipiente con la intención de señalar que hablamos de algo que puede alojar cualquier número de ideas e imágenes, dependiendo de los diferentes contenidos de que hagan uso los creadores. Y lo hace a través de un cómic, por cierto. La artista coreana Suzy Lee, en su *Trilogía del límite*, donde explica su trabajo como autora de álbumes, dice lo siguiente: “La «forma de expresión» no se refiere simplemente a las palabras o a las imágenes, sino a todos los métodos que pueden transmitir el mensaje al lector de forma efectiva: la forma en que se combinan las palabras y las imágenes, el estilo y la estrategia de las imágenes, la forma del libro y la dirección en la que se pasan las páginas, etcétera” (Lee, 2014, pp. 142–143). De este modo, el álbum queda definido como un formato de formatos. Por otra parte, a Van der Linden (2015) le debemos uno de los ensayos más importantes que se han escrito nunca sobre álbum. Uno que, además, tiene una particularidad nada insignificante: el propio volumen es un álbum de gran formato diseñado por Olivier Douzou. Por su parte, Anna Castagnoli, investigadora y autora de álbumes ella misma, considera que es un error histórico tratar de definir el álbum moderno sobre la base de la interdependencia de texto e imágenes, o de la preponderancia de las imágenes respecto al texto, puesto que la historia del álbum es “la historia de una relación entre el espacio de la página, el texto y las imágenes, tanto en sentido gráfico como en sentido semántico” (2017, p. 7). La autora y editora Arianna Squilloni especifica: “En un libro-álbum, el propio libro como objeto es parte integrante del universo de ficción de la historia contada a través de sus páginas” (2019, p. 185).

De todo ello deducimos que el espacio de la LIJ y, en concreto, dentro de él, de lo que aquí vamos a llamar literaturas gráficas, desafía ciertas convenciones asumidas. Para empezar, las genéricas, que todo lo han centralizado a la hora de organizar el canon escolar. Pero, por supuesto, también aquellas que atañen a las formas de “leer” o de relacionarse con el formato libro, que históricamente nos han orientado la mirada en una dirección determinada. Como señala Núñez Ruiz (2014, pp. 31–37; 2016, pp. 43–54), entre los siglos XVIII y XIX, justo el momento de surgimiento de la LIJ y de las primeras literaturas gráficas, dos grandes modelos dominaron la educación literaria: por una parte, el modelo retórico, que perseguía el cultivo del “bien decir” tal cual lo reconocía en un canon de autores clásicos greco-latinos; por otro, el modelo de Historia de la literatura, que fomentaba la vinculación afectiva de los escolares con un cierto sentido de la identidad nacional y para ello proponía asimismo un canon

de autores clásicos, solo que ahora conformado a partir de la lengua como bien patrimonial que hace las veces de argamasa identitaria. Dado que la LIJ, como ha señalado en tiempos muy recientes García Padrino (2023, pp. 13–25), ha estado relacionada desde su nacimiento con modelos educativos, todo en ella, por lo que respecta a la ligazón con la escuela, se ha subordinado al propósito último de adquisición de una alfabetización básica. Una, como decíamos antes, de naturaleza logocéntrica. De este modo se ha ido configurando una enseñanza de la literatura que demandaba al mismo tiempo una particular organización histórica de los contenidos y un canon, entendidas ambas cosas a modo de colección de repertorios puramente textuales. Solo en el último medio siglo se ha comenzado a plantear la idea, por lo demás algo cuestionable, de que la alfabetización es también alfabetización visual o incluso transmedia.

1.2. La cuestión de la alfabetización visual

No sería del todo preciso decir que el concepto de alfabetización visual es novedoso. Han pasado ya más de cincuenta años desde que Debes (1969, p. 27) lo definiese como un conjunto de competencias visuales que un ser humano puede desarrollar al ver y, al mismo tiempo, integrar, otras experiencias sensoriales. Se trataría de un desarrollo que habrá de resultar fundamental para el aprendizaje humano y que permitiría a una persona visualmente alfabetizada discriminar e interpretar las acciones visibles, así como los objetos y símbolos –naturales o derivados de la acción del hombre– que encuentre en su entorno. Según Debes, mediante el uso creativo de estas competencias podemos comunicarnos con los demás; y, a través de su uso apreciativo, a su vez, comprender y disfrutar las obras maestras de la comunicación visual. Una de las consecuencias inmediatas de este concepto sería la asimilación de los códigos iconográficos por parte de las categorías gramaticales. De hecho, Dondis (2017) tardaría muy pocos años ya no solo en asumir el concepto de Debes (*visual literacy*), sino incluso en referirse a una “sintaxis” de la imagen.

Todo ello daría lugar a numerosos estudios que se han mostrado, de un modo u otro, epigonales con respecto al trabajo de Debes. Para 1997, ya podía hacerse una densa síntesis del camino recorrido por el concepto de alfabetización visual (Avgerinou y Ericson, 1997). En tiempos muy recientes, encontramos a quienes siguen observándolo sin demasiadas variaciones (Bel Martínez, Colomer Rubio y Valls Montes, 2019; Arias Villamar, Revuelta y Rivera Mieles, 2021), a quienes consideran probada la necesidad de incorporarlo a la didáctica de la literatura (Borda Crespo, 2018), e incluso a quienes abogan por asumirlo agregando algunos matices, como el de la insistencia en la capacidad productiva y

no solo receptiva de la alfabetización visual (Encabo y Jerez Martínez, 2013; Borges, 2012).

No obstante, también encontramos importantes críticas. Valdés de León (2012) dedica un excelente artículo a demostrar punto por punto por qué las categorías gramaticales funcionan de una manera muy diferente a las visuales, que no pueden asimilar a aquellas ni intercambiarse con ellas con la facilidad con que tiende a darse por hecho. Asimismo, la ilustradora Ana G. Lartitegui señala que “el medio visual desencadena estructuras mucho más complejas y ambiguas de lo que un código como el lingüístico permite” (2014, p. 36). Dado que nuestra aproximación comparte las dudas que exponen estas dos últimas, dado que habrá de ir por otros derroteros, nos vemos en la tesitura de aclarar que este trabajo no presenta, ni lo pretende, una propuesta de alfabetización visual. No perseguimos ir más allá de fundamentar una serie de razones por las que nos parece deseable la construcción de un canon escolar de literaturas gráficas. Pero eso, claro está, nos obliga a aclarar qué entendemos exactamente por tales.

