

La escritura creativa en la clase de Historia: el cómic

Producción de textos en la asignatura

Alondra Gómez - Manuel Cajaraville¹

Resumen

En este artículo se procura hacer una breve exposición sobre la enseñanza de la asignatura Historia en Secundaria desde un enfoque narrativo, entendiendo que este posibilita un acercamiento eficaz a la alfabetización académica temprana en la materia que se imparte y se propician, así, aprendizajes significativos. Se busca esbozar una aproximación a las condiciones necesarias para que un estudiante pueda producir textos según el concepto “transformar el conocimiento” de Scardamalia y Bereiter (1992).

Por otro lado, y con base en estudios empíricos que señalan diversidad de géneros de texto que se llevan a las aulas para poner en práctica la lectura y escritura, se propone ubicar dentro de ellos al cómic, novela gráfica o historieta, que presenta una dualidad interesante de explorar por la combinación de gráficos con texto, lo que puede ser particularmente atractivo para la franja etaria con la que se trabaja. Se procurará, entonces, identificar los esquemas y secuencias narrativas que lo caracterizan y las posibilidades de su utilización para desarrollar la escritura creativa en Historia, una escritura con potencial epistémico.

Palabras clave:

Escritura - Narrativa - Cómic - Historia - Alfabetización académica temprana- Lengua - Enseñanza

¹ Estudiantes de primer año de la carrera de profesorado especialidad Historia del Instituto de Profesores Artigas.
Supervisado por la Profa. Lic. Jennifer Silva, docente de Lengua/Idioma Español.

Introducción

Señalaba Michel de Certeau (1993) que en los últimos cuatro o cinco siglos “hacer historia” ha sido escribir, reconstruir en el papel aquellos hechos que solo podían ser rescatados a través de los documentos y transformar la tradición recibida o la información recabada en un texto producido. La historia ha pasado, desde entonces, por varias formas de ser escrita: de la preocupación por la *mimesis* de Aristóteles al estructuralismo que, a mediados del siglo XX, quiso reducir todo a modelos matemáticos y priorizó la historia seriada; para llegar sobre la década del 70 a lo que se conoce como el “giro lingüístico” o vuelta a la narración, que obedece, entre otras cosas, a la intención de comunicar de mejor forma las investigaciones y lograr que la narrativa de la historia fuese lo suficientemente atractiva y comprensible como para que llegara a un público más masivo.

Hay, por tanto, una revisión constante de las prácticas narrativas desde la historiografía. Virginia Cuesta (2007; 2015) enlaza este tema con la existencia de un “pensamiento narrativo”. Citando a Jerome Bruner y su investigación acerca del impacto del discurso literario en las personas, refiere a la necesidad de *“revalorizar la escritura como una de las funciones del lenguaje, creadora de identidad y nuevas subjetividades en la apropiación de saberes científicos y del `sentido común acerca de la realidad`”* (Cuesta, 2007, pág. 12).

Siguiendo a Marta Marín (2006), se puede afirmar que existe una necesidad, por parte de las instituciones, de lograr desarrollar en los estudiantes habilidades que les permitan leer y escribir en la disciplina, ya que muchos de ellos evidencian problemas al encontrar sentido en los textos de estudio o lograr producciones en las asignaturas con eficacia. El problema se ha investigado en cursos universitarios y terciarios, pues en ellos conocer los modos de decir, leer y escribir en las disciplinas se vuelven condición para su aprendizaje y para participar en la comunidad académica y profesional correspondiente (Andrade, 2016). Como solución se ha planteado introducir, a través del currículum, actividades de lectura y escritura dentro de las materias de la disciplina. Con el mismo propósito, pero con foco en los niveles educativos previos, Marín (2006) propone el desarrollo de la alfabetización académica temprana, entendida como la adquisición de lenguaje y hábitos de lectura propios de cada disciplina,

con un fin en sí misma más allá de los beneficios que eventualmente redunden en los siguientes niveles educativos. En otras palabras, se busca desarrollar las estrategias necesarias para la comprensión, lectura y escritura de los géneros de texto típicos de cada especialidad en el nivel de cursado, para así lograr la “apropiación de saberes” que le competen.

