



AVENTURAS DIDÁCTICAS: TINTIN Y LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA
DIEGO MESEGUER GONZÁLEZ (Universidad de Zaragoza), JOSÉ ANTONIO MERIDA DONOSO (Universidad de Zaragoza)

Edición:

TEBEOSFERA (2016, ACYT) -3ª EPOCA- 30, 30-III-2026

Title:

Didactic Adventures: Tintin and the Teaching of History

Resumen / Abstract:

Este trabajo examina las posibilidades educativas de Las aventuras de Tintin en la enseñanza de la Historia y de las Ciencias Sociales. A partir de una revisión crítica de la bibliografía y del análisis directo de los álbumes, se muestra cómo la obra de Hergé articula un conjunto de representaciones históricas —colonialismo, totalitarismos, imperialismo económico o cultura visual del capitalismo— que permiten desarrollar competencias vinculadas al pensamiento histórico. Se analizan también los principales usos pedagógicos existentes, desde experiencias universitarias hasta intervenciones en secundaria, y se propone un enfoque integrado que combina lectura crítica de viñetas, contraste con fuentes y actividades contextualizadas. El artículo sostiene que, sin menoscabo de la importancia de seleccionar adecuadamente el material, lo determinante es el modo de trabajarlo; en este sentido, Tintin puede convertirse en un mediador valioso para promover una comprensión compleja y crítica del pasado. / This article examines the educational potential of The Adventures of Tintin in the teaching of History and Social Sciences. Drawing on a critical review of the literature and a close analysis of the albums, it shows how Hergé's work articulates a range of historical representations —colonialism, totalitarianisms, economic imperialism, and the visual culture of capitalism— that can foster competencies linked to historical thinking. The study also reviews current pedagogical uses, from university experiences to secondary-school interventions, and proposes an integrated approach that combines critical reading of panels, comparison with historical sources, and contextualised activities. The article argues that, without diminishing the importance of selecting appropriate materials, what ultimately matters is how they are used; in this sense, Tintin can serve as a valuable mediator for promoting a complex and critical understanding of the past.

Palabras clave / Keywords:

Tintin, Didáctica de la historia, Pensamiento histórico, Cómic y educación, Historia, Memoria cultural / Tintin, History education, Historical thinking, Comic as didactic tool, History, Cultural memory

AVENTURAS DIDÁCTICAS: TINTÍN Y LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

1. Introducción

Con el paso de los años se ha ido constatando en el alumnado de secundaria un progresivo desinterés hacia las clases de Historia. Entre los factores que explican esta falta de motivación, uno de los más decisivos se relaciona con la persistencia de una metodología expositiva, centrada en la transmisión de datos y fechas, y no tanto en la comprensión o el pensamiento crítico. Aunque este método no carece de virtudes, presenta ciertas limitaciones, no solo en su capacidad para despertar la curiosidad, sino también a la hora de fomentar un aprendizaje significativo (Merchán Iglesias, 2007). De ahí la necesidad de indagar en metodologías que estimulen al alumnado y les permitan asumir un papel activo en su propio aprendizaje.

Este enfoque, basado en los postulados de Vigotsky y en la perspectiva constructivista, plantea que los estudiantes aprendan haciendo, pensando como historiadores, entendiendo el pasado no como un conjunto de datos cerrados, sino como una realidad en permanente interpretación. En otras palabras, aprender Historia implica comprender los procesos, las causas y las perspectivas (López Facal, 2000; Lusiandari y Pandin, 2021). Sin embargo, la práctica cotidiana en las aulas demuestra que, en muchas ocasiones, los estudiantes acaban convertidos en "máquinas dispensadoras de datos", aislados de su contexto histórico y sin desarrollar un pensamiento analítico propio (Booth, 2000; Gómez Carrasco y Miralles Martínez, 2015: 63-64).

¿Cómo revertir esta situación? ¿Qué recursos pueden contribuir a transformar la enseñanza de la Historia en una experiencia más participativa, crítica y visual? La nueva ley educativa, con su énfasis en las competencias, ha supuesto un giro hacia una enseñanza más procedimental, que invita a superar la orientación enciclopédica tradicional. En este contexto, algunos recursos han demostrado una capacidad singular para despertar la curiosidad del alumnado y estimular su comprensión histórica. Entre ellos, el cómic ocupa un lugar destacado, al combinar imagen, narrativa y emoción.

Este artículo propone examinar las posibilidades del cómic —y, en particular, de *Las aventuras de Tintín*— como instrumento educativo capaz de fomentar la alfabetización y el pensamiento histórico. La obra del historietista belga Georges Remi (1907-1983), conocido universalmente como Hergé, ha trascendido el ámbito del entretenimiento para convertirse en un testimonio cultural y, al mismo tiempo, en un valioso recurso pedagógico.

El análisis que aquí se presenta se articula en torno a varias líneas complementarias: una revisión de la relación entre cómic y educación, un repaso de los estudios más relevantes sobre *Tintín* y la Historia, y una exploración de diversas propuestas pedagógicas que vinculan las aventuras del joven reportero con la comprensión del pasado. En la parte final, se incluyen también algunas sugerencias didácticas vinculadas a la Guerra Fría, cuya incorporación, lejos de resultar ajena al propósito del trabajo, se justifica por su estrecha relación con la bibliografía analizada y por las posibilidades que ofrece para contrastar argumentos y comprobar la aplicabilidad de *Tintín* en el aula más allá del plano teórico.

Finalmente, el trabajo se cierra con una reflexión sobre las principales dificultades y potencialidades que plantea el uso del cómic de Hergé como instrumento pedagógico. El propósito último no es ofrecer un modelo cerrado, sino abrir caminos posibles para integrar el cómic en el aula como vehículo de aprendizaje histórico y de lectura crítica del mundo, a través de *Tintín*, como serie paradigmática no exenta de controversias.

1.1. El cómic, la educación y la enseñanza de la Historia

Antes de profundizar en la relación entre cómic y educación, conviene aclarar qué entendemos por “cómic”. Las definiciones que se han propuesto son tan diversas como las perspectivas desde las que se ha abordado su estudio, e incluso a veces resultan contradictorias. En su clásico *Entender el cómic: el arte invisible*, S. McCloud subraya el aspecto gráfico y define el cómic como «una representación icónica de la realidad con una consecuencia lógica» (2023: 2). Por su parte, U. Eco, en *Apocalípticos e integrados*, lo concibe como «un producto cultural ordenado desde arriba», un instrumento de persuasión que opera en el lector mediante mecanismos sutiles y que, en última instancia, «contribuye a la transmisión de ideas y valores» (1984: 299). El cómic, según esta lectura, no es solo entretenimiento: también es un discurso social y político que refleja, reproduce y perpetúa, pero que a veces, también puede cuestionar el sistema cultural que lo genera.

Esa tensión entre arte y poder está especialmente presente en *Las aventuras de Tintín*, una obra profundamente marcada por el contexto histórico y moral de su tiempo, pero que ha trascendido su época para convertirse en un referente global de la narrativa gráfica. Como se sabe, el historietista Will Eisner, considerado uno de los padres del medio, defendió su carácter de “arte secuencial”, un lenguaje propio que combina imágenes y símbolos para comunicar ideas y emociones, en una descripción que ya ha pasado a ser paradigmática:

En su forma más austera, el cómic emplea una serie de imágenes repetitivas y de símbolos reconocibles. Cuando son usados una y otra vez para transmitir ideas similares, se convierten en un lenguaje distintivo (...) y es la aplicación disciplinada de esta la que constituye la gramática del arte secuencial. (Eisner, 2002: 2).

A Eisner se le atribuye habitualmente la difusión del término ‘novela gráfica’, con el que designó aquellas obras que, por su extensión y profundidad, aspiraban a un reconocimiento literario equiparable al de otras artes narrativas. Aunque el concepto ya había sido empleado con anterioridad por otros autores y editores, fue su obra *A Contract with God and Other Tenement Stories* (1978) la que popularizó definitivamente la denominación, contribuyendo a legitimar el cómic como una forma de narrativa adulta y compleja. Conviene recordar, sin embargo, que existieron experiencias previas que anticiparon la noción de “novela gráfica” en distintos contextos culturales[1]. Su nomenclatura y distinción, como narrativa autoconclusiva y específica, ha permitido además una mayor transposición al ámbito educativo, en tanto que el prestigio adquirido por este formato facilitó su incorporación a contextos de aprendizaje, tal y como veremos más adelante.



Figura 1: Portada de *A Contract with God and Other Tenement Stories*, considerada la primera novela gráfica moderna (Will Eisner, DC Comics, 1978: cubierta).

En rigor, el término “cómic” funciona como un paraguas que engloba un amplio elenco de denominaciones afines, tales como “historieta”, “tebeo”, “tira cómica”, “paquín” o “monitos” en el ámbito hispanoamericano; *bande dessinée* en el francés; *fumetti* en el italiano, o *manga* en el japonés. Cada uno de estos términos comporta matices propios —lingüísticos, estéticos o culturales— que los distinguen del resto, aunque en sentido amplio pueden emplearse como sinónimos.

Así, atendiendo a su origen podría resultar más preciso referirse a los álbumes de *Tintín* mediante la expresión *bande dessinée*; sin embargo, resulta más operativo, a efectos prácticos, adoptar el vocablo “cómic” para englobar esta y otras tradiciones bajo un mismo concepto.

Lo que conviene ahora señalar es que, en el cómic, palabra e imagen conviven en una estructura secuencial que genera sentido y emoción. En ese equilibrio reside gran parte de su valor comunicativo y educativo. El cómic, en tanto medio de comunicación de masas y dispositivo de significación, comparte con la literatura su capacidad para entretener, emocionar y transmitir ideas, pero lo hace a través de una articulación visual única. Al fin y al cabo, el cómic no deja de ser literatura dibujada o, si se prefiere, narrativa ilustrada: un lenguaje que aúna placer estético, lectura icónica y relato, donde la imagen —sin menoscabo de la palabra— asume el papel protagonista.

Más allá de su dimensión narrativa, la especificidad del cómic radica en su gramática visual: en la manera en que las imágenes se suceden, se eliden o se completan en la mente del lector. Desde la semiótica, autores como Roland Barthes (1964) o Thierry Groensteen (1999; 2006), y el citado Scott McCloud (1993), han analizado esta condición estructural, subrayando que el sentido emerge de la relación entre los marcos, las elipsis y la temporalidad visual. A diferencia del libro ilustrado, donde la imagen acompaña al texto, en el cómic texto e imagen se integran en un único sistema de signos que produce un relato autónomo, regido por su propia lógica comunicativa.

Atendiendo a esa especificidad formal —a su articulación sintáctica entre los marcos, las elipsis y la lectura visual del tiempo—, conviene recordar, como señaló J. C. Rodríguez Diéguez en su influyente *El cómic, su utilización didáctica*, que por más que el cómic sea un producto de ocio, las necesidades sociales lo empujan hacia el “campo instructivo” (Rodríguez Diéguez, 1988; Nieto Bedoya y Diago Egaña, 1989: 55). El principio

horaciano de *enseñar deleitando* sigue plenamente vigente: lo útil y lo placentero pueden —y deben— ir de la mano. De este modo, el cómic no solo entretiene, sino que comunica, informa y educa dentro de la llamada “civilización de la imagen” (Miravalles Rodríguez, 1999, p. 172).

Desde mediados del siglo XX, la investigación sobre cómic y educación ha evolucionado de forma constante, consolidando su valor como medio de aprendizaje integral. Aunque no se trata de una metodología reciente, su historia está marcada por tensiones entre la innovación pedagógica y la desconfianza cultural. En los Estados Unidos, ya en 1949, la pedagoga K. Hutchinson llevó a cabo un experimento pionero que evidenció el potencial de la historieta como recurso educativo, destacando su capacidad para conectar los intereses cotidianos del alumnado con los contenidos escolares: «*Reading comics is a well-nigh universal out-of-school activity* (1949: 236), es decir, la lectura de cómics constituye una actividad “casi universal fuera del ámbito escolar”. Sus conclusiones —que la lectura de cómics estimulaba la imaginación, la empatía y la competencia lectora— fueron confirmadas por posteriores investigaciones de R. D. Horn (1959) y D. A. Sohn (1959), quienes demostraron su eficacia para el desarrollo del vocabulario y la motivación lectora.

Sin embargo, la incorporación del cómic al aula no estuvo exenta de controversia. En los años cincuenta se enfrentaron dos corrientes: los escépticos, que lo consideraban una amenaza cultural, y quienes lo veían como una poderosa herramienta pedagógica. Los lingüistas fueron sus principales defensores, al destacar que la combinación de texto e imagen fomentaba la lectura y enriquecía el vocabulario, como demostraron, junto a la ya citada K. Hutchinson (1949), R. D. Horn (1959) y D. A. Sohn (1959) en sus estudios pioneros sobre el uso del cómic en la enseñanza de la lectura. En cambio, autores como F. Wertham —psiquiatra especialista en delincuencia juvenil y discípulo de Emil Kraepelin (Pérez, 2009), autor del controvertido ensayo moralista, de tono censor y reaccionario *Seduction of the Innocent* (1954)— lo acusaron de incitar la delincuencia juvenil (Jacobs, 2007: 19), llegando incluso a compararlo con «una plaga de hongos venenosos» (Gavaldón, Gerbolés y Saez de Adana, 2020: 117).

Al margen de este ejemplo ya casi paradigmático por su constante uso en la historiografía del cómic educativo, lo cierto es que el avance de nuevas miradas en la educación siempre ha ido acompañado de ciertas reticencias. Ello no menoscaba, sin embargo, la capacidad de estas propuestas para generar un debate fecundo sobre sus fundamentos teóricos y metodológicos. En el ámbito de las Ciencias Sociales conviene recordar que no tiende a existir una verdad axiomática, sino aproximaciones más o menos sólidas en función de los avances de la investigación didáctica y pedagógica. Esto no significa que se trate de un campo regido por la *doxa*, sino por una *episteme* en constante revisión, donde el rigor, la verificación empírica y la reflexión crítica conforman los pilares del conocimiento. A pesar de las resistencias iniciales, el cómic sobrevivió a la censura y acabó integrándose en el panorama educativo, especialmente a partir de los años setenta y ochenta, cuando la renovación pedagógica revalorizó su potencial.

Desde entonces, los estudios sobre cómic y enseñanza se han multiplicado (Baur, 1978; Wright, 1979; Rodríguez Diéguez, 1988; Fernández y Díaz, 1990; Fernández Paz, 1997; Cary, 2004; Gallo y Weiner, 2004; Bucher y Manning, 2004; Gutiérrez Párraga, 2006; Williams, 2008; Griffith, 2010; Bitz, 2010; Guzmán López, 2011; Baile López, Rovira Collado y Rovira-Collado, 2022). Esta abundancia bibliográfica demuestra que el cómic ha sido plenamente aceptado como recurso didáctico, especialmente desde la irrupción de obras de contenido histórico y testimonial como *Maus* (Spiegelman, 1986–1992), *Palestina* (Sacco, 1995), *Persépolis* (Satrapi, 2000–2003) o las numerosas producciones europeas sobre memoria y conflicto. Estas obras consolidaron la novela gráfica histórica como formato legitimado culturalmente y útil para la enseñanza.

En líneas generales, estos estudios vienen a refrendar los argumentos esgrimidos en décadas anteriores por los partidarios del cómic. Esta “rehabilitación” de la historieta en el plano académico e intelectual coincidió con su evolución hacia manifestaciones narrativas más complejas y dirigidas a públicos adultos, hasta configurar lo que Eisner denominó “novela gráfica”. En este proceso desempeñó un papel catalizador *Maus: Relato de un superviviente*, cuyo primer volumen apareció en 1986 y cuyo reconocimiento se consolidó en 1992 con el Premio Pulitzer a Art Spiegelman. El éxito de *Maus* aportó una “legitimidad cultural” que allanó la entrada del cómic en las aulas, y a su estela llegaron obras como *Palestina* (Sacco, 1995), *Historias de Bosnia* (Sacco, 2000) o *Persépolis* (Satrapi, 2000–2003), cuyas prestaciones didácticas han sido contrastadas en la investigación (McNicol, 2014). En suma, la narrativa gráfica —y en especial la de corte histórico— alcanzó con el cambio de milenio una aceptación cultural que reforzó sus vínculos con la educación.