Consideramos literaturas gráficas aquí a aquellas producciones en las que, por una parte, los géneros literarios clásicos (narración, poesía, teatro e incluso ensayo) siguen asociados al formato libro, pero manteniendo ya una vinculación con este en la que el texto deja de ser el elemento central de definición para pasar a convertirse en un elemento más, y ni siquiera imprescindible, de la producción literaria. Aunque pueda parecer paradójico, lo cierto es que la escritura en tanto código, ora sea considerada en su función poética, ora atravesada por una clara intencionalidad estética, no alcanza ya por sí sola a dar cuenta definitiva de la producción literaria que se aglutina en torno a ese objeto que llamamos formato libro. Esta consideración más amplia tiene implicaciones fundamentales: sin descartar ni excluir las tradicionales, lo cierto es que nos sitúa también ante otras maneras de comprender y de relacionarnos con la literatura (incorporando, por ejemplo, el pensamiento icónico), ante otros modos de producir y distribuir las obras, ante otras formas de mediar entre ellas y el público infantojuvenil y, por supuesto, ante otras formas de establecer, consensuar e incluso cuestionar el canon.

2. Hacia una nueva tipología

Así pues, necesitamos indagar en las razones históricas y de todo tipo que han llevado a relegar las literaturas gráficas a la condición de subproductos con respecto al sistema literario tradicional. Es importante hacerlo al objeto de, después, reconfigurar las categorías y proponer una nueva ordenación. Lo primero,

delimitar las razones históricas que explican la exclusión de las literaturas gráficas, nos es factible aquí. Pero es necesario aclarar que, dado que, para lo segundo, es decir, la reconfiguración de las categorías, se necesitaría un trabajo más amplio, nos limitaremos a ese respecto a señalar unas pocas claves por las cuales podría transcurrir un trabajo así en el futuro.

2.1. De la centralidad del texto a la desconfianza hacia la imagen

Como ya se ha visto arriba, los modelos tradicionales de enseñanza de la literatura han tendido a reproducir el logocentrismo inherente al concepto de alfabetización convencional. Esto ha llevado a que, incluso hoy, cuando se aboga por un sentido de la educación literaria superador de ese estado de cosas, la centralidad del texto siga siendo innegable. Esta centralidad se ha consolidado históricamente de dos maneras: en primer lugar, mediante la exclusión de esos otros códigos distintos al escrito, que con frecuencia se han asumido como componentes del arte, pero no necesariamente del arte de la poética en sentido estricto; por otro lado, contamos con toda una tradición occidental que ha convertido al lenguaje verbal en objeto privilegiado de la *poiesis* aristotélica, que recordemos se sustenta sobre un concepto, el de *mimesis*, que a este respecto se supone que adopta a dicho lenguaje como vehículo.

Antes aludíamos a cómo el modelo retórico de enseñanza de la literatura acabó distinguiendo, a grandes rasgos, tres grandes manifestaciones artísticas de la *mimesis* en su dimensión verbal: la poesía, la narrativa y el teatro. Aun cuando este último haya sido puesto en duda a menudo como práctica privativa de la literatura, aun cuando se le considere una forma de arte total, sigue siendo parte hoy de la tríada clásica. Esta concepción tripartita sirvió para articular los planes de estudio, lo cual no es un detalle menor, por lo menos en la medida en que nos lleva a la cuestión de la escolaridad. No cuesta demasiado reconocer el impacto de este modelo generado en el siglo XIX en la concepción de la lengua como patrimonio cultural (y, por ende, identitario) que sigue tamizando hoy la idea de literatura que llega hasta las aulas. Este modelo, forjado en un momento de construcción en toda Europa de los llamados Estados-nación, establece un horizonte que señaló con precisión en su día Juan Carlos Rodríguez (2005): el de dotar, en plena coherencia con la institucionalización de las llamadas enseñanzas medias, a la población de una cultura media de acuerdo con los valores de la clase media; y, por supuesto, el de formar subjetividades comprometidas de modo afectivo con el sentido identitario de dicha cultura, algo en lo que nosotros mismos ya hemos insistido en algún trabajo (García Única, 2019). Junto con ese horizonte, el modelo decimonónico establece,

además, un compromiso: el de alfabetizar a amplias capas de la sociedad, pero entendiendo por alfabetización la adquisición del código lecto-escritor. En ese sentido, hay oposiciones importantes que empiezan a operar ahí, dando lugar a dos dualidades decisivas: la que se da entre alta y baja cultura, por una parte; y la que observamos entre literatura y literatura infantil y juvenil, por otra. Comencemos por la primera.

La dicotomía entre alta y baja cultura establece una serie de distinciones de clase, toda vez que la ideología dominante tiende a hacer atribuciones que se consideran evidentes *per se*. Según estas, si las clases medias y altas se caracterizan por poseer los medios de acceso a una cultura refinada, a las clases bajas les corresponde “crear” una cultura llamada popular, aun careciendo de las herramientas críticas básicas que le permitan analizarla y tipificarla. Chartier ha advertido desde hace décadas del error que supone establecer la relación entre un grupo de objetos supuestamente característicos de un grupo social determinado y ese mismo grupo social (1984). En realidad, entre libros letrados e imágenes simples, observa Chartier, existe un amplio rango de materiales impresos que une textos e imágenes, lo que nos llevaría a centrarnos no tanto en qué tipo de material corresponde a cada estamento, sino en cómo han sido leídos desde diversas ópticas estos productos de cultura impresa que han sido tradicionalmente negados en la historia de los libros. En un sentido muy similar, en un libro clásico, Ginzburg (2016) habla no tanto de una cultura popular cuanto de una manera popular de relacionarse con los objetos culturales. Y Burke, en su imprescindible relato acerca de cómo la cultura popular fue, en realidad, “descubierta” por las clases dirigentes del siglo XIX, advierte cómo, para los eruditos que llevaron a cabo este proceso, el pueblo era: “Algo que describían en términos de todo aquello que ellos no eran (o pensaban que no eran). El pueblo era natural, sencillo, analfabeto, instintivo, irracional, estaba anclado en la tradición y en la tierra, y carecía de cualquier sentido de individualidad (lo individual se fundía en lo colectivo)” (2014, p. 46). De lo que no carecía, por cierto, era de imágenes. Baste con pensar en los géneros considerados “populares”, como los *chapbooks* ingleses o las *aleluyas* españolas.

