



Universidad
Zaragoza

Trabajo Fin de Máster

Modalidad A: Línea 2

La novela gráfica *Maus: Relato de un superviviente* como herramienta didáctica para trabajar la Historia en Secundaria y Bachillerato

The graphic novel *Maus: a survivor's tale* as an educational tool to work the subject of History in Secondary and Upper Secondary Schools

Autor:

Ana Lorda Cuadrado

Director:

Julián Pelegrín Campo

FACULTAD DE EDUCACIÓN

Curso académico 2018/2019

Índice

1. Introducción.....	1
2. El cómic como herramienta didáctica en el aula de Historia	3
3. Cómic y didáctica: estado de la cuestión	7
La aparición de <i>Maus</i> y de la novela gráfica	8
Selección de los estudios que abordan este tema.....	10
<i>Maus</i> en el aula.....	13
4. Conclusión.....	22
5. Bibliografía.....	25
Referencias legales	27
Webgrafía.....	28

1. Introducción

Durante décadas se ha mantenido la idea generalizada de asociar el cómic o la novela gráfica con las características del humor y lo infantil. Bien porque la producción se dirigió hacia el consumo masivo por parte de niños y adolescentes, o bien porque el consumo por parte de los adultos comenzó –sobre todo en la década de 1960– con tiras cómicas, las cuales desprendían un humor satírico e imágenes violentas, sexuales y con alto contenido de palabras malsonantes. Asimismo, el cómic tiende a ser desprestigiado por estar ligado a la imagen, y no a la escritura, ésta última asociada con el ambiente culto. Por lo tanto, ha sido infravalorado por la literatura, pero también por el cine y la televisión, quedándose a medio camino entre un arte y el otro.

Actualmente, esa idea todavía persiste, lo cual no ha sido un impedimento para la extensión del cómic y de la novela gráfica en las estanterías de las diferentes librerías que podemos encontrar por cualquier ciudad española, estadounidense, francesa o italiana. Las novelas gráficas han dado el salto a la literatura al tratar, de manera seria y respetuosa, temas delicados, cotidianos, incluso biografías –como *Persépolis* (2000) de Marjane Satrapi– acompañados de imágenes artísticas. Sin embargo, ese gran auge en las librerías o en la celebración de festivales¹ dedicados únicamente al cómic no se ha visto acompañado por un buen resultado en el ámbito educativo. Aunque sí cabe decir que en países como Bélgica o Francia llevan años magnificando el cómic con diferentes festivales, exposiciones o incluso programas de radio dirigidos únicamente a la *bande dessinée*, por lo que en la sociedad de estos países francófonos se siente un gran cambio en torno a la importancia que se le da al cómic frente a otros países como puede ser España.

Ciertamente, el cómic o la novela gráfica tienden a ser vistos como un mero entretenimiento para todo aquel que desee leerlos, no se necesita gran concentración ni ser conocedores del tema; esta idea dificulta su inclusión como herramienta didáctica para trabajar dentro del aula de Secundaria y Bachillerato. No vamos a entrar en disciplinas, ya que realmente existen diversidad de temas y materias en las que se pueden tratar novelas gráficas realizando una selección de las mismas, sino que durante este breve ensayo trataremos de poner el objetivo en la defensa de la utilidad del cómic o la novela gráfica como recurso didáctico para trabajar dentro del aula de Historia en cursos de Secundaria y Bachillerato, creyendo necesario fomentar su uso y mostrar que realmente es posible.

Este objetivo principal será el que desglosemos a lo largo de todo el Trabajo de Fin de Máster, haciendo mayor hincapié en las primeras páginas. No obstante, la

¹ Tal vez el festival de cómic más conocido sea el Festival International de la Bande Dessinée d'Angoulême, celebrado desde 1974 y adquiriendo gran notoriedad en todo el mundo.

segunda parte del trabajo consistirá en la presentación de las propuestas que hemos obtenido y que ponen como foco principal en *Maus*, una novela gráfica donde se muestra el testimonio de uno de los supervivientes del Holocausto judío narrada a través de su hijo.