1.2. El cómic y la memoria cultural en España

Como se sabe, en España la evolución fue distinta. De forma muy somera, diremos que antes de la Guerra Civil revistas como *Charlot* (1916) o *TBO* (1917) ya habían popularizado el formato entre el público infantil. Durante el franquismo, las restricciones ideológicas orientaron la historieta hacia el humor y la aventura —con *Mortadelo y Filemón* como emblema—, mientras que el verdadero auge del cómic español no llegó hasta los años setenta, coincidiendo con la apertura cultural del tardofranquismo (Gavaldón, Gerbolés y Saez de Adana, 2020: 147). El impacto de los cómics *underground* norteamericanos y europeos, junto con la irrupción de revistas como *El Vibora* o *Cairo*, propició una ruptura estética y temática: el cómic dejó de ser mero entretenimiento infantil para convertirse en un espacio de experimentación artística, política y social.

Autores como Antonio Hernández Palacios (*El Cid*, 1982–1984; *Roncesvalles*, 1980), Rafael Ramos o Jaime Martín (*Lo que el viento trae*, 2007; *Jamás tendré 20 años*, 2016) demostraron que la historieta podía ser también un vehículo de memoria histórica y reflexión cívica. A esta corriente se suma de manera pionera Carlos Giménez, cuya serie *Paracuellos* —iniciada en 1974 y publicada por primera vez entre 1975 y 1977— se erige como un testimonio fundamental sobre la posguerra y la infancia en los hogares del Auxilio Social, una obra prolongada a lo largo de décadas (1974–2023) que ha acompañado la evolución de la memoria democrática en España. En esta misma línea memorialista, las obras de Antonio Altarriba y Kim —*El arte de volar* (2009) y *El ala rota* (2016)— consolidaron una nueva sensibilidad en torno a la memoria democrática y el testimonio generacional. Evidentemente, este recorrido es parcial y deja fuera a numerosos autores —exiliados y residentes—; con todo, permite apreciar la evolución del medio y las primeras señales de su progresiva irrupción en un ámbito educativo históricamente resistente al cambio.



Figura 2: La “epopeya medieval española” según Antonio Hernández Palacios, representada en los cuatro volúmenes de *El Cid* (*Sancho de Castilla, Las Cortes de León, La cruzada de Barbastro y La toma de Coimbra*) (Ikusager, 1982–1984: cubiertas).

1.3. El cómic como recurso didáctico y educativo

Desde entonces, la investigación sobre cómic y educación ha continuado ampliándose, consolidando su valor como medio de aprendizaje integral. Diversos estudios han subrayado su potencial para estimular la lectura crítica, la empatía y la comprensión de los procesos complejos, cualidades que lo convierten en un recurso idóneo para el desarrollo del pensamiento histórico. Entendido este como la capacidad de formular preguntas sobre el pasado, identificar perspectivas y construir narrativas propias basadas en evidencias, el cómic permite al alumnado ejercitar competencias analíticas, comunicativas y visuales de forma integrada.

Aunque sigue siendo poco frecuente encontrar experiencias educativas que sitúen la narrativa gráfica en el centro de sus proyectos didácticos, una reciente investigación llevada a cabo en la Universidad de Alicante, destinada a conocer la percepción del futuro profesorado de Historia sobre el uso del cómic en las aulas, revela un convencimiento cada vez mayor de la utilidad de este tipo de recursos y de la necesidad de incluirlos en los programas formativos de los futuros docentes (Ponsoda López de Atalaya y Ortuño Martínez, 2023). En realidad, no es la primera vez que se realizan este tipo de cuestionarios. Fuera de España, un estudio dirigido por la profesora estadounidense S. A. Mathews llegó a conclusiones muy similares: tras una serie de entrevistas y debates, los profesores de Historia en formación reconocieron el valor didáctico de la novela gráfica en las clases de Ciencias Sociales, «podían imaginar un lugar para las novelas gráficas en el aula de Ciencias Sociales, especialmente cuando se utilizan como recurso complementario» (Mathews, 2011: 426). En un experimento análogo, J. S. Clark constató que las novelas gráficas favorecen el desarrollo del pensamiento histórico del alumnado, en tanto que «presentan acontecimientos históricos complejos en una forma narrativa detallada y con múltiples niveles» (2013: 489).

Los resultados de estas investigaciones han tenido eco en el ámbito práctico y han impulsado la creación de numerosos proyectos y asociaciones centrados en el mundo del cómic y la educación. Así, la asociación *Unicómic*, con sede en la Universidad de Alicante, celebra anualmente unas jornadas dedicadas a explorar estas interacciones, y la misma institución cuenta desde 2019 con un máster propio sobre *Cómic y Educación* (Ortiz Hernández et al., 2015). De forma semejante, el CEP La Laguna, en Tenerife, acoge desde 2010 el proyecto *Tebeos con clase*, que promueve la formación docente en el uso del cómic y ha permitido crear un fondo de historietas para las bibliotecas escolares de secundaria (Muñoz Pérez, Ayala Chinae y Santamaría, 2019). Incluso en la educación infantil se han desarrollado iniciativas como el *Proyecto Astérix*, surgido en el C.E.I.P. Narciso Yepes Marchena (Lorca), orientado a fomentar la lectura a través de los álbumes de *Astérix y Obélix*, con resultados altamente positivos: «durante el tiempo que ha durado el proyecto, los niños han estado en una continua motivación, que les ha hecho a muchos de ellos comprar diferentes cómics de Astérix e incluso ser el juego de recreo durante este tiempo» (Mondéjar Mateo, 2006: 123).

En síntesis, el cómic y la educación parecen destinados a entenderse. Su creciente presencia en programas universitarios y en proyectos escolares demuestra que no se trata ya de una curiosidad pedagógica, sino de una herramienta con pleno reconocimiento didáctico.

En el ámbito universitario, el Máster de Secundaria de la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza mantiene una línea consolidada de investigación y práctica en Trabajos Fin de Máster en torno al uso de la novela gráfica en la enseñanza de la Historia. Esta orientación se inscribe en un interés académico más amplio, visible tanto en iniciativas específicas como el máster propio “Cómic y Educación” de la Universitat de València, como en estructuras universitarias dedicadas al estudio del cómic, entre las que destaca la Universidad de Alcalá a través de su cátedra y de diversas líneas de investigación y formación vinculadas a la cultura del cómic. En cualquier caso, la experiencia acumulada muestra que la dificultad reside a menudo más en el “cómo” que en el “qué”: en la didáctica concreta que permite incorporar el cómic como artefacto de aula, más que en la mera selección temática.

A nivel general, en términos didácticos, los beneficios del cómic y la novela gráfica son múltiples. Favorecen la lectura, enriquecen el léxico y mejoran la ortografía; sobre todo, estimulan la competencia lingüística y la interpretación crítica de los discursos históricos y mediáticos (Baile López, Miras y Rovira-Collado, 2023: 6-7). Además, su naturaleza multimodal —la “solidaridad icónica” de T. Groensteen (2000; 2006)— los convierte en medios idóneos para integrar texto e imagen en una lectura compleja y contextualizada (Boerman-Cornell, 2015, p. 209; Saitua, 2018: 76). Esta combinación facilita abordar cuestiones obviadas por la historia oficial, incorporar perspectivas feministas o decoloniales y aproximarse a la historia social mediante narrativas de sujetos anónimos, alejadas del canon enciclopédico tradicional.

Por todo ello, cabe analizar si el cómic y la novela gráfica pueden considerarse recursos privilegiados para el desarrollo del pensamiento histórico, entendido este como la capacidad de formular preguntas sobre el pasado, identificar perspectivas y construir narrativas propias basadas en evidencias. No se trata tanto de distinguir entre “cómic histórico” y otras ficciones, como de atender al imaginario que construyen, a las realidades y temáticas que despliegan según su intencionalidad y, al mismo tiempo, de aprovechar la posibilidad que ofrecen para, por ejemplo, contrastar biografías y autobiografías a través del análisis de fuentes primarias.

Todo lo anterior nos conduce a un caso especialmente significativo para la enseñanza de la Historia: *Las aventuras de Tintín*. La serie de Hergé permite analizar cómo la narrativa visual puede convertirse en un recurso didáctico de primer orden, al tiempo que invita a reflexionar sobre los valores, estereotipos y representaciones del pasado que transmite.

2. Propósito y enfoque del análisis

La relación entre cómic e historia no se limita a una cuestión estética o narrativa, sino que implica una forma específica de representar y comprender el pasado. El cómic histórico —y, en especial, *Las aventuras de Tintín*— ofrece un terreno fértil para analizar cómo se construye la memoria colectiva, cómo se difunden ideologías y cómo el lector participa activamente en esa interpretación visual. El propósito de este trabajo es, por tanto, explorar cómo la serie de Hergé puede contribuir a la enseñanza de la Historia desde una perspectiva crítica, reflexiva y visualmente alfabetizadora.

Más que enumerar objetivos de investigación, este análisis persigue una mirada integradora: comprender cómo el cómic y la novela gráfica pueden convertirse en vehículos para la educación histórica, y cómo *Tintín*, en particular, ilustra los dilemas y oportunidades de ese proceso. En este sentido, el objetivo general es indagar en los usos didácticos de los álbumes de Hergé y valorar su potencial educativo en la enseñanza de la Historia, evitando tanto las visiones idealizadas como las lecturas meramente apologéticas. De forma complementaria, se persigue identificar las limitaciones y posibilidades reales de su uso en el aula, así como ensayar una propuesta de aplicación didáctica que vincule la lectura crítica de las viñetas con la reflexión sobre los procesos históricos que en ellas subyacen.

Desde el punto de vista metodológico, el enfoque adoptado se apoya en la didáctica de las Ciencias Sociales y en los principios del pensamiento histórico. Se parte de las aportaciones de autores como J. Wineburg (2001), S. Seixas y T. Morton (2013), P. Lee (2005) o P. Lévesque (2008), quienes sostienen que enseñar Historia implica enseñar a pensar históricamente: comprender la temporalidad, el cambio y la continuidad, la causalidad y la empatía hacia el pasado. El cómic, al ofrecer narrativas secuenciales y representaciones visuales del tiempo, facilita este aprendizaje al permitir observar cómo se articulan los hechos, las perspectivas y los valores, y cómo el lector activa simultáneamente pensamiento crítico y comprensión emocional.

Metodológicamente, el trabajo combina la revisión bibliográfica con el análisis directo de las fuentes primarias. La primera fase ha consistido en examinar la producción académica dedicada al cómic en el ámbito educativo y, más concretamente, las obras centradas en *Tintín*, como las de M. Farr (2001), F. Castillo (2011) y B. García (2022). Estas monografías —junto con otras contribuciones del mundo anglosajón y franco-belga— constituyen la base de un estado de la cuestión que, si bien limitado, permite trazar un panorama general de la recepción pedagógica de la obra de Hergé. En una segunda fase, se ha procedido a una lectura sistemática de los veinticuatro álbumes de la colección, seleccionando aquellas viñetas con un mayor potencial didáctico para el trabajo en el aula. Esta lectura se ha complementado con la consulta de estudios sobre novela gráfica histórica (Boerman-Cornell, 2015; Rhett, 2007; Saitua, 2018), con el fin de comparar las aportaciones de la ficción aventurera con las de la narrativa testimonial.

A diferencia de las novelas gráficas centradas explícitamente en hechos históricos, los cómics de Hergé —pese a su carácter de ficción— muestran un rigor documental notable y una sensibilidad hacia los acontecimientos contemporáneos. Como observó M. Farr, su trabajo es de una meticulosidad excepcional:

una de las claves del éxito reside en la extrema precisión de los detalles, fruto de investigaciones infatigables [...]. Hergé archivaba hasta la obsesión todo lo que le parecía que algún día podría utilizar: documentos de toda clase y procedencia, postales ilustradas, catálogos de muebles y recortes de prensa. (2002: 8)

Esa atención obsesiva al detalle confiere a *Tintín* un valor singular como objeto de análisis histórico y educativo, pues la ficción se entrelaza constantemente con la documentación, creando una narrativa verosímil que refleja el pensamiento y los imaginarios de su tiempo.

El examen que sigue se centra en mostrar cómo esa fusión entre rigor documental y construcción narrativa puede aprovecharse en el aula desde la perspectiva del pensamiento histórico, mediante una lectura contextual y didáctica de varios álbumes clave. Se atiende tanto a su contenido histórico como a las posibles estrategias de aplicación pedagógica. Entre ellos destacan *Tintín en el país de los sóviets* (1930), *El loto azul* (1936), *El cetro de Ottokar* (1939), *La estrella misteriosa* (1942), *Objetivo: la Luna* (1953) y *Tintín en el Tíbet* (1960), cada uno de los cuales refleja una época, una ideología y una sensibilidad distintas dentro de la evolución de Hergé, trazando un recorrido que va desde una mirada eurocéntrica y moralizante hacia una progresiva apertura ética y cultural de su universo narrativo.

El propósito no es valorar la exactitud histórica de cada obra, sino analizar qué tipo de mirada sobre el pasado ofrece, qué representaciones legítima o cuestiona y cómo estas pueden aprovecharse pedagógicamente para desarrollar competencias de interpretación histórica. En otras palabras, se trata de comprender si *Las aventuras de Tintín* permiten trabajar en el aula la relación entre pasado y presente, entre Historia y memoria, entre documento, narrativa e imaginación, y de explorar cómo su universo visual puede funcionar como un espacio de mediación entre el conocimiento histórico y la experiencia del lector.

3. Tintín, Historia y educación: panorama crítico y didáctico

3.1. Alcance de la investigación existente y marco de recepción

Llegados a este punto, es momento de hacer balance y ver qué es lo que se ha publicado hasta la fecha sobre *Tintín* y la enseñanza de la Historia. Como ya habíamos anticipado, el número de estudios es relativamente bajo y muy concentrado temáticamente. Las razones que explican este vacío en la investigación son varias, pero una de ellas, tal vez la principal, parece guardar relación con la propia idiosincrasia del medio, es decir, del cómic. Cuando Hutchinson realizó su experimento en 1949, los cómics que llevó al aula eran enormemente populares, grandes éxitos en ventas como *Dick's Adventures in Dreamland* (1933–1934, *Las aventuras de Dick en el país de los sueños*), *Little Annie Rooney* (1927–1966, *La pequeña Annie Rooney*) o *Prince Valiant* (desde 1937, *Príncipe Valiente*), que contribuyeron a consolidar el formato de la historieta como narrativa seriada de masas. Ahora bien, la situación actual de lectura y consumo ha cambiado de forma notable. ¿Cuántos niños o adolescentes leen cómics hoy en día? O más aún, ¿cuántos tienen interés por *Tintín*?

El crítico de arte y literatura y antiguo director del Instituto Cervantes, Juan Manuel Bonet, reconoce haber aprendido historia y geografía gracias a la iniciativa de uno de sus profesores, que no vaciló en llevar a clase los cómics de Hergé (Bonet, 2019, 15). Sin embargo, ahora la situación ha cambiado. Según recoge el *Informe de Hábitos de Lectura y Compra de Libros en España*, en los años 2018-2019, las personas que leían cómic con regularidad apenas superaban el 9,3%, una cifra que aumentó ligeramente al 10,8% en 2023, aun con el auge editorial del medio. En cuanto a *Tintín*, podría afirmarse que las nuevas generaciones —nuestros alumnos del futuro y casi del presente— apenas lo conocen. A este respecto, en 2020 varios investigadores de la Universidad de Alicante llevaron a cabo un cuestionario a sus estudiantes para conocer el grado de conocimiento que tenían de un canon compuesto por 30 de los cómics más populares. De esos 30, solo tres fueron “reconocidos positivamente” por la mayoría de los encuestados: *Astérix*, *Mafalda* y *Tintín*. Conviene precisar que “reconocer positivamente” puede significar haber oído hablar alguna vez sobre él (Rovira Collado et al., 2020). Estos datos respaldan la hipótesis de que la escasez de estudios sobre *Tintín* y la educación tiene que ver con la menor presencia del personaje en los repertorios juveniles actuales. No obstante, de ser esta una explicación, sería insuficiente, porque la motivación o el interés del alumnado no depende de su conocimiento previo del personaje o de la historia: depende, sobre todo, de las características del cómic como medio y de las potencialidades ya descritas en el marco teórico.

3.2. Dos ejes dominantes en la crítica: política y colonialismo

La bibliografía es, en suma, escasa. Y se reduce aún más cuando estrechamos el cerco a Ciencias Sociales e Historia. Dentro de este campo, las publicaciones pueden contarse con los dedos de las manos y la mayoría se focalizan en los mismos temas. Una búsqueda sistemática en bases y repositorios revela la primacía de dos tendencias en torno a los cómics de *Tintín*: (a) el pensamiento político de Hergé y (b) su visión sobre el colonialismo.