En este artículo se han tomado como hilo conductor las experiencias en el aula de docentes de Historia y la puesta en práctica de la enseñanza de la escritura de sus alumnos con diferentes géneros de texto, para centrarse en el cómic. Dicho género no solamente permite desarrollar las competencias objeto de la alfabetización temprana tradicional - centrada en torno al lenguaje escrito-, sino que introduce la alfabetización no tradicional, al combinar escritura y gráficos.

De este modo, dentro de la asignatura Lengua/Idioma Español, se ha decidido estudiar el cómic y su uso didáctico, en el marco de una propuesta de evaluación correspondiente al profesorado de Historia del Instituto de Profesores Artigas.

1- El uso de narrativas en el aula

Según Marta Marín:

*“...es necesario que se apliquen a los textos de estudio estrategias específicas de interpretación para que los estudiantes se **familiaricen con el lenguaje propio de los temas abstractos, con los discursos explicativos y argumentativos y con la retórica académica.** Consiguientemente, hay que abandonar la concepción de que leer para aprender es extraer datos, y reemplazarla por la comprensión de que leer es interpretar relaciones y conceptos.”* (Marín, 2006, págs. 34-35)²

Virginia Cuesta (2007) señala que una de las razones del desinterés por la Historia en niños y adolescentes se vincula al abandono temprano de la didáctica del relato. Si los conocimientos históricos pueden ser socializados a partir de narrar, el uso de la imaginación y la narración facilitan la comprensión de las causalidades y de las consecuencias de los

² Las negritas son nuestras.

hechos sociales en el tiempo. Como se señalaba antes, desde la propia historiografía hubo un viraje narrativo, y es bastante común que las investigaciones se abran con un relato, “*tomando préstamos antiguos o literarios*” (Cuesta, 2007, pág.23), que ejemplifican complejidades sociales -usualmente en estudios de caso- e incluso historiadores como Roger Chartier sostienen que la Historia siempre ha pertenecido al ámbito de la narrativa.

La diversidad de textos que se pueden trabajar en el aula es muy variada y va a depender de las características del grupo, la recepción que tenga entre los estudiantes el género presentado y la franja etaria a la que estos pertenezcan (Gómez, 2015). La profesora Elisa Gómez (2015) describe cómo planteó la interacción de dos textos en una clase de 6° año de Bachillerato opción Economía, presentando un texto de tipo manual (Nahum) y uno de divulgación científica (Inés Moreno) sobre el mismo tema: el Uruguay en el contexto mundial de guerra y posguerra. Durante el desarrollo de la clase, lectura de fragmentos, intervención de la docente y de los alumnos, Gómez destaca que intervienen más aquellos que ya llevan cosas “en la mochila” -como imagen de saberes acumulados- pero que, sin embargo “*aquellos que tienen la mejor caja de herramientas tampoco entienden todos los pasajes de un texto de historia.*” (Gómez, 2015, pág. 72)

El método elegido por la docente para hacer asequible los textos fue hacer un relevamiento de las palabras que se desconocen, pero también de los conceptos que sus alumnos no eran capaces de abstraer, y trabajó en sinónimos y conceptualizaciones más complejas para que pudieran acceder al material, sobre todo al académico (Moreno), porque en alguna medida Nahum era parte de la “caja de herramientas” de la que algunos disponían. Como resultado, se encontró con que, aun aquellos que no habían estudiado, podían intervenir en clase y elaborar opiniones y críticas una vez aprehendido el lenguaje correcto.

Poder desarrollar la escritura creativa de historia implica, necesariamente, haber comprendido los textos de base; haber desarrollado la empatía (Cuesta, 2015), para poder ponerse en los zapatos del otro, y desarrollar la “*imaginación histórica*” en recrear una situación que ya sucedió y no se puede reproducir en un laboratorio; haber internalizado conceptos básicos para poder, en la planificación de objetivos, desarrollo y revisión, elaborar

un relato coherente. Para eso, se ponen en marcha procesos cognitivos que se expondrán en el siguiente apartado.