Y mientras todo esto iba sucediendo, se venía configurando una nueva y, en principio, nada prestigiosa categoría que hoy denominamos literatura infantil. Nada prestigiosa, se entiende, con respecto a su grado absoluto, que sería la literatura sin adjetivos. El acceso de la infancia proveniente de la burguesía a los libros como forma de ocio en la Inglaterra de mediados del siglo XVIII desencadenó un proceso análogo al que acabamos de ver, aunque en un terreno más específico. Junto con la habitual producción de materiales prestigiados por estar dirigidos a las clases media y alta y a los adultos, es decir, junto a la habitual

producción de literatura, comienza ahora a darse también la proliferación de materiales no prestigiados por estar dirigidos a las clases bajas e incluso a la infancia, es decir, comienza a evidenciarse la proliferación de literatura infantil. Que la literatura mute poco a poco en forma de ocio cultivado del que puede participar también la infancia, siempre y cuando a esta se le suministren los materiales adecuados, coadyuvará a instaurar un pedagogismo evidente. En principio, lo que se le exige a los libros para niños es que eduquen o, todo lo más, que hagan de puente que permita transitar desde los dominios de la cultura popular a los de la alta cultura y desde los de la literatura infantil a los de la literatura adulta. Ya en el siglo XVII, gracias sobre todo al impulso del *Orbis sensualium pictus* (1658) de Comenius y, en menor medida, al concepto de *plaything* propuesto por John Locke en su *Algunos pensamientos sobre la educación* (1693), se venía abriendo paso un horizonte empirista que consideraba a las imágenes, en combinación con la escritura, como una forma privilegiada de facilitar el acceso de la infancia al conocimiento del mundo.

Pero esta asociación entre pedagogía e imagen no es –nada más lejos– una manera de prestigiar a la segunda. En términos históricos, la imagen ha quedado relegada a una posición dudosa. En principio, porque como hemos dicho queda fuera de la idea de *mimesis* aristotélica cuando se aplica al arte de la poética, donde a todo lo más que llega es a establecerse como término de comparación entre la representación pictórica y la representación lingüística de la realidad, como sucede en el *ut pictura poiesis* de Horacio. Ni su carácter icónico ni su naturaleza gráfica permiten que la imagen se conciba como una parte integrante de los códigos de la *poiesis*, eminentemente lingüísticos. En tanto la imagen, como hemos dicho, había quedado circunscrita al bando de menor prestigio, el de las culturas populares y la literatura infantil, la percepción de las literaturas gráficas permanecería para siempre condicionada. En el siglo XX, por ejemplo, la irrupción del cómic se convierte en parte de la cultura de consumo de masas. Y eso, lejos de ayudar a prestigiarlo, lo vuelve si acaso más sospechoso: durante décadas, los cómics no serían sino los exponentes de una forma censurable de subliteratura (y puede que ni eso); una, en concreto, que solo empezaría a superar de modo tímido esa condición en el momento en que se comienza a distinguir entre cómic y novela gráfica. Uno de los grandes autores del medio, Will Eisner, que definía el cómic como arte secuencial, observaba en un tratado ya clásico sobre el tema lo siguiente: “En general, y por motivos muy relacionados con el uso y la temática, el arte secuencial ha sido desdeñado, considerado indigno de serio debate. Mientras que sus principales elementos integrantes, a saber, el diseño, el dibujo, la caricatura y la escritura, han recibido consideración académica por separado, la combinación de todos ellos en

un formato único se ha ganado un lugar insignificante en el mundo literario y artístico. Y creo que la culpa de que así sea la tienen tanto el profesional como el crítico” (2002, p. 7). De por qué las literaturas gráficas nos han resultado tan problemáticas y difíciles de encajar en los sistemas convencionales nos ocupamos en el siguiente apartado.

2.2. Claves para una nueva tipología

Convenimos, pues, en la necesidad de abandonar la tríada clásica por géneros como modo de organización del currículo en las aulas. Las razones para eso ya han quedado expuestas, pero somos conscientes de que no podemos abrazar ese posicionamiento sin, a cambio, hacer una propuesta constructiva. Por encima del esquema genérico, proponemos una serie de claves para organizar de un modo diferente la tipología del canon que llega a las aulas. En primer lugar, para situar las literaturas gráficas en las aulas hemos de partir de un concepto más amplio que el de género literario. Los estudios de narratología se han ocupado de ir más allá de las formas del discurso organizadas a partir de las modalidades textuales. Baetens (2018, p. 43), por ejemplo, concluye que la narración gráfica debería ser estudiada como un ámbito clave dentro de un campo más amplio que llama “narratología cultural”, el cual debería incluir los estudios sobre cine como subcampo específico. Otros estudios, como el de Campbell (2007, p. 13), ven en el cómic una nueva literatura emergente de nuestros tiempos en la cual la palabra, la imagen y la tipografía interactúan de manera decisiva y en sintonía con la complejidad de la vida moderna, con su maraña de símbolos y estímulos. Lo más recurrente, sin embargo, ha sido hablar de una narratología transmedia (Thon, 2016; Schiller, 2018).

Para Gardner y Herman (2011), los estudiosos de la teoría narrativa se ven obligados a reconocer la diversidad de un *corpus* de textos que incluye campos de narración muy variados, todo ello sobre la base de buscar y desarrollar propuestas acerca de qué son las historias, cómo funcionan y para qué pueden usarse. Por su parte, Mikkonen (2017) aborda el concepto de narratología como herramienta heurística que admite una definición triple de narrativa: como producto (el texto, documento o *performance*), como proceso (narrar, leer o ver y escuchar una narrativa) o como modelo mental (en el sentido de percibir algo en tanto narrativa). ¿Qué podemos concluir nosotros de este tipo de aproximaciones? Para empezar, que las que aquí llamamos literaturas gráficas forman parte de un sistema más amplio, que incluiría, en nuestra opinión, la narración cinematográfica y la lúdica del videojuego. Pero seguimos con ello sin resolver un problema importante, que nos remite de nuevo a la cuestión de los géneros.