En lo que respecta al pensamiento político del creador de *Tintín*, no es necesario profundizar en exceso, pues su biografía —ampliamente documentada en estudios de referencia como los de Peeters (1990) y Assouline (2009)— desborda los límites de este trabajo. No obstante, conviene recordar que numerosos tintinólogos han interpretado a los personajes de Hergé —incluido el propio *Tintín*— como proyecciones simbólicas de distintos rasgos de su personalidad (Tisseron y Harshav, 2002). En términos ideológicos, buena parte de los estudios dedicados a *Las aventuras de Tintín* coinciden en subrayar su temprana visión anticomunista y su adscripción al nacionalcatolicismo promovido por *Le Petit Vingtième* durante los primeros años de la carrera del autor.

La segunda línea temática —el colonialismo— se vincula estrechamente con la anterior. La mirada colonial que Hergé proyectó en varios de sus álbumes, y que alcanza su máxima expresión en *Tintín en el Congo* (1930–1931), ha sido objeto de abundantes estudios centrados en las distintas formas de censura, relectura y modificación del original (Bradford, 2024; Ganguly, 2018; Girard, 2012; Gual Boronat, 2011). Algunos autores incluso se han preguntado hasta qué punto puede “rentabilizarse”, en términos pedagógicos, una obra sustentada en una representación tan sesgada de la otredad. En su análisis del discurso colonial de *Tintín au Congo*, Oliveira Pinto (2007) interpreta el álbum como un ejemplo paradigmático de la “propaganda de la acción civilizadora europea en el continente africano” o, en palabras del propio autor, como “un panfleto ilustrado”. Entre las estrategias retóricas que identifica destacan la negación y la categorización del “otro”: Tintín y Milú transforman a los “malos salvajes” en “buenos salvajes”, dóciles bajo la tutela del hombre blanco[2]. De igual modo, Daniela Dorfman (2020) observa que en la colonia belga representada por Hergé los misioneros establecen sus instituciones —capilla, hospital, escuela—, símbolo del proyecto civilizador europeo. Cuando Tintín reemplaza a un sacerdote enfermo y enseña a los niños “su patria: ¡Bélgica!”, la viñeta condensa la ideología colonial de la época. En la reedición de 1946, Hergé reemplazó la lección patriótica por una clase de matemáticas, pero la escena —Tintín repitiendo “¿cuánto es dos más dos?” ante el silencio del aula— sigue evidenciando el mismo imaginario paternalista y jerárquico [Figura 3].



Figura 3:
Viñeta comparativa de las ediciones de 1931 y 1946 de *Tintín en el Congo*: la lección de “geografía belga” sustituida por una clase de matemáticas, reflejando la atenuación del discurso colonial (*Le Petit Vingtième*, 1930–1931/ reed. En color Casterman, 1946/ en esp. Editorial Juventud, 1958: 36).

Con todo, algunos de los argumentos de Oliveira Pinto resultan excesivamente interpretativos, como cuando asocia el color blanco del pelaje de Milú con un supuesto símbolo del imperialismo europeo o atribuye al espejo con el que Tintín ahuyenta al leopardo un valor alegórico de redención colonial (2007: 88). Sin embargo, esta misma escena [Figura 4] puede entenderse como un emblema del imaginario colonial de Hergé, donde Tintín se impone a la naturaleza africana mediante el ingenio técnico, reafirmando así la idea de una superioridad civilizadora de raíz europea.



Figura 4: Tintín utiliza un espejo para ahuyentar a un leopardo, en una escena que puede interpretarse como el refuerzo de la visión eurocéntrica del héroe civilizador frente a la “fauna salvaje” africana, manteniendo el humor a través del reflejo del animal, como se advierte en su comentario —el animal habla, tal y como ocurriría con Milú— (*Tintín en el Congo*, *Le Petit Vingtième*, 1930–1931, reed. en color, Casterman, 1946/ en esp. Editorial juventud, 1958: 54).

Por otra parte, Becerra Romero menciona algunos álbumes de Tintín útiles en términos educativos. En su listado sobre la primera mitad del siglo XX, incluye *Tintín en el Congo*, “ambientado en la dominación colonial belga” y “con un discurso abiertamente paternalista” (2014: 27). También alude al racismo denunciado en *El loto azul* (1934–1935), y concluye que, aunque Tintín “no es histórico en sí mismo”, sus cómics “han sido y son utilizados por muchos profesores para acercar a los alumnos a la Historia Contemporánea” (2014: 27). En la misma línea, Gual Boronat emplea *Tintín en el Congo* para subrayar el valor del cómic como fuente histórica: “la fotografía que nos presenta poco tiene que ver con aquella realidad histórica” (2011: 154). Coincidimos en que Hergé no se esmeró aquí en ceñirse a los hechos —a diferencia de la pauta documental dominante en la serie, salvo *Tintín en el país de los soviets*—, pero discrepamos cuando se insinúa que no todos los cómics son interrogables históricamente. Precisamente la mirada “contaminada” revela otro tipo de historicidades: el imaginario social, los estereotipos y el clima ideológico de una época.

A modo de síntesis, cabe citar trabajos como los de Martínez Cuesta (2019) e Iglesias Amorín y Velasco Martínez (2022), que integran *Tintín en el país de los soviets* y *Tintín en el Congo* en propuestas sobre el auge de los fascismos; o Dunnet (2009), quien analiza cinco títulos —*Tintín en el Congo*, *La oreja rota*, *Objetivo: la Luna*, *Hemos pisado la Luna* y *Tintín y los pícaros*— para mostrar su anclaje en discursos geopolíticos europeos y antiamericanos, concluyendo: «[Las aventuras de Tintín] están profundamente enraizadas en los discursos y acontecimientos del mundo real» (2009: 595).

Los trabajos referenciados hasta ahora apenas se adentran en el terreno de la educación; con frecuencia pertenecen a estudios culturales e interdisciplinarios. Aun así, existe un conjunto limitado de aportaciones que ponen el foco en la transferencia educativa, y solo una fracción de ellas aterriza en la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales.

En el contexto español, puede considerarse pionera la obra de R. Concepción Rodríguez (1971), sin continuidad inmediata hasta Blanco Sánchez y Jover Arbona (2002), a partir de los cuales se observa un incremento paulatino —ya en el siglo XXI— de publicaciones y TFG/TFM. En este arco, Breu (2007) compendia reflexiones sobre valores en Tintín: *El loto azul*, *Tintín en América*, *Tintín en el país del oro negro* —clave para comprender la disputa global por la energía— o *Stock de coque* —esclavitud contemporánea—, y reivindica Tintín como “escuela de valores” (amistad en *Tintín en el Tibet*, defensa de los oprimidos, rechazo del autoritarismo, respeto a la diversidad), con potencial formativo transversal (2007: 70).

Este enfoque dialoga con D. Alexandru (2014) sobre multiculturalismo y alteridad en los viajes de Tintín. En un plano metodológico distinto, Raucent y Hernández (2009) exploran el aprendizaje basado en problemas con escenas de Tintín en grados de física e ingeniería: fuera de nuestro campo, pero ilustrativo del potencial del cómic para escenarios de resolución de problemas.

Más próximo a nuestras preocupaciones, J. Llull (2014) examina las posibilidades didácticas de Tintín en AICLE (primaria), a partir del *Tintin Project* (Universidad Cardenal Cisneros, 2012–2013), con más de cien estudiantes de grado diseñando propuestas. Los resultados fueron positivos, aunque algunas actividades parecen ambiciosas para primaria (p. ej., colonización con *El loto azul* o totalitarismos con *Soviets*). En cambio, resultan muy adecuadas otras ideas vinculadas a *Los cigarros del faraón* (Egipto) y *El templo del sol* (Perú), para introducir nociones de arqueología y civilizaciones antiguas.

Mención especial merece Mellado Moreno y Domínguez Sánchez (2024), la aportación más directamente conectada con didáctica de la Historia en secundaria. Su intervención, en un IES de Madrid con 3.º–4.º ESO, trabaja imperialismo y colonialismo (siglos XIX–XX) con *Tintín en el Congo*, *Tintín en América*, *Los cigarros del faraón* y *El loto azul*. Metodológicamente, estructuran la lectura en tres niveles: ideas literales de las viñetas; implícitos del discurso; y su relación con los contenidos curriculares (2024: 175–176). Entre las tareas, destaca la comparación entre la versión en B/N de 1931 y la edición a color de 1946 de *Congo* —p. ej., la escena del aula: “Voy a hablar hoy de vuestro país: Bélgica” frente a la sustitución por una suma aritmética—, mostrando cambios en la sensibilidad editorial y en el paradigma posbélico. Otras actividades (debate teatralizado, breve prueba escrita) resultan más convencionales, pero coherentes con los objetivos.

En conjunto, el recorrido realizado permite extraer dos conclusiones provisionales que orientan la reflexión didáctica y metodológica sobre el uso de *Tintín* en el aula.

1. Falta una visión panorámica y didáctica integral sobre *Las aventuras de Tintín* en la enseñanza de la Historia. La investigación se ha concentrado en uno o dos álbumes (sobre todo *Congo* y *Soviets*) y en el eje colonialismo, dejando orillas enteras por explorar: Guerra Fría, carrera espacial, ciencia y tecnología, construcción europea, discursos mediáticos, geopolítica energética, racismo y migraciones, etc. Se impone avanzar hacia otros horizontes temáticos y secuencias didácticas que trasciendan la cuestión colonial.
2. Necesitamos definir con precisión las competencias históricas a trabajar con Tintín, evitando tanto la ingenuidad metodológica como la “tintinología”. Las propuestas revisadas a veces carecen de un marco explícito de pensamiento histórico (evidencia, causalidad, cambio/continuidad, empatía contextualizada, uso de fuentes), lo que dificulta evaluar qué aprenden exactamente los estudiantes con la lectura de viñetas. Queda como tarea delimitar objetivos operativos por álbum y criterios de evaluación alineados con el currículum. Este trabajo avanza en esa dirección en el apartado siguiente, con ejemplos prácticos y justificación didáctica.

En síntesis, la literatura muestra potencial y vacíos a partes iguales: hay materiales, hay vías de entrada y hay experiencias valiosas, pero falta sistematización didáctica, multiperspectiva temática y una evaluación rigurosa de las competencias históricas. Con estas premisas, el análisis se abre a una nueva cuestión: la posibilidad de que *Tintín* funcione como mediador entre historia y memoria, permitiendo abordar, desde el pensamiento histórico, los principales retos y contradicciones del siglo XX —de la Guerra Fría a la cultura tecnológica y mediática del progreso.

4. Propuestas de aplicación pedagógica

Tras analizar los fundamentos teóricos y los precedentes investigativos, es momento de trasladar la reflexión al terreno práctico. Si el cómic —y, en particular, *Las aventuras de Tintín*— posee el potencial de fomentar el pensamiento histórico, ello solo será posible mediante actividades cuidadosamente planificadas que integren la lectura, el análisis y la interpretación crítica de sus contenidos visuales y narrativos.

Teniendo en cuenta las consideraciones anteriores, este apartado describe una serie de propuestas de aplicación didáctica a partir de los cómics de *Tintín*, tomando como referencia la bibliografía citada en el estado de la cuestión e incorporando las aportaciones, metodologías y enfoques de los autores más relevantes.

Como se ha señalado, existen múltiples experiencias educativas que ponen de relieve el valor pedagógico del cómic. Algunas ya han sido mencionadas, como la intervención basada en *El Cid* de Antonio Hernández Palacios (Gómez-Trigueros y Ruiz-Bañuls, 2019), pero los ejemplos son numerosos y variados. Puede citarse, por ejemplo, la propuesta de J. P. Gallo-León y M. V. Játiva (2017) para explicar la Edad Media a través de los cómics, o la iniciativa de E. J. Delgado Algarra (2017) que introduce el manga japonés en la didáctica de las Ciencias Sociales.

En un estudio de caso particularmente significativo, A. C. Decker y M. Castro (2012) emplearon el cómic *Unknown Soldier* (2008), de J. Dysart y A. Ponticelli, para analizar la violencia en África a través de la guerra civil de Uganda, contexto en el que se ambienta la narración. Los autores propusieron como método de evaluación la redacción de un breve ensayo reflexivo que invitara a los alumnos a examinar el trasfondo histórico del cómic y a valorar en qué medida refuerza o cuestiona los estereotipos sobre el continente africano. Además, recomiendan aplicar este tipo de metodologías en la segunda mitad del semestre, cuando el alumnado ya se ha familiarizado con los conceptos básicos y dispone de las herramientas necesarias para sostener una discusión crítica sobre el texto: «*Otherwise, students may lack the analytical skills to engage in critical discussions about the text*» (2012: 181), es decir, “los estudiantes pueden carecer de las habilidades analíticas necesarias para participar en debates críticos sobre el texto”.

En sintonía con estos planteamientos, M. Cromer y P. Clark (2007) elaboraron un conjunto de preguntas orientadas a guiar la lectura crítica de cómics y novelas gráficas de contenido histórico. Según ambos autores, todas ellas se articulan en torno al metaconcepto de significación histórica, es decir, la capacidad para comprender por qué determinados hechos, procesos o personajes son considerados relevantes en la interpretación del pasado. Entre las cuestiones propuestas destacan las siguientes: “¿Cuáles fueron los principales acontecimientos representados en el cómic y en qué secuencia se produjeron?”; “¿qué personajes se vieron involucrados en ellos?”; “¿quién ejerció la agencia histórica y de qué manera?”; o “¿por qué los historiadores consideran estos acontecimientos históricamente significativos?” (2007: 588). Aunque Cromer y Clark ofrecen otros listados similares, estos ejemplos bastan para ilustrar el tipo de actividades que pueden desarrollarse en el aula a partir de la lectura de un cómic: ejercicios que invitan a formular preguntas, dialogar e interpretar de forma crítica los relatos históricos.

Estas propuestas han servido como referencia para diseñar nuestras propias actividades, junto con las intervenciones y proyectos centrados específicamente en *Las aventuras de Tintín*. Algunos ya han sido mencionados, como el “Tintin Project” desarrollado por J. Llull (2014) o las situaciones de aprendizaje descritas por Mellado Moreno y Domínguez Sánchez (2024). Sin embargo, existen también numerosas iniciativas pedagógicas disponibles en línea que amplían el repertorio de posibilidades didácticas. Entre ellas, cabe mencionar una *Escape Room* para alumnado de 4.º de Primaria (*Escape room sobre Tintín* – [San Juan de la Cruz, Madrid.org]) o el proyecto “Tintín y la Historia”, recogido en la red

Este sitio web usa cookies propias para una mejor experiencia de usuario, así como cookies de terceros y análisis del comportamiento de usuarios. Acceso a la política de

de recursos educativos digitales del Gobierno de Canarias (Gobierno de Canarias, 2014). En este último, dirigido a estudiantes de 4.º de ESO y 1.º de Bachillerato, se propone realizar un trabajo de investigación sobre los primeros álbumes de la colección, analizando su contexto histórico —el periodo de entreguerras— y el impacto de su publicación en la opinión pública y en la sociedad de la época.

Por su parte, varios profesores del IES Jerónimo Zurita de Zaragoza planificaron en 2021 una serie de actividades basadas en los cómics de *Astérix* y *Tintín*, dirigidas en este caso al alumnado de 1.º de ESO. Tal como se detalla en la página web del centro (IES Jerónimo Zurita, 2021), el grupo bilingüe de francés trabajó con las versiones originales de los tebeos, analizando viñetas cuya lectura y comentario permitían abordar temáticas tan diversas como la conquista y romanización de la Galia —en el caso de *Astérix y Obélix*— o las características geográficas de los distintos paisajes ilustrados en *Las aventuras de Tintín*. Se trata, en definitiva, de un ejemplo más de las potencialidades que ofrece la obra de Hergé para la enseñanza de la geografía y la historia.

Podrían citarse otros proyectos similares, aunque la mayoría responden a un esquema metodológico semejante, con actividades que reproducen estructuras de análisis comparables. En la red se encuentran diversas experiencias didácticas centradas en distintos álbumes de *Tintín*, como *El loto azul* (Slideshare, 2014a), *La oreja rota* (Slideshare, 2014b) o *Tintín y los pícaros* (Studocu, 2020). Sin embargo, poco se sabe acerca del enfoque metodológico adoptado o de los resultados derivados de su implementación. Aun así, todas estas experiencias evidencian que, pese a su supuesta "obsolescencia", los cómics de *Tintín* siguen constituyendo una herramienta didáctica de referencia para trabajar determinados aspectos históricos y culturales en el aula.