2- La producción de textos para enseñar Historia

Según Scardamalia y Bereiter (1992) los escritores inexpertos y maduros -hablando siempre de alumnos de primaria y secundaria- muestran dos tipos de producción escrita que obedecen a procesos cognitivos que llaman “decir el conocimiento” y “transformar el conocimiento”. El primer modelo de producción, propia de los alumnos de primaria o inexpertos -aunque los autores admiten que el estudio se basa en individuos con muestras de talento para la escritura- generalmente no implica un plan y pocas veces borradores o revisión. El proceso cognitivo implicado “rescata” un conocimiento previo que se ajusta a la consigna y lo reproduce de manera simple, apegado a la propuesta y dirigido por ella, apegado al género de texto que esta le indica. Es un texto dado por generación directa, se expone lo que ya existe con el mismo formato que presenta en la memoria.

Por otro lado, el texto que surge del proceso de “transformar el conocimiento” requiere de un plan, que puede modificarse en virtud de los objetivos o sub-objetivos que vayan surgiendo, y que implica la generación de instancias de explicación, ejemplificación, desarrollo de pasos intermedios de la cadena de razonamientos, argumentaciones, que conforman un corpus intelectual que se adapta al género y al tema propuesto. Los conocimientos previos rescatados para la elaboración del texto pueden ser confirmados o descartados según la utilidad que tengan en ese momento y se pueden buscar otros que sí se adapten, siendo esta una habilidad necesaria para generar conocimientos nuevos. El proceso de escritura implica transformar el lenguaje en el sistema adecuado para escribir y encontrar cómo “*sostener el discurso más allá de la conversación*” (Scardamalia & Bereiter, 1992, pág. 50). De este modo, la escritura encuentra un proceso epistemológico que problematiza el contenido y su forma de presentación, transformando el conocimiento y siendo esta el medio vehicular para lograrlo.

El objetivo educativo que destacan en el artículo citado es la necesidad de “*ayudar a los estudiantes a pasar de procesos de composición que consisten en decir el conocimiento*”

a procesos de composición consistentes en transformar el conocimiento” entendiendo que el segundo no es una consecuencia directa de la evolución del primero, sino que significa la reconstrucción de una estructura cognitiva (Scardamalia & Bereiter, 1992, pág. 44).

En vista de lo expuesto, se puede afirmar que, al ayudar y enseñar a planificar y producir textos, y no solo a comprenderlos, se procura una reestructuración de los procesos cognitivos a través de los cuales el individuo es capaz de generar conocimientos nuevos. Virginia Cuesta (2007) señala que, en un relevamiento de opiniones de alumnos de secundaria realizado para su tesis, la mayoría absoluta de los adolescentes manifestaron que la única práctica de escritura que conocían para llevar adelante en las diferentes materias era “volcar al papel” lo que se sabía, el conocimiento recabado; en otras palabras, el “decir el conocimiento”.

Alma Domínguez (2015) introduce su trabajo planteando que le preocupaban las dificultades de expresión, construcción y elaboración que notaba en los escritos de sus estudiantes. ¿Qué tipos de escritores tenía en el aula? Domínguez esperaba encontrarse con *“escrituras de nivel secundario”*, pero a cambio obtenía *“palabras clave que salpicaban inconexamente las hojas”* (Domínguez, 2015, pág. 15).

En su práctica docente, Domínguez constata que son necesarias tres condiciones para que el estudiante se convierta en un productor de textos, o sea, que desarrolle un proceso cognitivo de “transformar el conocimiento”: motivación, socialización de la escritura y autopercepción como autor (Domínguez, 2015, págs. 16-17):

“Estos tres puntos son muy necesarios y además están interrelacionados. Compromiso, compartir y sentirse productor de texto, genera un efecto en el sujeto escritor, en la medida que lo posiciona en protagonista y creador de su producción, queda obligado a dar sentido a lo que escribe y lo conduce al proceso de construcción del conocimiento.” (pág. 17)

Vuelve, también, sobre la idea del esfuerzo cognitivo de concentración para seguir un argumento medianamente complejo, relacionado con *“las ideas, la pausa, la conexión y el enlace. Entiendo la escritura como una situación original y propia, alejada de la copia, del resumen, y más cerca de la re-escritura”* (Domínguez, 2015, pág 17).