Este concepto englobador, ya lo llamemos narratología cultural o ya transmedia, se construye a partir de la reducción al género narrativo de todas las obras que habrían de integrarlo. En una primera aproximación, tales conceptos parecen útiles: el cine, los videojuegos, los cómics y novelas gráficas son todos ellos formas de narración. Pero, considerado este asunto con más detenimiento, nos encontraríamos con el problema de dejar fuera de este *corpus* al libro álbum. Puede que en este también prime la narrativa, pero cualquiera que conozca el medio sabe que hay álbumes asimismo poéticos, teatrales y hasta ensayísticos. Por lo tanto, ni hablar de narratología cultural ni de narratología transmedia nos acaba de servir del todo para dar cuenta de la complejidad y heterogeneidad inherentes al mundo de las literaturas gráficas. De momento, no podemos proponer un concepto que sea lo suficientemente abarcador, pero sí señalar que una de las claves para formar una nueva tipología sería la de considerar dentro de un solo conjunto la serie de discursos en cuya poética cabe considerar el elemento gráfico como fundamental, más allá del textual.

Es a partir de ahí como podemos intentar organizar las diferentes literaturas gráficas. Las que aquí vamos a considerar, de hecho, y como ya hemos señalado antes, están asociadas de un modo u otro al formato libro. Eso, incluso asumiendo que ese medio hospedante sea un formato digital, pues ahí detectamos un giro de la industria que, como señala Baetens (2018), no puede ser ignorado. De lo que se trata es de incorporar dos medios diferentes con sus ramificaciones: el álbum, en primer lugar; y la narrativa gráfica, en segundo, que se bifurca entre el cómic y la novela gráfica.

Con respecto al álbum, hay cierta tendencia a considerarlo un género literario o un subgénero dentro de la LIJ. Estudios importantes sobre el tema, como el de Hanán Díaz (2007), adoptan esa denominación desde su propio título. Durante mucho tiempo, el álbum fue visto así, si bien en un punto dado de su historia, coincidiendo con el momento en que empezó a recibir una atención crítica más esmerada, esa tendencia cambió. El estudio pionero de Moebius (1986) se encargó de sacar al álbum de los límites del libro ilustrado al estudiar con detenimiento la especial relación entre texto e imagen. A partir de ahí, no faltaron oscilaciones de todo tipo. Nodelman (1990) comenzó a hablar del arte narrativo del álbum, aunque una vez más dando por hecho que se trataba de una sofisticada integración de texto e imágenes. Poco más tarde, hubo quien se centró en las imágenes (Doonan, 1993) y hasta quienes, en un mismo monográfico dedicado al tema, privilegiaron el estudio del texto (Colomer, 1996) o de las imágenes (Escarpit, 1996). En un momento dado, los estudios sobre álbum se hicieron más diversos y plurales. A finales de la década de los noventa del pasado siglo, el rumbo cambia de nuevo. Sipe (1998) ensaya una primera

aproximación semiótica que será también abordada por Nikolajeva y Scott (2000), quienes acabarán por hacer el tratado sobre semiótica del álbum más completo que se conoce (Nikolajeva y Scott, 2006). En las últimas dos décadas se han abierto caminos sorprendentes sobre los aspectos cognitivos que pone en marcha la recepción de este medio, gracias sobre todo a los trabajos de Arizpe y Styles (2004) y, de nuevo, del propio Sipe (2008). También se ha incorporado la idea de que el formato es un elemento fundamental de la poética del álbum, tanto como lo es la imagen o el texto. Ya vimos antes cómo esa tendencia la han cultivado autoras de álbum (Lee, 2014; Castagnoli, 2017) tanto como eminentes estudiosas (Van der Linden, 2015).

En esta última línea se inscriben los estudios más recientes sobre álbum. Prades (2017) parte de que hay una supremacía de la imagen en nuestra cultura en este momento que le otorga cierta universalidad. Más que de un género, señala, cuando hablamos de álbum hablamos de un soporte, con una gran variedad de formatos y dimensiones, que admite asimismo una gran variedad de estilos. En estas posibilidades permanentes de innovación ve Prades (2017) las fortalezas del medio. Por una aproximación muy similar, Butcher y Manning (2004) han llegado a establecer conexiones entre el álbum y la novela gráfica, por lo menos en la medida en que las ilustraciones de ambos medios extienden y enriquecen el texto. Por nuestra parte, llegados a este punto, hemos de ocuparnos del propio concepto de narrativa gráfica. Aunque el álbum también podría formar parte de esa categoría, lo cierto es que la fuerza de la convención hace que integremos en ella al cómic y a la novela gráfica.

Para Chute y DeKoven (2006), la narrativa gráfica no pasa de aludir al trabajo narrativo que se hace a través del medio del cómic. Esto, a su vez, es algo que niega de manera tajante Mikkonen (2017), quien considera que la narrativa gráfica no es sino un término problemático para aludir a la novela gráfica. Para Baetens (2018), narrativa gráfica es una expresión que designa el uso narrativo de fotografías o dibujos dispuestos de modo secuencial, a menudo acompañados o realzados por leyendas, globos de diálogo y otros elementos verbales. Hoy en día, añade, la narrativa gráfica, en general, y los cómics y las novelas gráficas, en particular, se han vuelto omnipresentes tanto en términos cuantitativos como cualitativos, por lo que son cada vez más aceptados como una forma culturalmente valiosa de narración. Según Gardner y Herman (2011), estaríamos hablando de un campo de estudios hibridizado que incluiría al cómic y a la novela gráfica. Toca ver a continuación cómo se han configurado en la teoría el uno y la otra.

No son pocas las definiciones de cómic con las que contamos. Desde la conocida definición de Eisner (2002) como arte secuencial a la negación de McCloud

de que se trate de un mero híbrido entre artes gráficas y ficción en prosa. Para este, el cómic es una danza silenciosa entre lo visto y lo no visto, entre lo visible y lo invisible (McCloud, 1993), dentro de la cual llegará a incluir la literatura –y no al revés– como un subgrupo (McCloud, 2016). El cómic se ha definido como un objeto seriado en diferentes partes, con fondo de superhéroes, tal cual nos recuerdan Bucher y Manning (2004) que hace la distribuidora Diamond Comics. También como la herramienta integral de la narratología cultural o transmedia (Mikkonen, 2017) o, simplemente, como lo que se opone a la novela gráfica: los cómics son para niños; se imprimen en su mayoría en revistas y se venden en quioscos; suelen estar creados colectivamente por equipos de artistas contratados para seguir de cerca una línea editorial y un estilo; acostumbran a ser historias seriadas que continúan mientras el público esté ansioso por comprarlas; son productos culturales e industriales que deben tener un estilo y contenido reconocibles; y deben obedecer un estricto formato de publicación en cuanto a tamaño, número de páginas y frecuencia de serialización (Baetens, 2018). Pero, de todas las definiciones posibles, nosotros preferimos con mucho la de Chute (2008), que aglutinaría las siguientes características: los cómics se pueden definir como una forma híbrida de palabra e imagen, en la que dos pistas narrativas, una verbal y otra visual, registran espacialmente la temporalidad; los cómics avanzan en el tiempo a través del espacio de la página y del contrapunto progresivo de presencia y ausencia, ofreciendo viñetas llenas que alternan con espacios vacíos (los *gutters* o canales entre viñeta y viñeta); los cómics están altamente texturizados en su estructura narrativa, en la medida en que no mezclan lo visual y lo verbal ni utilizan lo primero para ilustrar lo segundo, sino que tienden a presentar los dos elementos de manera asincrónica; un lector de cómic, por último, no solo llena los vacíos entre el, a menudo, disyuntivo ir y venir de la lectura, sino que además completa la búsqueda de significado.