Al margen de las propuestas descritas hasta el momento, una lectura atenta y en clave histórica de los álbumes de *Las aventuras de Tintín* confirma su validez como fuente para el estudio de la Historia. Al mismo tiempo, revela el tratamiento de ciertos temas que la crítica tradicional ha tendido a pasar por alto y que, sin embargo, pueden constituir un punto de partida idóneo para abordar problemáticas históricas en el aula.

De *Tintín en el Congo* (1930–1931) se ha hablado ya con suficiente detenimiento, por lo que no resulta necesario insistir. Baste recordar que su valor documental es tan amplio que permitiría plantear una lectura integral del álbum, más allá de la mera selección de viñetas concretas. En cuanto a *Tintín en el país de los soviets* (1929–1930), tampoco nos detendremos en exceso, dada la abundancia de estudios que lo han examinado. Se trata del primer título de la colección y suele citarse como ejemplo paradigmático de la representación occidental de la Revolución rusa y de los excesos del estalinismo.

Al igual que *Tintín en el Congo*, su riqueza documental lo convierte en un material didáctico de enorme potencial: lo ideal sería una lectura completa, aunque el docente puede optar por trabajar determinadas secuencias particularmente elocuentes en su denuncia política. Tal y como señala Alejandro Martínez (2022), el álbum representa un imaginario de los temores del mundo occidental ante la reciente revolución, como evidencia, por ejemplo, la escena del tren en la que Hergé caricaturiza a un agente de la checa —la policía secreta soviética— [Figura 5], o el conocido episodio en el que un dirigente del partido manipula las elecciones a punta de pistola [Figura 6].



Figura 5:
Caricatura de un agente de la checa, símbolo de la represión política en la Unión Soviética (*Tintín en el país de los soviets*, publicado originalmente en *Le Petit Vingtième*, 1929–1930; reed. Casterman, 1969 y en esp. Editorial Juventud, reed. 1983: 5).



Figura 6:
Manipulación electoral bajo coacción armada, sátira del totalitarismo soviético (*Tintín en el país de los soviets*, publicado originalmente en *Le Petit Vingtième*, 1929–1930; reed. Casterman, 1973 y en esp. Editorial Juventud, 1983: 36).

Para componer esta última escena, Hergé se basó directamente en el testimonio de Joseph Douillet, cónsul belga que residió en Rusia durante treinta y cinco años hasta su detención y expulsión en 1925. Su libro *Moscú sans voile* (1928) tuvo una amplia difusión —también en la España franquista, donde se tradujo como *¡Así es Moscú! Nueve años en el país de los soviets*— y dedicaba un capítulo entero a desenmascarar el supuesto “sistema democrático” soviético, describiendo cómo los representantes del partido obligaban a los ciudadanos a votar bajo amenaza de las armas.

Esta conexión intertextual permite constatar las posibilidades pedagógicas del álbum: las viñetas pueden analizarse a la luz del llamado “miedo rojo” que se extendió por los países occidentales tras la Revolución de Octubre, promoviendo ejercicios comparativos entre la representación visual de Hergé y fuentes escritas contemporáneas como la obra de Douillet. De este modo, el cómic se convierte en un punto de encuentro entre el documento histórico y la cultura visual del siglo XX, favoreciendo la lectura crítica y la empatía histórica del alumnado.

En cualquier caso, la aventura tintinesca en el llamado *país de los soviets* ofrece un material de notable riqueza para el análisis histórico y didáctico. El hambre, la pobreza y el desamparo de los numerosos niños con los que Tintín se cruza en su recorrido por Moscú [Figura 7], permiten reflexionar sobre las consecuencias sociales de la guerra y la dictadura soviética, de la violencia estructural de los totalitarismos y del imaginario constituido ante ellos.



Figura 7: un guardia golpea brutalmente a un hombre que hacía fila para recibir pan, sátira del totalitarismo soviético y el abuso de poder (*Tintín en el país de los soviets*, publicado originalmente en *Le Petit Vingtième*, 1929–1930; reed. Casterman, 1973 y en esp. Editorial Juventud, 1983: 79).

Por su parte, la dimensión propagandística y su función en la construcción de un discurso político quedan magistralmente representadas en la secuencia de viñetas que muestran las supuestas “fábricas” rusas como decorados de teatro [Figura 8], concebidos para impresionar a los delegados extranjeros y simular un desarrollo industrial inexistente. La imagen de ese falso “paraíso soviético” reaparece al final del cómic, cuando Tintín descubre un almacén donde el régimen guarda “los tesoros que Trotsky y Stalin robaron al pueblo” junto con productos como vodka o caviar, utilizados como sobornos para seducir a las potencias occidentales y proyectar una apariencia de prosperidad [Figura 9].



Figura 8: Tintín descubre que las “fábricas modelo” mostradas a los visitantes son un montaje: chimeneas falsas y ruidos simulados para fingir actividad industrial (*Tintín en el país de los soviets*, publicado originalmente en *Le Petit Vingtième*, 1929–1930; reed. Casterman, 1973 y en esp. Editorial Juventud, 1983: 29–30).



Figura 9:
Tintín
descubre
almacenes
repletos de
trigo y otros
productos
destinados a
la
exportación,
mientras la
población
rusa pasa
hambre,
sátira de la
propaganda
soviética de la
época (*Tintín
en el país de
los soviets*,
publicado
originalmente
en *Le Petit
Vingtième*,
1929–1930;
reed
Casterman,
1973 y en esp.
Editorial
Juventud,
1983:104; 107).

A partir de este tipo de pasajes, puede invitarse al alumnado a plantearse cuestiones clave sobre la objetividad y la intencionalidad del relato: ¿cuánto hay de verdad y cuánto de manipulación? ¿Hasta qué punto Hergé ofrece una representación fiel de la realidad o reproduce el discurso antibolchevique dominante en los años treinta? Estas preguntas fomentan una lectura crítica y contextualizada del cómic, adecuada para trabajar la relación entre propaganda, ideología y medios de comunicación en la enseñanza de la Historia.

Tintín en América (1931–1932) ofrece también múltiples posibilidades didácticas, si bien resulta menos denso en cuanto a referencias históricas. Sorprende, en este sentido, la brevedad con la que Hergé aborda temas de gran relevancia contemporánea, como el crack del 29 —cuyos efectos seguían siendo palpables en Europa— o la situación de los pueblos indígenas norteamericanos. Esta última omisión resulta especialmente llamativa si se considera el interés que el historietista manifestó por las culturas nativas (Bhattacharya, 2022: 26–28), hasta el punto de inspirarse en la obra *Mœurs et histoire des Peaux-Rouges* (1928), de los antropólogos franceses R. Thévenin y P. Coze. Si bien Tintín establece contacto con comunidades indígenas, el relato carece de una reflexión explícita sobre el contraste entre el crecimiento urbano y el progresivo desplazamiento de los pueblos originarios, lo que puede servir como punto de partida para un análisis comparativo sobre las narrativas del progreso y la exclusión en el siglo XX.

Por el contrario, la cuestión racial sí ocupa un lugar significativo en el álbum, aunque expresada de forma discreta en apenas unas viñetas que, sin grandes alardes, revelan el rostro más inhumano de la segregación (Ordozgoiti de la Rica, 2010; Adibeik, 2017). En una de ellas, un *sheriff* escucha por la radio “un breve resumen de los principales acontecimientos de ayer” y, entre las noticias más destacadas, se menciona —como si fuera un hecho cotidiano— que cuarenta y cuatro personas negras habían sido linchadas [Figura 10]. La imagen del oficial oyendo la noticia con un vaso de whisky en la mano y sin mostrar la menor reacción resulta profundamente perturbadora. Con esta viñeta, Hergé plasma las contradicciones de una sociedad que, mientras avanzaba con paso firme hacia la modernidad económica, permanecía anclada en la injusticia y la desigualdad racial.



Figura 10: el *sheriff* escucha sin aparente sorpresa o indignación que “44 negros han sido linchados”, reflejo de la violencia racial y la normalización del racismo en la sociedad norteamericana de los años treinta (*Tintín en América*, publicado originalmente en *Le Petit Vingtième*, 1932; reed Casterman, 1946 y en esp. Editorial Juventud, 1964: 36).

Tintín vuelve a ser testigo de esa violencia estructural en otra secuencia aún más impactante: siete hombres negros, falsamente acusados de atracar un banco, son ejecutados por orden de las autoridades, y solo más tarde se revela su inocencia [Figura 11]. Estas escenas, pese a su brevedad, condensan un poderoso mensaje sobre la injusticia y el racismo institucional que dominaban la América de entreguerras, y permiten trabajar en el aula conceptos como agencia histórica, violencia estructural y memoria de las víctimas, desde la lectura crítica del cómic como fuente de interpretación social.



Figura 11: un trabajador del banco informa a los agentes del robo que se ha producido y “de inmediato” las autoridades ahorcaron a “siete negros sospechosos”, una muestra de los linchamientos arbitrarios y racistas que el propio relato revela como infundados (*Tintín en América*, publicado originalmente en *Le Petit Vingtième*, 1932; reed Casterman, 1946 y en esp. Editorial Juventud, 1964: 34).

Con todo, nada denuncia Hergé con mayor contundencia que la deriva deshumanizadora de la nueva sociedad de consumo, heredera directa del capitalismo industrial. Su crítica a ese capitalismo voraz —simbolizado en los rascacielos de Chicago— se manifiesta con especial fuerza en una viñeta macabra en la que un buey entra en una cadena de montaje y sale transformado en salchichas listas para su venta ([Figura 12]). La secuencia refleja la brutal eficiencia y la mecanización extrema de la producción, donde los animales —como el buey representado— son tratados como simples materias primas, despojados de cualquier valor vital o ético. Este proceso impersonal y desalmado ilustra hasta qué punto el capitalismo moderno tiende a reducir toda forma de vida a mercancía, anticipando una crítica moral y ecológica que sigue siendo plenamente vigente.



Figura 12: el propietario de la fábrica enseña a Tintín su cadena de producción mecanizada, que convierte bueyes en salchichas, parodia del capitalismo industrial y de la lógica fordista llevada al extremo (*Tintín en América*, publicado originalmente en *Le Petit Vingtième*, 1932; reed Casterman, 1946 y en esp. Editorial Juventud, 1964: 53).

Por todas estas razones, *Tintín en América* constituye una lectura altamente recomendable para su uso en las clases de Historia. No obstante, las aplicaciones didácticas de *Las aventuras de Tintín* son múltiples y se extienden de tras a través de los primeros álbumes de la colección. Como ya se ha apuntado, *Los cigarros del faraón* (1932–1934) puede resultar especialmente útil para introducir al alumnado en el conocimiento de las

civilizaciones antiguas —en particular, el Egipto faraónico—, mientras que *El templo del sol* (1946–1948), continuación de *Las siete bolas de cristal* (1943–1944), ofrece una aproximación idónea al arte y la cultura precolombinas.

Con todo, *El loto azul* (1934–1935) es quizá el álbum que mayores posibilidades educativas ofrece, tanto por la solidez narrativa de la aventura como por el rigor documental que impregna cada una de sus viñetas. La crítica especializada coincide en señalarlo como el primer *Tintín* verdaderamente moderno y la obra en la que Hergé depura su mirada etnográfica, superando los clichés culturales presentes en los títulos anteriores y proyectando una representación más verosímil de China y sus tradiciones. Para lograrlo, contó con la colaboración de su amigo Tchang Tchong-Jen, quien le proporcionó abundante material de referencia: desde información general sobre su país hasta fotografías detalladas de calles, edificios, vehículos y objetos cotidianos de la China de los años treinta (Small, 2021).

El loto azul se erige, por tanto, en un alegato contra los estereotipos culturales que históricamente han distorsionado la percepción del “otro” y las relaciones entre Oriente y Occidente (Mountfort, 2011; Dorfman, 2020: 222–224). Aunque este espíritu crítico recorre todo el álbum, es la conversación entre Tintín y el joven Chang Chong-Jen —trasunto del propio Tchang— la que condensa de forma más elocuente la necesidad de desmontar los prejuicios y tópicos que sustentan el racismo y el paternalismo occidental [Figura 13]. Esta escena encierra una enseñanza de gran valor educativo, idónea para acompañar cualquier unidad didáctica dedicada al imperialismo, la xenofobia o la educación intercultural.



Figura 13: Tchang se sorprende de haber sido salvado, siendo que “los diablos blancos” son siempre malos, y Tintín expone su propia visión estereotipada de los “chinos”, revelando así la incoherencia de determinados prejuicios raciales (*El Loto Azul*, publicado originalmente en *Le Petit Vingtième*, 1934-1935; reed Casterman, 1946 y en esp. Editorial Juventud, 1965: 43).

El cómic se ambienta, además, en un contexto histórico de gran riqueza que puede trabajarse en el aula desde distintas perspectivas. En él confluyen, por un lado, las guerras del opio, que enfrentaron a los comerciantes británicos con las autoridades locales chinas por el control del tráfico de dicha sustancia, y que constituyen una de las expresiones más visibles del expansionismo colonial europeo. Por otro lado, aunque de manera algo anacrónica, la estancia de Tintín en China coincide con el incidente de Mukden, que desencadenó la invasión japonesa de Manchuria el 18 de septiembre de 1931 (Jablonka, 2014). Con el tiempo se confirmaría que el atentado contra la línea férrea fue perpetrado por militares nacionalistas japoneses para justificar la ocupación, y así lo sugiere el propio Hergé en varias viñetas [Figura 14].

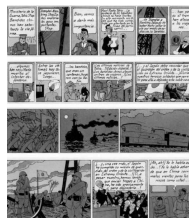


Figura 14: la maquinaria propagandística japonesa convierte una agresión militar en un supuesto acto de “defensa” y “civilización” (*El Loto Azul*, publicado originalmente en *Le Petit Vingtième*, 1934-1935; reed Casterman, 1946 y en esp. Editorial Juventud, 1965: 22).

Trabajar estas escenas en el aula de Historia Contemporánea puede resultar especialmente estimulante. No solo permiten abordar un episodio clave en la configuración geopolítica del siglo XX —la guerra de Manchuria y el papel de la Sociedad de Naciones—, sino que reflejan también un claro espíritu antiimperialista y anticolonial, poco frecuente en la producción cultural europea de la época. De hecho, lo más enriquecedor sería confrontar esta lectura con otros álbumes donde subyace una visión opuesta del imperialismo, como *Tintín en el Congo*, para analizar con el alumnado cómo evoluciona la mirada del propio Hergé y cómo el cómic se convierte en espejo de las transformaciones ideológicas del siglo XX.

En torno al colonialismo y sus derivaciones económicas, otros álbumes de la colección —como *La oreja rota* (1935–1937)— abordan nuevamente las desastrosas consecuencias que la injerencia de las potencias occidentales tuvo sobre las poblaciones locales. En esta ocasión, Tintín viaja a Sudamérica para ejercer como mediador en el conflicto que enfrenta a la ficticia República Popular de San Teodoros con su vecina Nuevo Rico, ambas interesadas en la explotación de los pozos petrolíferos situados en una región fronteriza denominada “Gran Chapo”. No resulta difícil reconocer en este escenario una clara alusión a la Guerra del Chaco (1932–1935), que opuso a Bolivia —trasunto de San Teodoros— y a Paraguay —equivalente a Nuevo Rico— por el control de un territorio rico en hidrocarburos.

El interés del álbum, sin embargo, no se limita al trasfondo histórico, sino que reside también en el modo en que Hergé retrata los regímenes políticos latinoamericanos, caracterizados como dictaduras militares de corte populista sometidas a los dictados de las potencias extranjeras. La inestabilidad institucional y la alternancia cíclica de gobernantes se ilustran magistralmente en una secuencia de viñetas en la que el pueblo de San Teodoros aclama al general Alcázar tras su revolución para, instantes después, tacharlo de “infame tirano” y vitorear a su rival, el general Tapioca [Figura 15]. Esta dinámica Alcázar–Tapioca —y su perpetua rotación en el poder— constituye una caricatura mordaz, aunque no exenta de verosimilitud, de la historia política sudamericana del siglo XX.