3- Géneros de texto para aprender-crear: el cómic y su utilización como recurso didáctico

Según Felipe Zayas (2012) un género de texto es la actividad verbal producida en cierta situación comunicativa, en el marco de un ámbito social específico, con una función puntual y muchas veces predictiva del contenido del texto. A su vez, es el objeto verbal que dicha actividad conforma: posee elementos lingüísticos y paralingüísticos propios del ámbito; implica un esquema textual, rasgos lingüísticos y enunciativos y también un formato, típicos de la actividad verbal en cuestión. De acuerdo al intercambio verbal, se determina el género textual, que queda circunscripto en una determinada actividad social. Cada género, entonces, desarrolla rasgos para adecuarse a una situación social y función determinada, es decir, se amolda al ámbito y varía su función.

Se puede afirmar que el género variará según la situación comunicativa y social. No debe confundirse género textual con tipo de texto. Los géneros se diferencian del tipo de texto por presentar formas específicas según la actividad comunicativa en cuestión, mientras que el tipo de texto constituye un modelo teórico que hace referencia solamente a la composición estructural del mismo.

Por todo lo expuesto en los apartados anteriores, en la historiografía actual tienen preeminencia los géneros de texto con esquemas textuales narrativos, y existe una propuesta, desde quienes investigan en torno a la educación y la didáctica, para la utilización de estos en las aulas como recurso para enseñar Historia. En la base de estas prácticas didácticas está la tesis planteada que señala, como se ha expuesto antes, que narrar está estrechamente vinculado a la creación de conocimiento histórico. Pero narrar, también, trasciende el ámbito de la historia como disciplina para constituir una herramienta básica para el conocimiento humano, porque *“Los seres humanos interpretamos narrativamente tanto nuestras acciones y comportamientos como los de los demás, existiendo, por tanto, una predisposición a organizar esta experiencia mediante estructuras de tramas.”* (Enseñanza y aprendizaje de la Historia en la Educación Básica, 2011, pág.95).

Basado en lo expuesto anteriormente, en este artículo se ha propuesto ejemplificar el caso del cómic, o historieta, como recurso didáctico para que los alumnos puedan construir explicaciones causales de hechos sociales, poniendo en juego el pensamiento histórico y el pensamiento narrativo (Cuesta, 2015). La historieta es, además, un medio gráfico que incluye códigos lingüísticos, icónicos y gestuales, y, como tal, su propuesta de producción implica otro tipo de alfabetización académica, propuesta, entre otros, por Andrade (2016). El autor critica la concepción grafocéntrica de la alfabetización académica promovida por Carlino y plantea la necesidad de incluir otros tipos de alfabetizaciones que incluyan la lectura de imágenes y lo audiovisual (Andrade, 2016).

El cómic es un género de texto que utiliza el esquema textual narrativo a través de la combinación de códigos lingüísticos y gráficos, de allí que se asocia a la narrativa gráfica; es definido por Steve Mc Cloud como “*Ilustraciones yuxtapuestas y otras imágenes en secuencia deliberada con el propósito de transmitir información u obtener una respuesta estética del lector*” (Mc Cloud, 1995, pág. 9)³.

El concepto de “arte secuencial” y la yuxtaposición de imágenes y textos es lo que hace que el cómic sea un género con esquemas textuales narrativos. Otros autores, como Daniele Barbieri, expresan que la simple yuxtaposición es una simplificación de la estructura narrativa del cómic, ya que el efecto global surge no de la existencia de ambas en un mismo cuadro o secuencia de cuadros sino de sus correspondencias (Barbieri, 1993, pág. 203).