Más problemática, en todo caso, resulta la caracterización de la novela gráfica. Chute (2008) estudia cómo esta se originó a partir de un término de marketing cuya historia específica se remonta a la segunda mitad del siglo XX: parte del impulso provino de la comunidad underground, que buscaba obras con mayor impacto en el medio de los cómics. Según cuenta Chute, la primera vez que se utilizó el término fue por parte de un tal Richard Kyle, en el marco de la Asociación de la Prensa Amateur. Posteriormente, fue adoptado por Bill Spicer en su fanzine *Graphic Story World*. Con todo, persiste la creencia de que fue Will Eisner quien lo forjó. Como aclara Chute, este se limitó a utilizarlo con ventaja en un contexto comercial para vender su obra magna, *Contrato con Dios* (1978), como “novela gráfica”. Para Baetens (2018), el surgimiento del término se debió

a razones sociopolíticas, dado que, a causa del poco prestigio y la estigmatización que llegó a tener el *comic book* en Estados Unidos, se trataba simplemente de separar los cómics “buenos” de los “malos”, excluyendo los segundos de los dominios más prestigiosos de la literatura y el arte para encerrarlos dentro de la vulgaridad de la cultura de masas. Quizá la definición más convincente que encontramos de novela gráfica se la debemos a Campbell (2007), quien distingue cuatro sentidos del término: en primer lugar, como sinónimo de cómic; en segundo, como manera de clasificar un formato, esto es, un libro encuadernado de cómics en tapa blanda o dura, en contraste con la antigua revista de cómics grapada (los famosos tomos y grapas); en tercer lugar, como modo de designar específicamente una narrativa de cómic que es equivalente en forma y dimensiones a la novela en prosa; y, en cuarto y último lugar, como pretensión de aludir a una forma que va más allá de un simple cómic en cuanto a su ambición. Desde esta última consideración, se incluye el respeto por la voz del autor, el deseo de establecer un repositorio permanente de grandes obras de un arte popular que antes no era más que algo “desechable” y una comprensión más profunda de la historia del medio.

Un medio a propósito del cual encontramos poderosas razones para que sea llevado a las aulas.

3. Razones para un canon escolar de literaturas gráficas

De seguro podrían ser más, pero nosotros vamos a ofrecer cinco razones por las cuales nos parece necesario un canon escolar de literaturas gráficas.

3.1. Para establecer criterios de selección

La tradicional marginación de las literaturas gráficas del canon literario ha llevado a que el profesorado no las considere o a que, a menudo, las ignore. Su conocimiento no suele estar presente en su formación inicial. Sin embargo, algunos estudios insisten en la necesidad de cambiar el rumbo de las cosas por lo que a esto respecta. Según Baile-López et al (2015), es manifiesto que los docentes no encuentran información suficiente para saber qué cómics pueden ser útiles para su aplicación didáctica en el aula. Hasta ahora, concluyen, todo lo más que se encuentra es alguna consulta en los manuales de LIJ, que atienden a las literaturas gráficas solo marginalmente y que a menudo las abordan a partir de una concepción artística desfasada. Rovira Collado y Ortiz Hernández (2015) consideran que es importante un canon para la formación del lector desde edad temprana. Docentes y profesionales de la promoción lectora lo necesitan, y dado que hay una infinidad de propuestas en el mercado, conviene tener

al alcance algunos criterios que aseguren una buena selección. Desde el ámbito anglosajón, por cierto, se han hecho propuestas de canon de narrativa gráfica (Gallo y Weiner, 2004; Arnold, 2007). Son sugerencias interesantes y, en algún punto, coincidentes. Obras como *Maus* (1986), de Art Spiegelman, suponen un puntal inexcusable del medio, como lo supone también la deconstrucción que hacen Alan Moore y Dave Gibbons de los superhéroes en *Watchmen* (1986–1987). Otras veces, aunque se incluyan obras no del todo relacionadas con ese ámbito anglófono, puede haber unanimidad –y justicia– en adoptar como parte del canon obras como la impresionante *Persépolis* (2000), de la autora franco-iraní Marjane Satrapi.

El problema de proponer un canon demasiado restrictivo es que, se quiera o no, se cae en cierto etnocentrismo. Si nos ciñésemos a propuestas como las mencionadas, no habría lugar para, por ejemplo, *El gran poder del Chninkel* (1988), del belga Jean Van Hamme y el polaco Grzegorz Rosinski, un cómic mordaz que aborda, en clave de parodia bíblica, el tema de la religión y las creencias. El grado de tolerancia que tienen sociedades como la estadounidense hacia según qué formas de sátira no parece que le pudiera dejar el más mínimo espacio a un cómic como ese. Tampoco hablaríamos de autores españoles fundamentales, como Carlos Giménez, ni del libro álbum: *Emigrantes* (2008), de Shaun Tan, junto con el resto de su obra, no nos encandilaría hoy. Ni disfrutaríamos de *Enigmas* (2018), el sugerente y técnicamente perfecto álbum de Beatriz Martín Vidal. La sobreabundancia de superhéroes tal vez nunca nos hubiera dado tregua para disfrutar del precioso *Snowwhite* (2001), de Ana Juan, una reinterpretación del cuento de Blancanieves que parece haberse escrito con el objetivo de recordar que el álbum puede tener lectores de cualquier edad.