Figura 15: Hergé satiriza la inestabilidad política latinoamericana, mostrando cómo un simple cambio de poder convierte héroes en villanos de un instante a otro, como sucede con el general Alcázar (*La oreja rota*, publicado originalmente en *Le Petit Vingtième*, 1935–1937; reed Casterman, 1946 y en esp. Editorial Juventud, 1964: 20)

Más allá de la sátira política, lo que confiere a *La oreja rota* un valor educativo especial es la denuncia explícita del neocolonialismo económico y del papel de las grandes corporaciones en la manipulación de los conflictos regionales. Las compañías petrolíferas que aparecen en el álbum —la ficticia *General American Oil* y la *Compañía Inglesa de Petróleos Sudamericanos*— evocan de forma transparente a la Standard Oil Company, fundada por John D. Rockefeller y aliada de Bolivia, y a la Royal Dutch Shell, vinculada a Paraguay. Hergé muestra cómo ambas empresas ejercen una presión determinante sobre los gobiernos, llegando incluso al soborno y la instigación directa de la guerra. Así ocurre cuando un agente de la *General American Oil* ofrece a Tintín la suma de 100.000 dólares para convencer al general Alcázar de declarar la guerra a Nuevo Rico [Figura 16].



Figura 16: Tintín es testigo de la connivencia entre gobiernos y compañías petroleras, una sátira del neocolonialismo y de cómo los intereses económicos empujan a San Teodoros a la guerra (*La oreja rota*, publicado originalmente en *Le Petit Vingtième*, 1935–1937; reed Casterman, 1946 y en esp. Editorial Juventud, 1964: 31).

Desde el punto de vista didáctico, este episodio permite trabajar en el aula cuestiones vinculadas al imperialismo económico, la geopolítica de los recursos y las formas de propaganda bélica, estableciendo paralelismos con conflictos contemporáneos. A través del análisis de las viñetas y del debate guiado, el alumnado puede reflexionar sobre cómo los intereses empresariales condicionan las decisiones políticas y sobre el modo en que los cómics de Hergé anticipan debates actuales sobre ética, energía y globalización.

En definitiva, Hergé vuelve a incidir en los mismos temas que vertebran los álbumes anteriores —*Tintín en América* y *El loto azul*—: el dominio colonial, los excesos del capitalismo o la injerencia de las potencias en territorios dependientes. Estas problemáticas resurgen con fuerza en otras aventuras en las que Tintín se erige, una vez más, en paladín de la justicia frente a la corrupción y el abuso de poder. Así ocurre en *Tintín y los pícaros* (1975–1976), último álbum completo de la colección, donde el protagonista regresa a San Teodoros para unirse a una conspiración destinada a derrocar al general Tapioca, con el apoyo —cómo no— de la ficticia *International Banana Company* [Figura 17]. Del mismo modo, las disputas internacionales por la explotación del petróleo atraviesan *Tintín en el país del oro negro* (1948–1950), ambientado en el emirato imaginario de Khemed, trasunto de Arabia Saudí [Figura 18].



Figura 17: Hergé ironiza sobre la “política bananera” y la injerencia extranjera, mostrando cómo tiranos y guerrillas dependen de intereses comerciales ocultos (*Tintín y los pícaros*, publicado originalmente en 1975-1976; reed. Casterman, 1976 y en esp. Editorial Juventud, 1989: 1).



Figura 18: el rey de Khemed escucha a Tintín, que intenta explicarle los sabotajes al oleoducto y convencerle de quién está realmente detrás de los disturbios (*Tintín en el país del oro negro*, publicado originalmente en *Le Petit Vingtième*, 1948-1950; reed. Casterman, 1971 y en esp. Editorial Juventud, 1989: 35).

Resultaría altamente instructivo diseñar una actividad que abordara de forma transversal todos estos hilos narrativos que entretejen las aventuras ambientadas en Chicago, Shanghái, Sudamérica y Oriente Medio. La propuesta podría consistir en la lectura comparada y comentario guiado de varias viñetas seleccionadas, para luego relacionar los contextos históricos que subyacen a cada una de ellas. Algunas preguntas clave podrían ser: ¿qué vínculos existen entre la invasión japonesa de Manchuria y la injerencia de las corporaciones occidentales en América Latina? ¿Qué realidades políticas y económicas se esconden tras estos episodios? ¿Qué papel desempeña Tintín en cada conflicto? ¿De qué modo reflejan sus aventuras la expansión imperialista y el auge del capitalismo global en la primera mitad del siglo XX?

Para contextualizar las lecturas, sería recomendable incorporar otros materiales complementarios —fotografías de época, fragmentos audiovisuales o textos periodísticos— que ayuden al alumnado a situarse históricamente. Los estudios de M. Farr (2001), F. Castillo (2011) y B. García (2022) ofrecen abundante información documental sobre estos episodios, mientras que la obra de A. Zischka, *La guerra por el petróleo* (1935), fuente directa de Hergé para algunos pasajes, permitiría ampliar la reflexión sobre el papel de la energía en los conflictos contemporáneos. En cualquier caso, la clave metodológica radica en combinar las narraciones en lugar de trabajar los cómics de forma aislada, como suele ser habitual en muchas propuestas didácticas. Si los temas tratados por Hergé son transversales y comparten un mismo horizonte histórico, no parece lógico fragmentar su lectura.

Ahora bien, no todos los asuntos abordados por Hergé poseen ese carácter recurrente. Algunos aparecen solo de manera puntual y no vuelven a manifestarse en el resto de la colección. Es el caso de la Alemania nazi y su política expansionista, que constituyen el trasfondo de *El cetro de Ottokar* (1938–1939). El argumento evoca de manera apenas velada el *Anschluss*, es decir, la anexión de Austria ordenada por Hitler en marzo de 1938, apenas tres meses antes de la publicación de la primera entrega en *Le Petit Vingtième*. Tintín acude en ayuda de Muskar II, monarca del imaginario reino balcánico de Sylavia, quien ha sufrido el robo del cetro que legitima su soberanía. Si no logra recuperarlo antes de la fecha estipulada, deberá abdicar en favor de su enemigo. Los instigadores del robo resultan ser espías de Borduria, el país vecino, cuya estructura jerárquica, estética militar e idioma recuerdan abiertamente a la Alemania nazi. Su líder, Músstler, combina de forma explícita los nombres de Mussolini y Hitler, subrayando el paralelismo satírico.

El cómic funciona así como una crítica directa al Tercer Reich y ofrece un retrato mordaz de los totalitarismos europeos, con abundantes referencias históricas que lo convierten en una lectura idónea para introducir el contexto de la Segunda Guerra Mundial y analizar sus causas políticas. Además, a diferencia de otros álbumes quizá más densos o alegóricos, *El cetro de Ottokar* destaca por su ritmo ágil y narración cinematográfica, capaz de atraer al alumnado desde la primera viñeta. Su uso en el aula permitiría trabajar los conceptos de expansionismo, propaganda y resistencia, así como reflexionar sobre el papel de la sátira gráfica en la denuncia de los regímenes autoritarios.

En este marco, *Las aventuras de Tintín* han sido objeto de un intenso escrutinio académico y social por su marcado carácter ideológico, reflejo de los prejuicios que imperaban en su época de creación, como se aprecia en *Tintín en el Congo* (1931), cuyo análisis permite profundizar en estudios de semiótica cultural, rastreando las transformaciones del héroe a través de sus controversias ideológicas (Apostolidès, 2010).

Paralelamente, *Tintín en el país de los soviets* (1930) exhibe un marcado anticomunismo. Fue concebido bajo la dirección editorial de *Le Vingtième Siècle*, regido por el abad Norbert Wallez, quien impulsó que la primera aventura de Tintín dirigiera su mirada crítica hacia la Unión Soviética. En ese contexto, el álbum funciona claramente como sátira anticomunista para lectores juveniles. No obstante, cabe matizar que, aunque la influencia de Wallez sobre la orientación política del cómic está bien documentada, no hay evidencia de que Hergé hubiera diseñado la totalidad de la trama con una agenda ideológica consciente desde el inicio. La construcción del relato se hizo también bajo los recursos, conocimientos y prejuicios de su época.

Estas críticas, bien documentadas en las biografías canónicas de Assouline (2009) y Peeters (1990 y 2002b), subrayan la necesidad de contextualizar históricamente la obra de Hergé para comprender su evolución ideológica: desde la adhesión inicial a los clichés de la derecha católica y colonial hasta una progresiva autocrítica y moderación de sus posturas.

En ese proceso de revisión, los Estudios Hergé emprendieron la reelaboración de varios álbumes, en ocasiones para responder a nuevas sensibilidades sociales y a la presión editorial. Se realizaron ajustes, por ejemplo, en *La isla negra* (*The Black Island*, 1938) y *La estrella misteriosa* (*The Shooting Star*, 1942) con el fin de hacerlos “más realistas” y eliminar referencias potencialmente ofensivas o estereotipadas —como la caricatura de un personaje judío—[3].

Con la llegada de la Segunda Guerra Mundial, esa tensión se acentuó y marcó un punto de inflexión en la trayectoria de Hergé como historietista (Peeters, 2002a). Bélgica fue invadida por las tropas alemanas, y el periódico *Le Soir*, uno de los más influyentes del país, le ofreció continuar publicando en sus páginas las aventuras de Tintín. A partir de entonces, el autor optó por abandonar las tramas explícitamente políticas para adentrarse en territorios más fantásticos y evasivos. Este cambio se tradujo en una serie de álbumes prácticamente desvinculados de la realidad histórica: *La estrella misteriosa* (1941–1942) narra la frenética carrera por alcanzar un meteorito caído en el Ártico dotado de presuntos poderes sobrenaturales; *El secreto del Unicornio* (1942–1943) sitúa a Tintín en una trama de corsarios y piratas en busca de un antiguo tesoro; y su continuación, *El tesoro de Rackham el Rojo* (1943–1944), prolonga esa misma línea de evasión. En conjunto, se trata de cómics donde la Historia apenas tiene cabida, lo que limita sus posibilidades pedagógicas en el aula.

Tras el final de la guerra, y una vez superadas las acusaciones de colaboracionismo que pesaban sobre él, Hergé reorientó su producción hacia un nuevo contexto histórico y político: la Guerra Fría. En *La estrella misteriosa* ya había anticipado, aunque de forma sutil, la rivalidad entre dos bloques emergentes: por un lado, los Estados Unidos —potencia consolidada tras la contienda— y, por otro, la URSS. Con la irrupción del bloque soviético como superpotencia, Hergé abandonó el marco europeo para proyectar sus historias hacia un escenario global.

Dado el interés que suscita este período en la enseñanza de la Historia contemporánea, el siguiente subapartado se centrará en desglosar una propuesta específica de aplicación didáctica basada en los cómics de Tintín vinculados a la Guerra Fría, tomando como punto de partida los estudios de Aman y Wallner (2022).

5. Tintín y la Guerra Fría: un experimento didáctico para el desarrollo del pensamiento histórico

Los tres álbumes seleccionados fueron concebidos en la década de 1950, coincidiendo con una de las fases más críticas de la Guerra Fría. *Objetivo: la Luna* (*Objectif Lune*, 1950–1953) y *Hemos pisado la Luna* (*On a marché sur la Lune*, 1954) conforman un díptico de anticipación científica que se adelanta casi dos décadas a la llegada humana al satélite. La historia sitúa a Tintín y su equipo en Syldavia, donde el profesor Tornasol dirige un centro de investigaciones atómicas con el propósito de desarrollar un cohete de propulsión nuclear con fines pacíficos. La potencia vecina, Borduria, intenta apropiarse del proyecto para uso militar —transformando la tecnología en un misil nuclear—, infiltrando agentes en la expedición. Tras sabotajes y contraespionaje, la misión culmina con el regreso a la Tierra.

Por su parte, *El asunto Tornasol* (*L’Affaire Tournesol*, 1954–1956) prolonga ese clima de rivalidad tecnológica, espionaje y chantaje científico característico de la Guerra Fría. En conjunto, los tres álbumes reflejan una atmósfera de tensión internacional, vigilancia mutua y competencia por la hegemonía científica, lo que convierte su lectura en un recurso idóneo para trabajar en el aula las principales claves ideológicas, políticas y tecnológicas del período. A través de estos álbumes, es posible trabajar en el aula temas como la carrera espacial, el espionaje científico, la amenaza nuclear y la competencia tecnológica, todos ellos ejes centrales del conflicto bipolar.

A partir de esta premisa surgen dos preguntas clave: ¿qué prestaciones didácticas ofrecen estos tres cómics de Tintín? y, sobre todo, ¿de qué manera pueden aplicarse en el aula teniendo en cuenta las capacidades y el desarrollo cognitivo del alumnado de Educación Secundaria?

5.1. Fundamentación metodológica y metaconceptos del pensamiento histórico

Nuestra propuesta didáctica se dirige al alumnado de 3.º de Educación Secundaria Obligatoria, en el marco de la normativa educativa vigente. El currículo (LOMLOE y Orden ECD/1173/2022, de 15 de agosto) otorga un lugar destacado al estudio de la Guerra Fría como proceso global y como consecuencia directa de la Segunda Guerra Mundial. En el apartado III.2.3, relativo a la concreción de los saberes básicos y sus orientaciones para la enseñanza, se subraya la necesidad de “conocer y reflexionar sobre los Juicios de Núremberg, y así conectar con las consecuencias de la Segunda Guerra Mundial y el estado de tensión que caracterizó las relaciones internacionales en la segunda mitad del siglo XX”.

Partiendo de esta base, el objetivo principal consiste en que el alumnado comprenda el alcance y la complejidad de la Guerra Fría, analizando sus distintas dimensiones políticas, ideológicas, científicas y culturales a través de los cómics de Hergé. La propuesta busca, además, que los estudiantes establezcan conexiones entre los dilemas del pasado —el espionaje, la carrera armamentística o la conquista del espacio— y los desafíos del presente, fomentando una mirada crítica, comparativa y éticamente comprometida.

En términos de pensamiento histórico, la actividad se articula en torno al metaconcepto de relevancia histórica (*historical significance*), entendido como la capacidad para jerarquizar los acontecimientos del pasado, analizar su impacto y debatir su vigencia en el presente. Siguiendo a Cercadillo (2001), Phillips (2002) y Lévesque (2008: 39–61), se pretende que el alumnado reflexione sobre qué hechos considera “indispensables” en la Historia y por qué. ¿Hasta qué punto puede considerarse históricamente significativa la Guerra Fría? ¿Qué enseñanzas conserva hoy ese conflicto global en un mundo todavía atravesado por nuevas formas de polarización y vigilancia tecnológica? Siguiendo esta línea, en términos competenciales, las tres aventuras permiten trabajar distintos metaconceptos del pensamiento histórico:

– Relevancia histórica: jerarquizar hechos y argumentar por qué la carrera espacial, el espionaje y el control del átomo fueron nodales en el orden mundial.

- Causalidad y contingencia: analizar cómo ciencia, militarización y propaganda se retroalimentan, y qué alternativas —diplomáticas o tecnológicas— pudieron haberse planteado.
- Evidencia y corroboración: contrastar las viñetas con fuentes históricas (fotografías del *Sputnik*, discursos, informes de inteligencia, cronologías de misiones) para distinguir entre ficción y verosimilitud.
- Cambio y continuidad: examinar la evolución del uso de la energía nuclear, del proyecto civil al militar, o del secreto científico al espectáculo mediático.
- Multiperspectiva: interpretar los hechos desde diferentes marcos ideológicos y culturales —Syldavia y Borduria, Oriente y Occidente, individuo y sistema— comprendiendo las lógicas de cada contexto sin incurrir en anacronismos ni juicios presentistas.
- Dimensión ética: debatir sobre el riesgo tecnológico, el doble uso de la investigación y la responsabilidad moral de los científicos y de los Estados.

De igual modo, de forma transversal, la propuesta favorece el desarrollo de la alfabetización visual, entendida como la capacidad para interpretar los recursos gráficos —viñeta, encuadre, elipsis, color— como construcciones de sentido histórico y no meramente narrativo. Esta competencia amplía la comprensión del alumnado sobre cómo la cultura visual modela la memoria y la representación del pasado.

Por último, la propuesta se concibe como una estrategia educativa complementaria, integrada en una unidad didáctica más amplia. Las actividades planteadas —dentro y fuera del aula—, inspiradas en las aventuras de Tintín, deben entenderse como una herramienta de apoyo para reforzar los contenidos ya trabajados sobre la Guerra Fría, favoreciendo el aprendizaje interdisciplinar y la conexión entre narración, imagen y contexto histórico. El objetivo no es adquirir todos los conocimientos de la etapa exclusivamente a través de los álbumes de Hergé, sino motivar al alumnado mediante una lectura visual y narrativa que consolide saberes previos y despierte la curiosidad histórica. En este sentido, resulta fundamental que la propuesta se implemente cuando los estudiantes estén ya familiarizados con el contexto general del conflicto y sus principales manifestaciones políticas y sociales.