El uso de comics dentro del aula con fines didácticos está documentado en varios trabajos. Ramírez Segundo (2015), en su tesis de grado, expone los resultados obtenidos con alumnos de tercer año de Secundaria al proponerles crear un cómic sobre la revolución mexicana. Al exponer algunas conclusiones señala que este método -con resultados diversos- pone en marcha mecanismos cognitivos que permiten estimular la imaginación, la búsqueda

³ En este libro sobre teoría del cómic, escrito como un cómic, precisamente, el autor dedica las primeras páginas a mostrar cómo secuencias de jeroglíficos, pictogramas e ideogramas de civilizaciones antiguas utilizaban concepciones similares y con fines parecidos a las historietas tradicionales y los cómics modernos.

y comprensión de información -lo que implica adquisición de lenguaje y comprensión de las formas propias del discurso histórico-, estimular la capacidad de análisis y síntesis, favorecer el desarrollo del pensamiento crítico, pero además, poner al alumno en rol de comunicador, y que esa posición logre la estimulación y motivación creativa. Por otro lado, la economía del discurso hace más sencillo y menos tedioso el aprendizaje, que sin embargo implica la comprensión de las causalidades para poder dar forma al ambiente que sustenta el relato (Ramírez Segundo, 2015, pág. 35).

Adriana Coscarelli (2009) analiza el componente lingüístico del cómic diferenciando:

“...elementos fonético- fonológicos (onomatopeyas, aliteraciones), morfosintácticos (estructura de las oraciones, uso de sustantivos, verbos, adjetivos), léxicos (niveles y registros), y pragmáticos (el componente lingüístico del texto, la coexistencia espacial iconográfica, la temporalidad, el encuadre, los gestos, la metáfora visualizada). En lo semántico, permite, al mismo tiempo, ver la ideología del autor, los valores que se propone transmitir. Esto ha llevado a algunos especialistas a destacar la utilidad de la historieta para lograr un aprendizaje lingüístico significativo, dada la multiplicidad de procedimientos de construcción y deconstrucción que implica, y la motivación que despierta en los alumnos” (Coscarelli, 2009)

Conclusiones

El uso de diversos textos vale como recurso didáctico para la estimulación cognoscitiva del educando, así como la optimización de distintos valores en el aula, tales como la empatía, la imaginación, el trabajo en equipo, entre otros. Considerando lo expuesto anteriormente, la revisión bibliográfica realizada permite identificar al cómic como un recurso valioso para la enseñanza de la Historia, porque esta implica una gran capacidad de recreación que requiere de un conjunto de estímulos diversos -las ilustraciones aportadas por las historietas son la ejemplificación concisa de lo que respecta a la estimulación visual-.

Es, por tanto, el cómic, una herramienta introductoria para los alumnos, una plataforma de impulso que los induce a diversos mundos que existen o han existido, naturalizándolos. A su vez, mediante el humor, la historieta puede desvestir a la Historia de su típica connotación

negativa, relacionada con el aburrimiento, la monotonía y lo abstracto. Presenta la Historia de manera dinámica, accesible a todos, con humor y secuenciada.

Este atractivo adicional pone en ruta la alfabetización académica temprana con foco en géneros no tradicionales, a través de procesos cognitivos que se desarrollan a partir de la estimulación de la imaginación y de la necesidad de buscar la información pertinente para elaborar el texto. La producción de cómics ofrece la oportunidad para promover la adquisición de lenguaje a través de las lecturas y también para desarrollar la capacidad de síntesis y el pensamiento crítico para aplicar a esa yuxtaposición de imágenes y textos secuenciados que es el cómic.

Como señalaban los autores que se han seguido para elaborar este artículo, la participación activa del estudiante, su empoderamiento al situarse como enunciador -dejando de lado momentáneamente el rol de enunciatario totalmente pasivo donde lo posicionan los manuales tradicionales- los hace responsables directos de su producción, de sus palabras, de sus posiciones ante sí mismos y sus pares, y los acerca al proceso de construcción del conocimiento histórico (Domínguez, 2015).