3.2. Para enseñar literatura (de otra manera)

De acuerdo con las claves de la nueva tipología que proponemos, deberíamos considerar la literatura como un componente que puede estar presente en las literaturas gráficas, y no al revés. Es evidente que las novelas gráficas y el cómic, si se observan de manera desprejuiciada, pueden captar al lector reactivo, porque conectan más con el público joven (Behler, 2006). De hecho, el lenguaje del cómic puede incluso contribuir al aprendizaje de algunas convenciones del lenguaje literario (Bucher y Manning, 2004; Angelotti, 2007). Además de eso, el lenguaje visual puede ayudar a suplir y superar las carencias que muestran los estudiantes con respecto al lenguaje escrito, dado que ofrece un vocabulario contextualizado (Chun, 2009) y una serie de pautas visuales (Downey, 2009). Las literaturas gráficas, en suma, permiten las conexiones

entre diferentes cuerpos de conocimiento y significado de manera más efectiva (Barbre III y Tolbert, 2021). En ese sentido, son cómplices y auxiliares de la educación literaria.

En el campo concreto en el que se desarrollan, además, el diálogo de los medios gráficos con la literatura viene produciéndose desde hace mucho. Se observa una especie de retorno a la idea medieval de primacía de la materia sobre la de exaltación romántica de la individualidad creadora. Como si lo que importase fuese el *qué* y no el *quién*, se traslada de un medio a otro una vieja materia enriquecida con nuevos códigos. No hace tanto, en España, apareció en forma de novela gráfica *El Buscón en las Indias* (2019), a cargo de Alain Ayroles y Juanjo Guarnido, continuación de la famosa novela de Francisco de Quevedo. Chaiko, pseudónimo del artista chino Cai Feng, ha trasladado también, en *El Rey Mono* (2022-2023), uno de los grandes clásicos de la literatura china: *Viaje al Oeste*. Y lo mismo podría decirse de la versión de *Beowulf* (2017) a cargo de Santiago García y David Rubín. En el ámbito del cómic, sobre todo, parecen haberse consolidado ciertos ciclos particulares, lo que explica que una pequeña editorial granadina pueda haber publicado *Sangre Bárbara* (2021), de El Torres, Joe Bocardo y Manoli Martínez, una versión particular de la mitología de Robert E. Howard. O que Gene Luen Yang y el colectivo Gurihiru se hayan permitido, en *Superman contra el Klan* (2021), un lúcido cómic antirracista de carácter juvenil, en la enésima vuelta de tuerca al superhéroe por antonomasia.

3.3. Para enseñar algo más que literatura

Si buscamos un aprendizaje transversal e interconectado, las literaturas gráficas devienen imprescindibles. Como ha señalado Chun (2009), con sus singulares estilos narrativos visuales permiten la mediación con realidades históricas alejadas de la nuestra, mediante la plasmación de experiencias que están lejos de nuestra vida cotidiana y la invitación a comparar y contrastar realidades históricas con diferentes puntos de vista. Ampliar el enfoque centrado en la prosa de los libros de texto, e incluso de las novelas, es uno de los puntos fuertes de estas literaturas (Barbre III y Tolbert, 2021). Su canon va más allá de la mera adaptación de la literatura.

En España, por ejemplo, el campo del cómic muestra una clara predilección por el periodo histórico anterior a la guerra civil y su prolongación en la postguerra. Cualquiera que quiera encontrar una visión matizada de ese periodo debería acercarse a *Los surcos del azar* (2013), de Paco Roca; *El arte de volar* (2009) y *El ala rota* (2016), de Antonio Altarriba; *Contrapaso. Los hijos de los otros* (2021), de Teresa Valero; y la serie *La balada del norte* (2015-2023), de

Alfonso Zapico. Fuera de España, pocos retratos hay más precisos de la Alemania que vio nacer el III Reich que el *Berlín* (1996–2018) de Jason Lutes. El álbum, por su parte, no ha excluido tampoco temas abiertamente políticos, por más que se dirija al público infantil. Aunque podríamos citar muchos ejemplos, bástenos con mencionar *He visto un pájaro carpintero* (2020), de Michal Skibinski y Ala Bankroft; *¡De aquí no pasa nadie!* (2014), de Isabel Minhós Martins y Bernardo P. Carvalho; *Los distintos* (2021), de Mónica Montañés y Eva Sánchez Gómez; o *Los Carpinchos* (2020), de Alfredo Soderguit.

3.4. Para reconectar con nuestra necesidad de ficción

Debemos prestar atención, llegados a este punto, a una tesis expuesta por Baetens (2018) sobre el éxito de las narrativas gráficas. Según esta, se debe a que representan una respuesta a un problema histórico específico, que se cifra en el gradual desvanecimiento de la narración en formas más elitistas de literatura alrededor de 1980 y, por ende, en la falta de correspondencia entre la oferta y la demanda, es decir, entre lo que la literatura estaba ofreciendo al público en general y las expectativas de este último, las cuales ya no eran satisfechas por la primera. En otras palabras: si el público continuaba buscando modelos y ejemplos que les permitiesen a los lectores conformarse una idea sobre cómo dar forma a sus vidas, comportarse de manera responsable y satisfactoria en la sociedad, o cómo trabajar el gusto personal y el desarrollo individual, una literatura elitista y despreciadora de las formas de narración convencionales y la cultura de masas se mostraba cada vez más renuente a atender estas necesidades, privilegiando una exploración estéticamente más radical, pero también más limitada socialmente. Las literaturas gráficas, en cambio, no tenían esos problemas a la hora de cumplir con su función, por lo que permitían al público reconectar con la necesidad de ficción, ofreciéndole un horizonte vital significativo. Como muestra Schiller (2018), además, todo ello sucede en un momento de mayor agencia que nunca de las llamadas culturas fans.

No es extraño que, pese a los recelos y las censuras varias, *Donde viven los monstruos* (1963), de Maurice Sendak, diese el paradigma definitivo al medio del álbum al tiempo que se convertía en todo un icono de la literatura popular, primero en Estados Unidos, pero luego en todo el mundo. Queramos subestimarla o no (y no vemos motivo alguno para querer hacerlo), la serie japonesa *One Piece*, comenzada en 1997 por Eiichiro Oda, y que aún continúa, ha marcado a generaciones enteras de adolescentes, que no tienen ningún reparo en aceptar el manga como una valiosa señal de identidad de su educación estética. En el momento en que escribimos esto, hemos conocido dos cómics que

pensamos van a perdurar en la memoria formativa de las próximas generaciones: *Memet* (2021), de Noémie Marsily e Isabella Cieli, que a través de su delicadeza lleva lejos como pocos las posibilidades del cómic infantil, y *Ronson* (2023), de César Sebastián, que muestra que una narrativa gráfica y una prosa a la par exquisitas no están reñidas.