5.2. Estructura y desarrollo de la propuesta didáctica

La secuencia se concibe como una situación de aprendizaje de entre tres y cuatro sesiones (aprox. 3–4 horas lectivas), adaptable a diferentes contextos educativos y niveles de profundidad. El coste económico es reducido: los álbumes pueden adquirirse en librerías por unos 12–15 €, o consultarse en bibliotecas escolares y municipales. Alternativamente, pueden usarse fragmentos reproducidos con fines educativos según el marco legal vigente (Ley de Propiedad Intelectual, art. 32).

La propuesta se articula en modalidad semipresencial y con enfoque de clase invertida (*flipped classroom*), de modo que las lecturas de los álbumes se realizan principalmente fuera del aula, mientras que el tiempo presencial se dedica al análisis histórico, la discusión guiada y la producción de materiales. Esta dinámica permite un uso más eficiente del tiempo y favorece la participación activa del alumnado durante las sesiones[4].

La posible implementación didáctica (de tres a cuatro sesiones, adaptable) podría estructurarse en las siguientes fases:

1. Activación: prelectura guiada y línea de tiempo colaborativa (1945–1962) con los principales hitos —Plan Marshall, creación de la OTAN y el Pacto de Varsovia, lanzamiento del *Sputnik*, crisis de los misiles—, acompañada de un mapa de actores (EE. UU., URSS, Europa y “terceros espacios” como Syldavia o Borduria).
2. Lectura focalizada: análisis por estaciones de viñetas seleccionadas de los tres álbumes (carrera espacial, espionaje industrial, vida a bordo, experimentos atómicos, tensiones diplomáticas), con fichas que vinculen cada secuencia con procesos históricos reales.
3. Corroboración y contraste: uso de un pequeño dossier documental (noticias de prensa, fotografías del cohete V-2, discursos políticos) para comparar lo que el cómic representa con lo que las fuentes históricas documentan.
4. Cierre evaluable: comentario histórico o *podcast* breve respondiendo a la pregunta “¿por qué este episodio es históricamente significativo?”, acompañado de una rúbrica que valore la argumentación causal, el uso de evidencias y la lectura visual.

La evaluación, tanto formativa como sumativa, puede apoyarse en listas de cotejo durante las fases de lectura y análisis, y en una autoevaluación final centrada en la relevancia histórica, la evidencia y la comunicación. Estas estrategias refuerzan el aprendizaje activo y el pensamiento crítico, permitiendo que los estudiantes comprendan la Guerra Fría desde la complejidad narrativa y simbólica que ofrecen las viñetas de Hergé.

5.3. Análisis y desarrollo de la propuesta didáctica

A partir de este marco metodológico, el siguiente desarrollo ilustra cómo aplicar estas perspectivas a la lectura detallada de los tres álbumes, con especial atención a su trasfondo histórico y a las estrategias narrativas empleadas por Hergé.

Borduria puede interpretarse como una metáfora de la URSS, mientras que Syldavia remite a Estados Unidos. No obstante, sus dibujos mantienen una ambigüedad deliberada que, en ocasiones, dificulta distinguir los intereses de una y otra potencia. Una lectura atenta revela que Syldavia y Borduria constituyen las dos caras de una misma moneda: Estados enfrentados por la hegemonía mundial. Como telón de fondo, aparecen las líneas directrices que articulan esa rivalidad —la carrera espacial, el espionaje y el desarrollo de la energía nuclear—, todos ellos elementos característicos de la Guerra Fría.

Hergé se vio, sin duda, profundamente influido por la literatura fantástica —desde *De la Tierra a la Luna* (1865), de Julio Verne, hasta *Los primeros hombres en la Luna* (1901), de H. G. Wells—, así como por clásicos del cine como *Viaje a la Luna* (1903), de Georges Méliès, y *La mujer en la Luna* (1928), de Fritz Lang. Sin embargo, el contexto histórico de los años cincuenta condicionó decisivamente la composición de ambos álbumes. El enfrentamiento entre Syldavia y Borduria constituye un reflejo transparente de la política de bloques instaurada tras la Segunda Guerra Mundial y de su impacto en la cultura popular y la imaginación tecnológica de la época.

Sobre esta base, una primera actividad didáctica podría consistir en que el alumnado seleccione aquellas viñetas que, en su opinión —siempre argumentada—, reflejen los rasgos distintivos de la Guerra Fría (la carrera espacial, el espionaje, el armamento nuclear, etc.). La tarea puede desarrollarse de forma individual o en pequeños grupos, con el objetivo de analizar cómo se representan en el cómic estos temas y de qué modo se relacionan con los hechos históricos reales. Con ello, el estudiantado ejercita la capacidad de interpretar imágenes y textos dentro de su contexto, comprendiendo cómo la cultura popular recrea e interpela su propio presente histórico.

El papel del docente consiste en acompañar el proceso, orientando la observación hacia determinadas viñetas o recordando contenidos previamente tratados en clase. Por ejemplo, podría proponerse una comparación entre la experiencia del profesor Tornasol en el centro de investigaciones atómicas de Syldavia y la denominada “Operación Paperclip”, mediante la cual los servicios de inteligencia estadounidenses reclutaron a científicos nazis especializados en armamento y energía nuclear. A partir de este paralelismo, los alumnos podrían investigar la trayectoria de figuras reales como Wernher von Braun, ingeniero aeroespacial alemán captado por la NASA tras la guerra y diseñador del cohete balístico V2, que inspiró el diseño del cohete con el que Tintín viaja a la Luna [Figura 19].

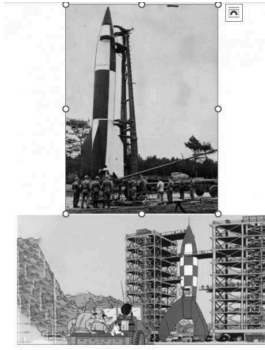


Figura 19: cohete V2 alemán y su adaptación en *Objetivo: la luna* (Objetivo: la luna, publicado originalmente en 1950-1952; reed Casterman, 1953 y en esp. Editorial Juventud, 1989: 42).

El caso de Von Braun permite abrir un debate ético: si había pertenecido al partido nazi, ¿cómo justificar su integración posterior en el programa espacial estadounidense? ¿Dónde se sitúan los límites entre ideología, ciencia y poder? Este tipo de conflictos políticos, en los que las lealtades y la ética entran en tensión, resultan característicos de la Guerra Fría, y los cómics de Hergé ofrecen un excelente punto de partida para abordarlos. En este sentido, la propuesta se apoya en las orientaciones de Cromer y Clark (2007), cuyas preguntas-guía facilitan el trabajo en el aula sobre el metaconcepto de significación histórica.

Asimismo, además de ilustrar la carrera aeroespacial y los peligros de la energía nuclear, *Objetivo: la luna* y *Hemos pisado la luna* introducen al lector en una de las realidades que definieron la diplomacia internacional de la segunda mitad del siglo XX: el espionaje y el tráfico de información. Los agentes secretos y las redes de inteligencia constituyen un elemento esencial de la narración. El ejemplo más significativo es el de Frank Wolff, uno de los científicos que participan en la expedición y que, al final de la historia, se revela como espía al servicio del gobierno de Borduria. Su misión consiste en filtrar información sobre el diseño del cohete y su posible uso como misil balístico [Figura 20].

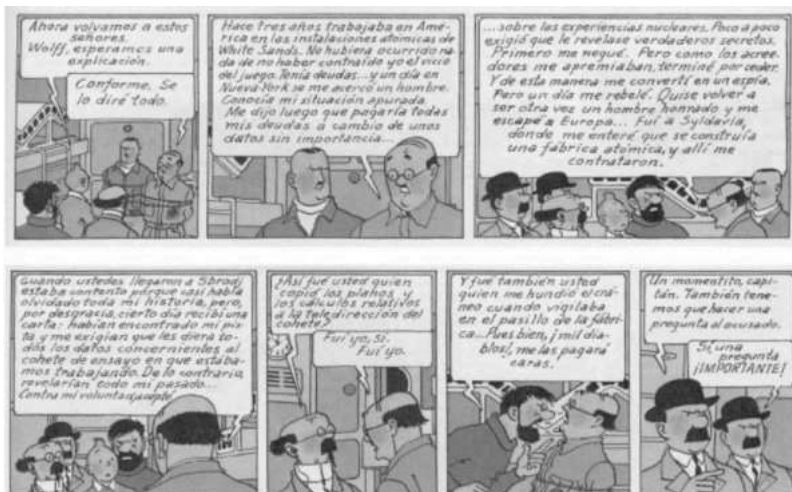


Figura 20: Tintín desenmascara al ingeniero Wolff, que confiesa cómo fue presionado para entregar secretos nucleares y sabotear la misión, reflejo de la carrera tecnológica y espionaje científico que marcaron la Guerra Fría (*Hemos pisado la luna*, publicado originalmente en 1950-1953; reed. Casterman, 1954 y en esp. Editorial Juventud, 1989: 46).

En rigor, Hergé traslada al terreno de la ficción un episodio característico de la política internacional de comienzos de los años cincuenta. En plena efervescencia del macartismo, la sociedad norteamericana vivió un periodo de histeria colectiva marcado por el llamado “miedo rojo”, la “caza de brujas” y la obsesión por el espionaje soviético. Esa atmósfera de sospecha y persecución, latente en la opinión pública y en los medios de comunicación, se refleja de manera implícita a lo largo de los dos álbumes [Figura 21].



Figura 21: en ambas viñetas se aprecia el clima de tensión y espionaje característico de la Guerra Fría: en la primera, el jefe de la misión, el Señor Baxter, toma las debidas precauciones para evitar posibles filtraciones de información; y en la segunda, es el profesor Tornasol quien denuncia la presencia de saboteadores infiltrados que amenazan la seguridad del proyecto (*Objetivo: la luna*, publicado originalmente en 1950-1952; reed Casterman, 1953 y en esp. Editorial Juventud, 1989: 10; 33).

A partir de este contexto, puede plantearse una actividad de investigación en la que el alumnado analice casos históricos de espionaje comparables al de Frank Wolff. Cada grupo podría documentar un episodio real, formulando preguntas orientadoras: ¿qué motivaciones impulsaban a las potencias a organizar redes de espías? ¿Cómo afectó la paranoia anticomunista a la sociedad estadounidense? ¿Fueron fundadas todas las acusaciones? ¿Hasta qué punto el cómic de Hergé refleja una realidad histórica o la interpreta desde una mirada occidental? Estas cuestiones pueden servir tanto para guiar la investigación como para dinamizar un debate en el aula, contrastando las conclusiones con las que se desprenden del propio relato.

Entre los paralelismos posibles, destaca el caso del matrimonio Rosenberg, cuya ejecución en 1953 simbolizó el clímax del miedo al espionaje en plena Guerra Fría. Aunque las pruebas presentadas fueron débiles, ambos fueron condenados y años después se demostró su inocencia. Todo apunta a que Hergé se inspiró parcialmente en la figura de Julius Rosenberg para crear el personaje de Wolff, dada su semejanza física —pequeñas gafas redondas, bigote fino, papada— y las circunstancias trágicas que ambos comparten.

El tema del espionaje también puede abordarse mediante otras dinámicas complementarias. Por ejemplo, una simulación de juicio por espionaje (role-playing), inspirada en la teatralización propuesta por Mellado Moreno y Domínguez Sánchez (2024), o la elaboración de un dossier de inteligencia, redactado como si cada estudiante fuera un agente secreto de una potencia implicada en la Guerra Fría. Este tipo de metodologías activas favorecen la empatía histórica y la comprensión de los dilemas morales propios de la época, siempre que se mantenga el equilibrio entre el componente lúdico y el rigor académico.

Para evitar la trivialización de estos temas, las actividades deben apoyarse en preguntas-guía bien definidas que vinculen la ficción con la interpretación histórica. Por ejemplo, puede plantearse: ¿por qué Tintín no clava una bandera de Syldavia en la Luna, a diferencia de Neil Armstrong veinte años después con la de Estados Unidos? ¿Qué mensaje transmite Hergé con esa omisión? En el plano simbólico, el protagonista no actúa como representante de un país, sino de toda la humanidad. Hergé convierte así a Tintín en un “héroe mundial”, portador de un mensaje de concordia y cooperación internacional, plenamente coherente con el espíritu paneuropeo que inspiraba la reconstrucción de la posguerra.

Tanto en *Objetivo: la luna* como en *Hemos pisado la luna*, subyace un discurso pacifista que rechaza el uso bélico de la energía atómica y promueve la colaboración científica como alternativa a la confrontación. Estos valores entroncan con los principios del currículo oficial, especialmente con las nociones de concordia, convivencia y paz duradera, y conectan con las propuestas de Breu (2007) y Alexandru (2014), que subrayan el potencial de los cómics de Tintín como herramienta para la formación ética y moral del alumnado.

En cuanto a *El asunto Tornasol* (*L’Affaire Tournesol*, 1954–1956), como señala F. Castillo, se trata del álbum que “recoge la época de la Guerra Fría con mayor claridad y contenido” (2011: 228). La trama nos sitúa en los albores de la contienda y narra el enfrentamiento entre Syldavia y Borduria por hacerse con una nueva arma desarrollada por el profesor Tornasol, capaz de desintegrar determinados materiales mediante la emisión de ultrasonidos. Frente a las entregas anteriores, la carrera espacial cede paso a la carrera armamentística, y los fines aparentemente pacíficos de la investigación científica degeneran en la tentativa de poseer un arma de destrucción masiva que evoca, de manera evidente, la bomba atómica que Estados Unidos empleó en 1945 y que la Unión Soviética logró replicar pocos años después. Finalmente, Tintín y el capitán Haddock consiguen rescatar a Tornasol y evitar que el armamento caiga en manos de ambas potencias, que pueden interpretarse como una alegoría de los dos bloques enfrentados durante la Guerra Fría: Borduria, como remitiría al modelo soviético, y Syldavia evocaría el ámbito de las democracias occidentales.

Este álbum permite plantear actividades de análisis histórico-visual que sigan una metodología similar a la aplicada en el caso de la aventura lunar. Una primera tarea podría consistir en identificar los elementos de la realidad contemporánea presentes en la narración. Los alumnos deberían reconocer en los emblemas y uniformes bordurios el espíritu totalitario y militarista de la Unión Soviética, y en su líder, el mariscal Plekszy-Gladz —con su inconfundible bigote y pose autoritaria— una caricatura de Joseph Stalin. A su vez, Syldavia puede interpretarse como una alegoría de las potencias occidentales y de Estados Unidos.

El objetivo de esta comparación entre ficción y realidad no es tanto identificar equivalencias exactas como desarrollar la capacidad de reconocer metáforas y analogías históricas, comprendiendo cómo la cultura popular puede reflejar —o distorsionar— los conflictos de su tiempo. En este sentido, resulta especialmente útil analizar las viñetas que ilustran con mayor intensidad los peligros inherentes a la escalada armamentística. Destaca, por ejemplo, la escena en la que un alto mando bordurio presenta ante el Estado Mayor los devastadores efectos del arma creada por Tornasol, retransmitiendo en directo la destrucción de la maqueta de una “metrópolis de ultramar cuyo nombre omito”, cuyo *skylline* recuerda inequívocamente al de Nueva York en los años cincuenta [Figura 22].



Figura 22: el general bordurio exhibe un “arma prodigiosa” que reduce rascacielos a polvo, parodia de la retórica totalitaria y de la carrera nuclear y armamentística que marcó el siglo XX tras la invención de la primera bomba atómica (*El caso Tornasol*, publicado originalmente en 1954-1956; reed Casterman, 1956 y en esp. Editorial Juventud, 1989: 50-51).

Esta secuencia, más allá de su teatralidad, ofrece un potente estímulo para la reflexión crítica. Puede proponerse al alumnado una serie de preguntas de interpretación: ¿por qué la ciudad destruida se asemeja a Nueva York? ¿Por qué Hergé evita nombrarla explícitamente? ¿Qué efecto produce esa omisión en el sentido de la viñeta? ¿Qué simboliza la demostración del poder destructivo en el contexto de la Guerra Fría? ¿Cómo se relaciona con el miedo a la “Destrucción Mutua Asegurada”? ¿Qué implicaciones éticas se desprenden del uso potencial de un arma tan devastadora?

Este tipo de cuestiones permite conectar el cómic con la reflexión sobre la propaganda, la ética y la responsabilidad científica, y constituye una oportunidad para aplicar los listados de preguntas elaborados por Cromer y Clark (2007), orientados al desarrollo de la significación histórica. Además, invita al alumnado a valorar la vigencia contemporánea de estas preocupaciones —el riesgo nuclear, la manipulación informativa o la instrumentalización del conocimiento— y a reconocer cómo Hergé, bajo el disfraz de la aventura, proyecta una visión profundamente humanista y pacifista de la ciencia y la política.