En la vía contraria a la propuesta, la labor docente suele asociarse, casi exclusivamente, con la enseñanza de los contenidos de la asignatura en cuestión, lo que muchas veces limita su campo de acción. Esto resulta perjudicial para los estudiantes, pues la alfabetización académica temprana no se prestigia, como consecuencia, en cuanto objetivo explícito de los procesos de enseñanza de las disciplinas. Este hecho implica desconocer, al menos, dos cuestiones esenciales. La primera sería que para aprender los contenidos de una asignatura resulta necesario aprender a comprender los textos que los contienen y aprender a producirlos; y la segunda, que estos aprendizajes requieren de procesos de enseñanza intencionados y dirigidos a los modos de escribir, leer, escuchar y hablar en cada disciplina -en otras palabras, la alfabetización académica-.

El presente artículo intentó realizar aportes relativos para pensar ambos problemas para el caso de la Historia. Primero, se revisó el enfoque narrativo como aquel que define los

modos discursivos de la Historia. Asimismo, se destacó el valor de promover una escritura con función epistémica -la necesidad de enseñar a escribir para “transformar el conocimiento”- y enseñarla como parte de los procesos de alfabetización académica que es preciso desarrollar en la asignatura. Finalmente, se propuso al cómic como género de texto propicio que, además de los beneficios antes mencionados, condensa estas líneas de trabajo en las que es preciso continuar profundizando.

Referencias bibliográficas

- Andrade, E. (2016). *Reflexiones en torno al concepto de alfabetización académica*. Táchira: Universidad de los Andes.
- Barbieri, D. (1993). *Los lenguajes del cómic*. Buenos Aires: Paidós.
- Coscarelli, A. (2009). La historieta como recurso didáctico en la enseñanza de ELE. *Revista de la escuela de lenguas Puertas Abiertas* (5). Recuperado el 28 de setiembre de 2020, de <http://www.puertasabiertas.fahce.unlp.edu.ar/numeros/n5/coscarelli>
- Cuesta, V. (2007). *Prácticas literarias y narrativa en la enseñanza de la Historia (Tesis de grado)*. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. En Memoria Académica. Obtenido de <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.241/te.241.pdf>
- Cuesta, V. (2015). *Enseñanza de la Historia y enfoque narrativo*. *Historia Hoje*, 4(8), 152-173.
- de Certau, M. (1993). *La escritura de la historia*. México: Universidad Iberoamericana.
- Dirección General de Desarrollo Curricular; Subsecretaría de Educación Básica de la Secretaría de Educación Pública, con la colaboración de la Universidad Pedagógica Nacional. (2011). *Enseñanza y aprendizaje de la Historia en la Educación Básica*. Mexico: Secretaría de Educación Pública.
- Domínguez, A. (2015). El fomento de la escritura y la lectura disciplinar en la educación media. Diferentes estrategias para la enseñanza de la historia. En A. Domínguez, A. Fernández, & E. Gómez, *La enseñanza de la lectura y la escritura de la historia en educación media* (págs. 15-60). Consejo de Educación Secundaria. Obtenido de <https://www.ces.edu.uy/index.php/ano-sabatico/20511-la-ensenanza-de-la-lectura-y-la-escritura-de-la-historia-en-educacion-media>
- Gómez, E. (2015) El fomento de la escritura y lectura disciplinar. Diferentes estrategias para la enseñanza de la historia. En A. Domínguez, A. Fernández, & E. Gómez, *La*

enseñanza de la lectura y la escritura de la historia en educación media (págs. 15-60). Consejo de Educación Secundaria. Obtenido de <https://www.ces.edu.uy/index.php/ano-sabatico/20511-la-ensenanza-de-la-lectura-y-la-escritura-de-la-historia-en-educacion-media>

Marín, M. (2006). Alfabetización Académica Temprana. *Lectura y Vida*, 30-39.

Mc Cloud, S. (1995). *Como se hace un Cómic. El arte invisible*. Madrid: Ediciones B.

Ramírez Segundo, G. (2015). *La enseñanza de la historia a través de la historieta como recurso didáctico en tercer grado de secundaria (Tesis de grado)*. Universidad Pedagógica Nacional. Unidad Ajusco. México.

Zayas, F., 2012. Los géneros discursivos y la enseñanza de la composición escrita. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59(1), pp.63-85.