3.5. Para construir constelaciones literarias

Guadalupe Jover aboga por un corpus de lecturas para la escuela que “no habría de erigirse en programa rígido y cerrado que desplegar siempre idéntico a sí mismo” (2007, p. 120). En su propuesta, se trataría más bien de conformar el canon literario de la escuela como territorio de lo posible, esto es, como algo convenido y, una vez convenido, predispuesto para que el docente pueda diseñar un itinerario flexible. En ese sentido, habla de las constelaciones literarias, que nosotros vamos a considerar especialmente aptas para integrar las literaturas gráficas en el aula.

Entre los criterios que cita Jover para armar esas constelaciones figuran los siguientes: que partan de los adolescentes y de lo que puedan alcanzar con su mirada, para no pedirles un juicio impostado y de adhesión incondicional (el *manga*, la *fanfic*, etc., no son fenómenos susceptibles de estigmatizarse aquí); que se establezcan sobre un cielo no acotado en jurisdicciones nacionales (como es obvio, las particularidades de la imagen hacen que esta vuele, con especial facilidad, libre de las ataduras de asociar lengua con identidad nacional); que sean abiertas y flexibles, de manera que una misma obra pueda pertenecer a dos o más constelaciones diferentes (pongamos por caso que el *Berlín*, de Jason Lutes, antes mencionado, pueda utilizarse para una constelación sobre literatura e historia, para otra sobre los totalitarismos, para una sobre el nazismo, o sobre la novela gráfica, etc.); que vayan acompañadas de la formulación explícita por la que se guían en el trazado de las imaginarias líneas que las conforman, ya pase este por un tema, un género, un personaje, un autor, época, obra o espacio geográfico (imaginemos que partimos, por ejemplo, de Sendak y su repercusión en los diferentes ámbitos culturales); que permitan la lectura “en contrapunto” de los textos literarios con otro tipo de discursos (poner a dialogar *El Buscón*, de Quevedo, con *El Buscón en las Indias*, de Ayroles y Guarnido, podría ser algo más que enriquecedor); y, por último, que tengan como finalidad contribuir a la urdimbre interior de quienes las contemplan (lo que nos requeriría acabar con los prejuicios históricos que pesan sobre los modos de relacionar literatura e imagen e insistir más en las conexiones que las formas de consumo de ficción predilectas de nuestros alumnos tienen con los símbolos culturales compartidos).

4. Apunte final

A la luz de lo aquí expuesto, pensamos que importa la aspiración a una crítica multidisciplinar y diferente, que amplíe el canon de lecturas escolares más allá de los documentos textuales puestos tradicionalmente al servicio de un sentido convencional de la alfabetización. Consideramos que es necesario redefinir la tipología que sostiene la organización del canon escolar de lecturas para poder incluir y normalizar el uso de las literaturas gráficas en las aulas. Por último, invitamos a ellas. Ojalá las personas que lean este trabajo juzguen oportunas las cinco razones expuestas.

5. Referencias bibliográficas

- Angelotti, M. (2007). Graphic Lit. *World Literature Today*, 81(5), 4.
- Arias Villamar, J., Revuelta, F., y Rivera Mieles, A. B. (2021). Alfabetización visual. *Actas de Diseño*, 37, 142-147. <https://doi.org/10.18682/add.vi37>
- Arizpe, E., y Styles, M. (2004). *Lectura de imágenes. Los niños interpretan textos visuales*. Fondo de Cultura Económica.
- Arnold, A. D. (2007). Seeding Your Graphic Literature Library. *World Literature Today*, 81(2), 29-30.
- Avgerinou, M., y Ericson, J. (1997). A review of the concept of Visual Literacy. *British Journal of Educational Technology*, 28(4), 280-191.
- Baetens, J. (2018). Stories and Storytelling in the Era of Graphic Narrative. En I. Christie y A. v. d. Oever (Eds.), *Stories* (pp. 27-43). Amsterdam University Press.
- Baile-López, E., Ortiz-Hernández, F. J., Rovira-Collado, J., Pomarez-Puig, P., Soler-Quílez, G., Villaverde-Pérez, A., Albadalejo-Soler, P. V., Sánchez-Verdú, R., Serna Rodrigo, R., & Vidal-Martín-Toledano, J. (2015). Aplicaciones didácticas del cómic. hacia la configuración de un temario universitario. En M. T. Tortosa Ybáñez, J. D. Álvarez Teruel, & N. Pellín Buades (Eds.), *XIII Jornades de Xarxes d'Investigació en Docència Universitària. Noves estratègies organitzatives i metodològiques en la formació universitària per a respondre a la necessitat d'adaptació i canvi* (pp. 1743-1759). Universidad de Alicante.
- Barbre III, J. O., & Tolbert, J. B. L. (2021). Graphic Instructional Pedagogy. *Journal of Thought*, 55(1/2), 37-56.
- Behler, A. (2006). Getting Started with Graphic Novels. A Guide for the Beginner. *Reference & User Services Quarterly*, 46(2), 16-21.
- Bel Martínez, J. C., Colomer Rubio, J. C., & Valls Montés, R. (2019). Alfabetización visual y desarrollo del pensamiento histórico: actividades con