Otra viñeta especialmente significativa aparece hacia la mitad del relato, cuando el capitán Haddock muestra a Tintín la portada de un periódico donde se aprecia el clima de tensión prebélica que reina entre Syldavia y Borduria. En el incidente se ven implicados unos cazas bordurios y un avión syldavo que se ha visto obligado a aterrizar en territorio enemigo. En lugar de esclarecer lo sucedido, las autoridades de ambos bandos se limitan a lanzarse acusaciones mutuas [Figura 23].

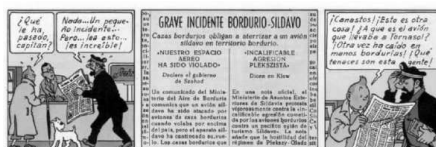


Figura 23: Tintín y Haddock descubren en la prensa un nuevo incidente diplomático entre Borduria y Syldavia, eco satírico de las crisis internacionales provocadas por la violación del espacio aéreo y de los conflictos fronterizos propios de la Guerra Fría (*El caso Tornasol*, publicado originalmente en 1954-1956; reed Casterman, 1956 y en esp. Editorial Juventud, 1989: 43).

A partir de esta imagen, puede diseñarse una actividad de simulación diplomática, en la que el alumnado asuma diferentes roles: representantes del gobierno de Syldavia (EE. UU.), autoridades de Borduria (URSS) y miembros de un comité de la ONU que actúe como mediador. La dinámica permite trabajar la toma de perspectiva, la argumentación histórica y la empatía, al tiempo que refuerza la comprensión del equilibrio de poderes característico de la Guerra Fría.

Como alternativa o complemento, puede plantearse una tarea de investigación centrada en el análisis comparado de fuentes periodísticas, inspirada en la propuesta de Decker y Castro (2013) sobre *Unknown Soldier*. Cada grupo elaboraría un breve ensayo en el que reconstruya un conflicto concreto de la Guerra Fría a través de la prensa de ambos bloques —por ejemplo, la crisis de los misiles de Cuba, analizando su representación en los medios estadounidenses y soviéticos—. Una ampliación posible consistiría en que los estudiantes diseñaran su propio titular y recorte de prensa, basándose en sus hallazgos y siguiendo los códigos formales de la época. Esta actividad, además de estimular la creatividad, fomenta la comprensión histórica y mediática mediante la producción de material explicativo.

No obstante, al planificar este tipo de ejercicios, conviene mantener una adecuación realista entre el nivel de complejidad y la madurez del alumnado, evitando los desequilibrios metodológicos observados en algunos proyectos, como el mencionado de Llull (2014). El propósito último debe ser que los estudiantes integren los contenidos históricos a través de experiencias significativas y críticas, no que los reproduzcan mecánicamente.

En conjunto, los ejemplos expuestos evidencian la notable versatilidad de los cómics de Tintín —y, en particular, de los tres álbumes analizados— para abordar cuestiones históricas de gran relevancia y sorprendente actualidad. En ellos confluyen los principales ejes que definieron la Guerra Fría: la pugna por la hegemonía mundial, la instrumentalización de la ciencia, el espionaje y la amenaza nuclear. A través de su protagonista,

Hergé alerta sobre las consecuencias del poder tecnológico descontrolado y de la confrontación ideológica entre bloques, proyectando una reflexión ética que trasciende el contexto histórico de su tiempo.

Aun siendo conscientes de las limitaciones y desafíos que implica trasladar al aula la narrativa visual de Hergé, esta propuesta demuestra que la historieta puede convertirse en un espacio fértil para el pensamiento histórico, la lectura crítica y la educación en valores. Sirva, por tanto, esta experiencia como invitación a explorar nuevas posibilidades educativas en el universo tintinesco y a reconocer que, en términos pedagógicos, existe vida más allá de *Tintín en el Congo*.

6. Conclusiones

En este trabajo hemos demostrado que los cómics de Tintín pueden utilizarse como instrumentos didácticos de apoyo en la enseñanza de la Historia, tanto en la ESO como en Bachillerato. A través de diversos ejemplos, se ha mostrado cómo aplicar estas historietas en el aula y qué metodologías resultan más adecuadas. No obstante, aún queda un largo camino por recorrer. Aunque la narrativa gráfica ha adquirido reconocimiento educativo, los álbumes de Tintín continúan percibiéndose en ciertos sectores como un recurso anticuado. Frente a ello, nuestra investigación cuestiona dicha percepción, subrayando su extraordinario potencial pedagógico.

No todos los cómics de *Tintín* son igualmente aprovechables en términos didácticos. Los primeros álbumes, como *Tintín en el país de los soviets* o *Tintín en el Congo*, poseen un claro contenido ideológico, lo que los convierte en herramientas idóneas para analizar sistemas de creencias y discursos políticos. En cambio, los creados durante la ocupación alemana, de tono más aventurero y aparentemente evasivo, presentan menor conexión con la realidad histórica. Sin embargo, esa evasión no implica neutralidad: también constituye una forma de posicionamiento. Bajo la censura y el control del *Le Soir* ocupado, Hergé optó por la huida simbólica hacia territorios imaginarios, un gesto que puede leerse como estrategia de supervivencia cultural y moral en un contexto de represión. Su figura, marcada por ambigüedades y acusaciones posteriores de colaboracionismo, muestra que incluso la fantasía —y quizá sobre todo ella— participa de su tiempo y proyecta una determinada visión del mundo. Leídos así, los cómics de Hergé revelan tanto las tensiones ideológicas de la Europa del siglo XX como las posibilidades pedagógicas de la cultura popular para enseñar Historia desde sus contradicciones.

Asimismo, el análisis ha puesto de relieve que la mayor parte de las experiencias educativas se han centrado en los temas del colonialismo y el imperialismo. No obstante, comprender la obra de Hergé desde su contexto —y reconocer que incluso sus relatos más escapistas proyectan una determinada visión del mundo— permite ampliar el horizonte de lectura y aplicación didáctica. En esta línea, el presente trabajo ha mostrado que *Las aventuras de Tintín* ofrecen un abanico mucho más amplio de posibilidades: el capitalismo, el totalitarismo, la esclavitud moderna o la Guerra Fría.

Esta perspectiva implica reconocer que los cómics de Hergé pueden considerarse auténticas fuentes primarias. Escritos en contextos históricos concretos, reflejan los debates, las tensiones ideológicas y las mentalidades de su tiempo. Como señaló Umberto Eco, los cómics “reflejan la implícita pedagogía de un sistema y funcionan como refuerzo de los mitos y valores vigentes” (1989: 53). Analizarlos como testimonios culturales permite enseñar Historia desde el imaginario colectivo de la época y comprender los mecanismos mediante los cuales la cultura popular construye significado histórico. En este sentido, los cómics de Hergé no solo reproducen una visión del mundo: también la generan y transforman, configurando una memoria visual que influye en cómo recordamos y representamos el pasado.

Ahora bien, conviene introducir una nota de cautela. El cómic —sea cual sea su género— no es una herramienta milagrosa. Al revisar diversas propuestas pedagógicas se advierte un cierto grado de idealización o entusiasmo excesivo, especialmente en torno a la figura de Tintín. Debe evitarse la *tintinolatría* y mantener una mirada crítica: los cómics no son libros de Historia, sino recursos complementarios, y como tales han de tratarse. Tal como afirman Baile López et al., «el cómic abre caminos alternativos y complementarios a otras opciones y, por ende, su empleo no puede sino enriquecer el abanico de aproximaciones metodológicas para enseñar y aprender» (2023: 13).

Las dificultades para aplicar el cómic en el aula son, por tanto, numerosas. No existen garantías de éxito automático y resulta imprescindible mantener expectativas realistas. Antes de seleccionar un título, el docente debe valorar su pertinencia didáctica y su coherencia con los objetivos de aprendizaje; si el cómic no contribuye a alcanzarlos, su uso carece de sentido. En este proceso de selección, la profesionalidad y la honestidad del profesor resultan esenciales.

Además, deben considerarse algunos retos específicos. Los cómics pueden ser percibidos por el alumnado como un simple entretenimiento o atraer más por su estética que por su contenido histórico. De ahí la necesidad de una preparación previa que familiarice a los estudiantes con los códigos narrativos del medio —secuencia, encuadre, texto, elipsis— y con la lectura crítica de imágenes. Solo así podrán descifrar los significados subyacentes de un lenguaje tan complejo y polisémico.

Otro obstáculo radica en la naturaleza visual del cómic: al ofrecer imágenes fijas y cerradas, parece reducir el espacio para la imaginación. Sin embargo, esta limitación puede transformarse en una virtud pedagógica, al facilitar la comprensión visual y el aprendizaje significativo. La combinación de texto e imagen, cuando se trabaja de manera guiada, estimula la observación, la comparación y la inferencia histórica.

Existen también condicionantes materiales y culturales: algunos títulos resultan difíciles de conseguir o tienen tiradas limitadas en España. A ello se suma la autocensura docente: como muestra Mathews (2011), muchos profesores, aun reconociendo el potencial crítico de la novela gráfica, evitan abordar cuestiones controvertidas —violencia, racismo o sexualidad— por temor a conflictos en el aula. En este punto, los cómics de *Tintín* ofrecen un dilema especialmente revelador. Vistos desde el presente, contienen imágenes incómodas o políticamente incorrectas, pero precisamente esa incomodidad les otorga su valor histórico y educativo. Censurarlas o “actualizarlas” supondría distorsionar su sentido. Como advierte Bradford (2024), eliminar los rastros de racismo o sexismo del pasado puede ser tan problemático éticamente como reproducirlos sin contextualización. Por ello, su tratamiento pedagógico exige una lectura crítica y mediada, nunca evasiva.

En definitiva, el uso de los cómics de *Tintín* en la enseñanza de la Historia debe orientarse hacia la funcionalidad y la reflexión crítica. No todos los álbumes son igualmente adecuados, pero aquellos que lo son permiten comprender el pasado de forma visual, narrativa y empática. La obra de Hergé, lejos de ser una reliquia, sigue siendo un laboratorio pedagógico excepcional para enseñar Historia desde la cultura visual y promover un pensamiento histórico activo y comprometido.

Bibliografía

ADIBEIK, A. (2017). *The construction of ethnic identities in comic books: analysing the (re)presentation of self and others in the Adventures of Tintin* [tesis de doctorado, Lancaster University].

ALONSO CARBALLÉS, J. J. (2015). "Historia y cómic: entrevista a David Fernández de Arriba". En *Cuadernos de historia contemporánea*, 43, pp. 89-97.

AMAN, R. Y WALLNER, L. (2022). "Introduction. Teaching with comics: empirical, analytical, and professional experiences", en Aman, R. y Wallner, W. (eds.), *Teaching with comics: empirical, analytical, and professional experiences*. Cham: Springer International Publishing, pp.1-13.

APOSTOLIDÈS, J. M. (2010). *The Metamorphoses of Tintin: Or Tintin for Adults*. Stanford University Press.

Este sitio web usa cookies propias para una mejor experiencia de usuario, así como cookies de terceros y análisis del comportamiento de usuarios. Acceso a la política de ASSOULINE, P. (2009). *Hergé: the man who created Tintin*. Oxford University Press.

- BAILE LÓPEZ, E. ROVIRA-COLLADO, J. Y ROVIRA COLLAD, J. M. (2022). "El cómic como el libro de texto del futuro: aproximación bibliográfica sobre cómic y educación", en López, F. (ed.), *Tebeoría. Teoría sobre la historieta en España*. Asociación Cultural Tebeosfera Ediciones, pp. 263-285.
- BAILE LÓPEZ, E., MIRAS, S. Y ROVIRA-COLLADO, J. (2023). "Introducción al monográfico "cómic y educación: viñetas didácticas" ", *E-SEDLL*, 5, pp. v-xv.
- BARBIERI, D. (1993). *Los lenguajes del cómic*. Paidós.
- BAUR, E. K. (1978). *La historieta como experiencia didáctica*. Nueva Imagen.
- BECERRA ROMERO, D. Y JORGE GODOY, S. (2014). "Un acercamiento didáctico a la primera mitad del siglo XX a través de los cómics", en *Espacio, tiempo y forma. Serie V, Historia contemporánea (Ejemplar dedicado a Historia y cómic)*, 26, pp. 15-40.
- BHATTACHARYA, S. (2022). "Children's literature and the "Red Indian": a study of institutionalization of racism in popular children's literature across ages", en *The Text*, 4(1), pp. 22-33.
- BITZ, M. (2010). *When commas meet kryptonite. Classroom lessons from the Comic Book Project*. Teachers College Press.
- BLANCO SÁNCHEZ, H. Y JOVER ARBONA, C. (2002). "Còmic i historia: Tintín i Astèrix", en Lladó Pol, F.; Marimon Riutort, A. y M. Seguí Aznar (eds.), *El món del còmic. Ideologia, estètica i llenguatge: XX Jornades d'Estudis Històrics Locals, Palma, del 28 al 30 de novembre de 2001*, Institut d'Estudis Baleàrics, pp. 119-128.
- BLAY MARTÍ, J. M. (2015). "Dibujando la historia. El cómic como recurso didáctico en la clase de historia", *Supervisión 21: revista de educación e inspección*, 36, pp. 1-14.
- BOERMAN-CORNELL, W. (2015). "Using Historical Graphic Novels in High School History Classes: Potential for Contextualization, Sourcing, and Corroborating", *The History Teacher*, 48(2), pp. 209-224.
- BONET, J. M. (2019). "El mundo según Tintín", en *Revista de Occidente*, 455, pp. 15-26.
- BOOTH, A. (2000). "Creating a context to enhance student learning of history", en Booth, A. y Hyland, P. (eds.), *The Practice of University History Teaching*, Manchester University Press, pp. 31-46.
- BRADFORD, T. (2024). "On translating *Tintin au Congo* in the twenty-first century", en *Perspectives*, pp. 1-15.
- BREU, R. (2007). "Educar amb Tintín", en *Guix: Elements d'acció educativa*, 340, pp. 65-71.
- BUCHER, K. T. y MANNING, M. L. (2004). "Bringing graphic novels into a school's curriculum", en *The Clearing House*, 78(2), pp. 67-72.
- BUHLE, P. (2007). "History and comics", en *Reviews in American History*, 35(2), pp. 315-323.
- CARY, S. (2004). *Going Graphic: Comics at Work in the Multilingual Classroom*. Heinemann.
- CASTAÑEDA, L. (2016). "Las utilidades del cómic como recurso didáctico en las aulas actuales", en *Publicaciones Didácticas*, 68, pp. 130-136.
- CASTILLO, F. (2011). *Tintín-Hergé. Una vida del siglo XX*. Fórcola.
- CERCADILLO, L. (2001). Significance in History: students' ideas in England and Spain. En A. Dickinson, P. Gordon y P. Lee (eds.), *Raising Standards in History Education. International Review of History Education*. Vol. 3. Woburn Press, 116-145.
- CLARK, J. S. (2013). "Encounters with historical agency: the value of nonfiction graphic novels in the classroom", en *The History Teacher*, 46(4), pp. 489-508.
- CONCEPCIÓN RODRÍGUEZ, R. (1970). *Las aventuras de Tintín. Aportaciones de unos cómics a la educación* [tesis de doctorado, Universidad Pontificia de Salamanca].
- CROMER, M. Y CLARK, P. (2007). "Getting graphic with the past: graphic novels and the teaching of History", en *Theory and Research in Social Education*, 35(4), pp. 574-591.
- CUÑARRO, L. Y FINOL, J. (2013). "Semiótica del cómic: códigos y convenciones", en *Signa: Revista de la Asociación Española de Semiótica*, 22, pp. 267-290.
- DECKER, A. C. Y CASTRO, M. (2012). "Teaching History with comics books: a case study of violence, war, and the graphic novel", en *The History Teacher*, 45(2), pp. 169-187.
- DELGADO ALGARRA, E. J. (2017). "El cómic como recurso educativo en la enseñanza de las ciencias sociales: compromiso socio-histórico y valores en el manga Tezuka", en *Journal Cultura y Educación. Culture and Education*, 29, pp. 848-862.
- DORFMAN, D. (2020). "El exotismo del "otro": chinos, rusos y africanos en tres álbumes de Georges Remi", en *Escritura e imagen*, 16, pp. 213-225.
- DUNNETT, O. (2009). "Identity and geopolitics in Hergé's *Adventures of Tintin*", en *Social & Cultural Geography*, 10(5), pp. 583-598.
- ECO, U. (1984). *Apocalípticos e integrados*. Lumen.
- EISNER, W. (2002). *El cómic y el arte secuencial. Teoría y Práctica de la forma de arte más popular del mundo*. Norma Editorial.
- FARR, M. (2001). *Tintin: The Complete Companion*. John Murray Publishers Ltd.
- FARR, M. (2002). *Tintín: El sueño y la realidad. La historia de la creación de las aventuras de Tintín*. Zendera.
- FERNÁNDEZ, M. Y DÍAZ, O. (1990). *El cómic en el aula*. Alhambra.
- FERNÁNDEZ DE ARRIBA, D. (2019). *Memoria y viñetas. La memoria histórica en el aula a través del cómic*. Desfiladero Ediciones.
- FERNÁNDEZ PAZ, A. (1997). "¿Es un libro? ¿Es una película? ¡Es un cómic!", en *Signos, teoría y práctica de la educación*, 21, pp. 26-31.
- GALLO, D. Y WEINER, S. (2004). "Bold books for innovative teaching: show, don't tell: graphic novels in the classroom", en *The English Journal*, 94(2), pp. 114-117.
- GALLO-LEÓN, J. P. Y JÁTIVA, M. V. (2017). "Cómic y Edad Media: del escenario a la didáctica", en *Aula Medieval*, 6, pp. 124-138.
- GANGULY, S. (2018). "Reading comics: a post-colonial review of *Tintin in the Congo*. *Veda's Journal of English Language and Literature – JOELL*", 5(2), pp. 102-109.
- GARCÍA, B. (2022). *Tintin et l'Histoire*. Desclée de Brouwer.

- GAVALDÓN, G., GERBOLÉS, A. M. y SAEZ DE ADANA, F. (2020). "Aprender a comunicar con imágenes. Uso del cómic en la educación superior como vehículo para el desarrollo de competencias multimodales", en *Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Ensayos*, 89, pp. 143-166.
- GIRARD, E. (2012). "Une relecture de Tintin au Congo", en *Études*, 417(7), pp. 75-86.
- GÓMEZ CARRASCO, C. J. y MIRALLES MARTÍNEZ, P. (2015). "¿Pensar históricamente o memorizar el pasado? La evaluación de los contenidos históricos en la educación obligatoria en España", en *Revista de estudios sociales*, 52, pp. 52-68.
- GÓMEZ-TRIGUEROS, I. M. y RUIZ-BAÑULS, M. (2019). "El cómic como recurso didáctico interdisciplinar", en *Tebeosfera. Tercera Época*, 10.
- GRIFFITH, P. E. (2010). "Graphic novels in the secondary classroom and school libraries", en *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 54(3), pp. 181-189.
- GROENSTEEN, T. (2000). "Why are comics still in search of cultural legitimization?" en Magnussen, A y Christiansen, H.-C (eds.), *Comics and Culture*. Museum Tusulanum Press, pp. 29-41.
- GROENSTEEN, T. (2006). *Un objet culturel non identifié*. Editions de l'An 2.
- GROVE, L. (2011). "Hergé and the Other: Representation of Difference in *The Adventures of Tintin*", *Modern & Contemporary France*, 19(2), pp. 177-193.
- GUAL BORONAT, Ó. (2011). "El cómic como fuente histórica: el falso testimonio de Tintin en el Congo Belga", en *Espacio, tiempo y forma. Serie V, Historia contemporánea*, 23, pp. 141-158.
- GUTIÉRREZ PÁRRAGA, T. (2006). "El cómic en los adolescentes. Estudio y práctica en el aula. Una propuesta de evaluación", en *Arte, individuo y sociedad*, 18, pp. 29-56.
- GUZMÁN LÓPEZ, M. (2011). "El cómic como recurso didáctico", en *Pedagogía Magna*, 10, pp. 122-131.
- HORN, R. D. (1959). "The Use of Comics in Teaching Reading", en *Reading Teacher*, 12(8), pp. 681-683.
- HUTCHINSON, K. H. (1949). "An experiment in the use of comics as instructional material", en *The Journal of Educational Sociology*, 23(4), pp. 236-245.
- IGLESIAS AMORÍN, A. y VELASCO MARTÍNEZ, L. (2022). "Cómic para aprender los años 30", en *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 107, pp. 27-31.
- JABLONKA, I. (2014). "Histoire et bande dessinée", en *La Vie des idées*, 18.
- JACOBS, D. (2007). "More than words: comics as a means to teaching multiple literacies", en *The English Journal*, 96(3), pp. 19-25.
- LÉVESQUE, S. (2008). *Thinking historically. Educating students for the twenty-first century*. University of Toronto Press.
- LILLO REDONET, F. (1995). "Una revisión del cómic de tema clásico", en *Estudios clásicos*, 37(108), pp. 135-145.
- LLUL, J. (2014). "Comics and CLIL: Producing quality output in social sciences with Tintin", en *Latin American Journal of Content & Language Integrated Learning*, 7(1), pp. 40-65.
- LOFFICIER, J. M y LOFFICIER, R. (2002): *The Pocket Essential Tintin*. Harpenden: Pocket Essentials.
- LÓPEZ FACAL, R. (2000). "Pensar históricamente (una reflexión crítica sobre la enseñanza de la Historia) ", en *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales*, 24, pp. 46-56.
- LUSIANDARI, R. y PANDIN, M. (2021). *Historical Development: Thinking History for the 21st Century*. Preprints.
- MARTÍNEZ, A. (2022). "Todo empezó en Moscú. La Guerra Fría en las aventuras de Tintín", en *Tebeosfera*, 21.
- MARTÍNEZ CUESTA, F. J. (2019). "Tintin au Congo: la visión de la metrópoli", en Hernández Díaz, J. M. (ed.), *Influencias belgas e la educación española e iberoamericana*, Universidad de Salamanca, pp. 343-356.
- MATHEWS, S. A. (2011). "Framing preservice teachers' interpretations of graphic novels in the social studies classroom", en *Theory & Research in Social Education*, 39(3), pp. 416-446.
- MCCLLOUD, S. (2023). *Entender el cómic. El arte invisible*. Astiberri Ediciones.
- MCNICOL, S. (2014). "Freedom to teach: implications of the removal of *Persepolis* from Chicago schools", en *Journal of Graphic Novels and Comics*, 6(1), pp. 31-41.
- MELLADO MORENO, P. C. y DOMÍNGUEZ SÁNCHEZ, A. (2024). "La narrativa del imperialismo y el colonialismo en la obra de Hergé: una propuesta de trabajo con fuentes primarias", en Miralles Sánchez, P., Sánchez Ibáñez, R. y Moreno Vero, J. R. (eds.), *Aprender historia en el siglo XXI. Competencias para la conciencia y el pensamiento histórico*. Octaedro, pp. 170-183.
- MERCHÁN IGLESIAS, F. J. (2007). "El papel de los alumnos en la clase de historia como agentes de la práctica de la enseñanza", en *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 21, pp. 33-51.
- MIRAVALLS RODRÍGUEZ, L. (1999). "La utilización del cómic en la enseñanza", en *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, 13, pp. 171-174.
- MONDÉJAR MATEO, P. (2007). "'Proyecto Astérix' para el fomento de la lectura", en *Premios Nacionales de Innovación Educativa 2006*, pp. 339-360.
- MOUNTFORT, P. (2011). "'Yellow skin, black hair...careful, Tintin': Hergé and Orientalism", en *Australian Journal of Popular Culture*, 1(1), pp. 33-49.
- MUÑOZ PÉREZ, A. T., AYALA CHINEA, J. y SANTAMARÍA, J. (2019). "Tebeos con clase. Una propuesta de integración de los cómics en los centros educativos". *Tebeosfera*, 10.
- NEUHAUS, J. (2012). "How Wonder Woman helped my students 'Join the Conversation': comic books as teaching tools in a History Methodology Course", en Pustz, M. (ed.), *Comic Books and American Cultural History: An Anthology*. Continuum, pp. 11-25.
- NIETO BEDOYA, M. y DIAGO EGAÑA, E. M. (1989). "El cómic como recurso didáctico: una reflexión coeducativa", en *Tabanque: Revista pedagógica*, 5, pp. 53-66.
- OLIVEIRA PINTO, A. (2007). "A retórica do discurso colonial em *Tintim no Congo*, de Hergé", en *Scripta*, 11(20), pp. 79-97.
- ORDOZCOITI DE LA RICA, R. (2010). *Hergé 1922-1942: ¿racismo en blanco y negro?* [tesis de doctorado, Universidad Pontificia de Salamanca].

ORTIZ HERNÁNDEZ, F. *et al.* (2015). "Estudios de cómic en la Universidad de Alicante: de Unicómic a una red de investigación", en Álvarez Teruel, J. D.; Tortosa Ybáñez, M. T. y Pellín Buades, N. (eds.), *Investigación y propuestas innovadoras de redes UA para la mejora docente*, Universidad de Alicante, pp. 2324-2342.

PEETERS, B. (2002a). M. T. "A never-ending trial: Hergé and the Second World War", en *Rethinking History*, 6(3), pp. 261-271.

PEETERS, B. (2002b). *Hergé, Fils de Tintin*. Flammarion.

PEETERS, B. (1990). *Tintín y el mundo de Hergé*. Juventud.

PÉREZ FERNÁNDEZ, F. (2009). "Psiquiatría y censura en el cómic estadounidense: Fredric Wertham y la seducción del inocente", en *Revista de Historia de la Psicología*, 30(2), pp. 301-310.

PHILLIPS, R. (2002). "Historical significance – the forgotten "Key Element"?", en *Teaching History*, 106, pp. 14-19.

PONSODA LÓPEZ DE ATALAYA, S. y ORTUÑO MARTÍNEZ, B. (2023). "El cómic como recurso para el desarrollo de las competencias históricas: análisis de la percepción del futuro profesorado de educación secundaria", en *E-SEDLL*, 5, pp. 131-142.

PUSTZ, M. (2012). "Introduction: Comic Books as History teachers", en Pustz, M. (ed.), *Comic Books and American Cultural History: An Anthology*. Continuum, pp. 1-8.

RAUCENT, B. Y HERNÁNDEZ, A. (2009). "Tintin in the land of PBL", en *Active Learning for Engineering Education*, 30, pp. 1-7.

RAVELO, L. C. (2013). "The use of comics strips based as a means of teaching history in the EFL class: proposal of activities based on two historical comics strips adhering to the principles of CLIL", en *Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning*, 6(1), pp. 1-19.

RHETT, M. (2007). "The Graphic Novel and the World History Classroom", en *World History Connected*, 4(2).

RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J. L. (1988). *El cómic y su utilización didáctica: los tebeos en la enseñanza*. Gustavo Gili.

ROLLÁN, M., SASTRE, E. y AYALA, E. (1986). *El cómic en la escuela: aplicaciones didácticas*. Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad de Valladolid.

ROVIRA COLLADO, J. *et al.* (2020). "Conocimiento del canon de Unicómic entre el alumnado de la Facultad de Educación", en Roig Vila, R. (ed.), *La docencia en la Enseñanza Superior. Nuevas aportaciones desde la investigación e innovación educativas*, Octaedro, pp. 856-865.

SAITUA, I. (2018). "La enseñanza de la historia a través de la novela gráfica: una estrategia de aprendizaje emergente", en *Didácticas Específicas*, 18, pp. 65-87.

SMALL, G. L. (2021). "A look at *The Blue Lotus* through language, imagery, and historical setting", en *The Macksey Journal*, 2(151).

SOHN, D. A. (1959). "Comics in the Classroom", en *Journal of Reading*, 2(8), pp. 356-358.

TISSERON, S. y HARSHAV, B. (2002). "Family secrets and social memory in *Les aventures de Tintin*", en *Yale French Studies*, 102, pp. 145-159.

VADILLO MUÑOZ, J. (2021). "El cómic y la enseñanza de la Historia Contemporánea: apuntes didácticos para la enseñanza de la memoria histórica y los movimientos sociales en distintos niveles educativos", en *Didácticas específicas*, 24, pp. 39-62.

VERSACI, R. (2001). "How comic books can change the way our students see literature: one teacher's perspective", en *The English Journal*, 91(2), pp. 61-67.

WILLIAMS, R. M.-C. (2008). "Image, text, and story: comics and graphic novels in the classroom", en *Art education*, 61(6), pp. 13-19.

WRIGHT, G. (1979). "The comic book: a forgotten medium in the classroom", en *The Reading Teacher*, 33(2), pp. 158-161.

Otras fuentes:

COLEGIO PÚBLICO BILINGÜE "SAN JUAN DE LA CRUZ" (MADRID). (2021, 21 de mayo). *Escape Room sobre Tintín*. Escape room sobre Tintín – San Juan de la Cruz (Madrid.org).

INSTITUTO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA "JERÓNIMO ZURITA" (ZARAGOZA). (2021, 24 de junio). *Actividades con Astérix y Tintín*. Actividades con Astérix y Tintin – Jzurita (ieszurita.com)

LÁZARO, M. (2014, 12 de diciembre). *Proyecto "Tintín y la Historia"*. <https://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/ecoescuela/recursosdigitales/2014/12/12/proyecto-tintin-y-la-historia/>

NOTAS

[1] Antes de la consolidación del término por parte de Eisner, varias obras y tradiciones habían explorado estructuras y temáticas propias de la novela gráfica. En América Latina, *El Eternauta* (1957-1959) de Héctor Germán Oesterheld y Francisco Solano López se considera el primer ejemplo de cómic unitario y alegórico, de clara lectura política. En Europa, *Una balada del mar salado* (*La Ballata del mare salato*, 1967) de Hugo Pratt anticipó la noción de "literatura dibujada" por su formato largo y cerrado, mientras que autores como Guido Crepax o Enki Bilal profundizaron en el cómic como relato autorral y adulto. En Japón, la corriente *gekiga*, iniciada por Yoshihiro Tatsumi en 1957, introdujo un lenguaje realista y dramático que también puede considerarse una forma temprana de novela gráfica. En el ámbito anglosajón, precedentes como *Blackmark* (Gil Kane, 1971) o *Bloodstar* (Richard Corben, 1976) usaron ya la expresión *graphic novel* antes de Eisner. No obstante, *A Contract with God* (1978) fue la obra que contribuyó decisivamente a difundir e institucionalizar el término en el ámbito anglosajón, otorgándole una visibilidad y una legitimación cultural que, sin embargo, al margen de su permanencia en el canon, no debe entenderse como exclusiva, pues otras tradiciones —latinoamericana, europea y japonesa— ya habían desarrollado formas equivalentes de narrativa gráfica adulta antes y al margen de dicho canon.

[2] Sobre la dimensión ideológica y la representación de la otredad en *Las aventuras de Tintín*, véase Grove (2011), quien analiza cómo la serie, inicialmente acusada de reflejar posturas reaccionarias y racistas, evoluciona hacia una mayor complejidad cultural a partir de *El loto azul* (1934-1935). En este marco, el álbum constituye, para muchos tintinólogos, un punto de inflexión decisivo: Hergé documentó cuidadosamente el contexto chino y abandonó los clichés orientalistas de sus primeras obras. En consecuencia, la relación entre Tintín y Chang simboliza este viraje ético y estético: frente a la sumisión de Coco en *Tintín en el Congo*, Chang aparece como interlocutor igualitario que corrige los prejuicios occidentales del protagonista y desmantela los estereotipos sobre China (Apostolidès, 2006: 51-52).

[3] Más significativa aún fue la transformación de *Tintín en el país del oro negro* (1948-1950), cuya versión original —escrita a finales de los años treinta— se ambientaba en el Mandato Británico de Palestina e incluía alusiones a los enfrentamientos entre grupos sionistas y las fuerzas coloniales británicas. En dicha versión, Tintín era arrestado por la policía británica y luego capturado por el Irgún, organización paramilitar judía que lo confundía con uno de sus agentes (Farr, 2001: 129). Sin embargo, tras la reedición impulsada por los editores británicos de Methuen, Hergé substituyó este trasfondo político por el emirato ficticio de Khemed, o Arabia Khemedita, una petromonarquía árabe imaginaria donde la trama gira en torno al control de los recursos petrolíferos (Assouline, 2009; Peeters, 2006: 22). La nueva versión, publicada por Casterman en 1971, eliminó las referencias palestinas: desaparecieron los rótulos hebreos, los personajes británicos y se reemplazó la

Este sitio web usa cookies propias para una mejor experiencia de usuario, así como cookies de terceros y análisis del comportamiento de usuarios. Acceso a la política de