- imágenes en manuales escolares. *Educación XX1*, 22(1), 353–374. <https://doi.org/10.5944/educXX1.20008>
- Borda Crespo, M. I. (2018). *Frederick de Leo Lionni; una propuesta didáctica de alfabetización visual para Educación Infantil*. En E. Aberasturi-Apráiz, A. Arriaga Azkarate, & I. Marcellán-Baraze (Eds.), *Arte, ilustración y cultura visual. Diálogos en torno a la mediación educativa crítica dentro y fuera de la escuela* (pp. 133–138). Universidad del País Vasco.
- Borges, M. (2012). El papel de la ilustración en la alfabetización visual. En H. Barbosa & J. Quental (Eds.), *2nd International Conference. Art, Illustration and Visual Culture in Infant and Primary Education. Creative Processes and Childhood-Oriented Cultural Discourses* (pp. 268–272). Universidade de Aveiro.
- Bucher, K. T., & Manning, M. L. (2004). Bringing Graphic Novels into a School's Curriculum. *The Clearing House*, 78(2), 67–72.
- Burke, P. (2014). *La cultura popular en la Europa moderna* (3^a ed.). Alianza.
- Campbell, E. (2007). What is a Graphic Novel? *World Literature Today*, 81(2), 13–15.
- Castagnoli, A. (2017). Sobre el origen del “álbum”. *Peonza. Revista de Literatura Infantil y Juvenil* (120), 5–9.
- Chartier, R. (1984). Culture as Appropriation: Popular Cultural Uses in Early Modern France. En S. L. Kaplan (Ed.), *Understanding Popular Culture. Europe from the Middle Ages to the Nineteenth Century* (pp. 229–253). Mouton.
- Chun, C. W. (2009). Critical Literacies and Graphics Novels for English-Language Learners: Teaching *Maus*. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 53(2), 144–153.
- Chute, H. (2008). Comics as Literature? Reading Graphic Narrative. *PMLA*, 123(2), 452–465.
- Chute, H., y DeKoven, M. (2006). Introduction: Graphic Narrative. *Modern Fiction Studies*, 52(4), 767–782.
- Colomer, T. (1996). El Álbum y el texto. *Peonza. Revista de Literatura Infantil y Juvenil* (39), 27–31.
- Colomer, T. (2006). *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*. Fondo de Cultura Económica.
- Debes, J. (1969). The loom of visual literacy: an overview. *Audiovisual Instruction*, 14(8), 25–27.
- Doonan, J. (1993). *Looking at Pictures in Picture Books*. Thimble Press.
- Dondis, D. A. (2017). *La sintaxis de la imagen. Introducción al alfabeto visual*. Gustavo Gili.

- Downey, E. M. (2009). Graphic Novels in Curriculum and Instruction Collections. *Reference y User Services Quarterly*, 49(2), 181-188.
- Eisner, W. (2002). *El cómic y el arte secuencial. Teoría y práctica de la forma de arte más popular del mundo*. Norma Editorial.
- Encabo Fernández, E., y Jerez Martínez, I. (2013). Lingüística aplicada y alfabetización visual. El desarrollo de la competencia intercultural. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 13. <https://tinyurl.com/3awzvn3a>
- Escarpit, D. (1996). La ilustración en los libros infantiles y juveniles. *Peonza. Revista de Literatura Infantil y Juvenil* (39), 14-21.
- Gallo, D., y Weiner, S. (2004). Bold Books for Innvate Teachin: Show, Don't Tell: Graphic Novels in the Classroom. *The English Journal*, 94(2), 114-117.
- García Padrino, J. (2023). *La literatura infantil y juvenil en la España contemporánea (1875-1936)*. Punto Rojo.
- García Única, J. (2019). La subjetividad usurpada: nacionalismo y enseñanza de la literatura. *Lulú Coquette. Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 8, 41-56.
- Gardner, J., y Herman, D. (2011). Graphic Narratives and Narrative Theory: Introduction. *SubStance*, 40(1), 3-133. <https://tinyurl.com/32wxn7aa>
- Ginzburg, C. (2016). *El queso y los gusanos. El cosmos según un molinero del siglo XVI*. Península.
- Hanán Díaz, F. (2007). *Leer y mirar el libro álbum: ¿un género en construcción?* Grupo Editorial Norma.
- Jover, G. (2007). *Un mundo por leer. Educación, adolescentes y literatura*. Octaedro.
- Lartitegui, A. G. (2014). *Páginas mudas, libros elocuentes. Tramas visuales y discurso*. Pantalia.
- Lee, S. (2014). *La trilogía del límite*. Barbara Fiore.
- McCloud, S. (1993). *Understanding Comics. The Invisible Art*. HarperCollins.
- McCloud, S. (2016). *Reinventar el cómic. La revolución de una forma artística gracias a la imaginación y la tecnología*. Planeta.
- Mikkonen, K. (2017). *The Narratology of Comic Art*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315410135>
- Moebius, W. (1986). Introduction to picturebook codes. *Word & Image*, 2(2), 141-158.
- Nikolajeva, M., y Scott, C. (2000). The Dynamics of Picturebook Communication. *Children's Literature in Education*, 31(4), 225-239.
- Nikolajeva, M., y Scott, C. (2006). *How Picturebook Work*. Routledge.

- Nodelman, P. (1990). *Words About Pictures. The Narrative Art of Children's Picture Books*. University of Georgia Press.
- Núñez Ruiz, G. (2014). *Lectura literaria y lecturas del mundo. Notas sobre la lectura y la educación literaria*. Universidad de Almería.
- Núñez Ruiz, G. (2016). *Historia de la educación lingüística y literaria*. Marcial Pons.
- Prades, D. (2017). Pasado y futuro del álbum ilustrado. *Peonza. Revista de Literatura Infantil y Juvenil* (120), 57-66.
- Rodríguez, J. C. (2005). Lectura y educación literaria. En G. Núñez Ruiz & M. Campos Fernández-Fígares (Eds.), *Cómo nos enseñaron a leer. Manuales de literatura en España (1850-1960)* (pp. 5-50). Akal.
- Rovira Collado, J., y Ortiz Hernández, F. J. (2015). Hacia un canon escolar del cómic. Tecnologías para su desarrollo, difusión y aplicación didáctica en el aula de lengua y literatura. En N. Ibarra Rius, J. Ballester Roca, M. L. Carrió Pastor, & F. Romero Forteza (Eds.), *Retos en la adquisición de las literaturas y de las lenguas en la era digital* (pp. 503-508). Universitat Politècnica de València.
- Schiller, M. (2018). Transmedia Storytelling: New Practices and Audiences. En I. Christie & A. v. d. Oever (Eds.), *Stories*. Amsterdam University Press.
- Sipe, L. R. (1998). How Picture Books Work: A Semiotically Framed Theory of Text-Picture Relationships. *Children's Literature in Education*, 20(2), 97-108.
- Sipe, L. R. (2008). *Storytime. Young Children's Literary Understanding in the Classroom*. Teachers College Press.
- Squilloni, A. (2019). Un libro jardín. Y algunas notas.... En R. Taberero Sala (Ed.), *El objeto libro en el universo infantil. La materialidad en la construcción del discurso* (pp. 185-199). Prensas de la Universidad de Zaragoza.
- Thon, J. N. (2016). *Transmedial Narratology and Contemporary Media Culture*. University of Nebraska Press.
- Valdés de León, G. A. (2012). De la "Alfabetidad Visual" a la Semiótica. Otra aproximación al "Lenguaje" Visual. *Cuaderno del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación*, 39, 57-69.
- Van der Linden, S. (2015). *Álbum[es]*. Ekaré, Variopinta y Banco del Libro de Venezuela.