Maus es, para muchos, el inicio de la novela gráfica. Un cómic constituido por casi trescientas páginas donde nos muestra la historia del padre del autor, Vladek Spiegelman, un superviviente del Holocausto judío. *Maus* es entonces un testimonio documentado de la época del terror en Europa, narrado a través de viñetas en blanco y negro –donde las únicas fotografías que aparecerán en todo el cómic son una foto de Richieu, el hermano de Art Spiegelman, y otra de Vladek de joven–. Asimismo, está caracterizado por representar a cada nación con un animal; de esta forma, los gatos son los alemanes, los ratones los judíos, los cerdos los polacos, las ranas los franceses, etc. con la finalidad de deshumanizar al humano, de mostrar una visión que se aleje de la humanidad, de lo que realmente pasó en Europa durante las décadas de los años treinta y cuarenta del siglo XX.

En este sentido, nuestro objetivo es fundamentar la posibilidad de tratar *Maus* en la enseñanza de la Historia dentro de las aulas de Secundaria y Bachillerato; de hecho, lo que buscamos es motivar al alumnado ofreciéndole un nuevo recurso. A través de *Maus* podemos enseñar Historia, acercándonos a temas como la importancia de conocer el pasado y la relación que tiene con nuestro presente, la búsqueda de una identidad propia, conocer los diferentes acontecimientos históricos que sucedieron en ese momento (como el auge del fascismo), tratar los Derechos Humanos y cómo pueden violarse, o conocer muy cerca la experiencia del Holocausto judío.

2. El cómic como herramienta didáctica en el aula de Historia

Por lo general, cuando se propone un cómic o una novela gráfica como herramienta didáctica para utilizarla como apoyo en la materia de Historia, se cae en el error (provocado por el prejuicio) de verlo meramente como un propósito de entretenimiento, desprestigiando así la calidad del cómic como un documento histórico, un objeto de estudio o una metodología docente recurrente, activa y participativa.

Por lo tanto, nuestro objetivo aquí es la defensa del cómic o la novela gráfica como recurso didáctico que pueda utilizarse en los currículos de Secundaria y Bachillerato, no como sustituto del libro o variedades (apuntes realizados por el profesor, portfolios o trabajos) sino como una herramienta de apoyo que facilite la motivación del alumnado por la asignatura y el desarrollo de una enseñanza y un aprendizaje activo y significativo.

El análisis del currículo de Secundaria y Bachillerato en el Boletín Oficial del Estado (BOE) y en el Boletín Oficial de Aragón (BOA) nos ofrece la ausencia del cómic como objeto de estudio o como recurso didáctico en las materias de Geografía e Historia (1º, 2º 3º y 4º E.S.O.), Historia del Mundo contemporáneo (1º de Bachillerato), Historia de España (2º de Bachillerato) e Historia de Aragón (2º de Bachillerato). Sin embargo, sí se hace alusión a él en la materia de Educación Plástica, Visual y Audiovisual (1º E.S.O.), donde establece como contenido dentro del Bloque 2 “comunicación audiovisual” y como criterio la realización de un cómic: “8.1. Diseña un cómic utilizando de manera adecuada viñetas y carteles, globos, líneas cinéticas y onomatopeyas” (BOE, p. 320). Asimismo, también aparece en los contenidos de Fundamentos del Arte (2º Bach.) e Historia del Arte (2º Bach.) el estudio del nacimiento del cómic, el cómic europeo y *Tintín* de Hergé, así como los diferentes superhéroes del cómic norteamericano (Supermán, Batman o Capitán América).

Sumado a ello, en el Boletín Oficial de Aragón (BOA) se añade en la materia de Historia y cultura de Aragón (2º Bach.) un apartado del estudio sobre el cómic, dentro del Bloque 6 “Arte aragonés II”, como uno de los nuevos lenguajes artísticos que debemos analizar como un testimonio más de nuestra sociedad.

La Historia siempre ha sido catalogada por los estudiantes de Secundaria y Bachillerato como la asignatura más aburrida de su carrera académica; asimismo, muchos de ellos la encuentran inservible para su futuro, no entienden por qué es necesario memorizar un sinnúmero de fechas y acontecimientos que no ocurrieron en su periodo de vivencia, no entienden en qué repercute el pasado en su presente. Tal y como indican los estudios realizados por Downey y Levstick en 1991, y en 2002 por Guay y Charette, en varios institutos estadounidenses y franceses, los datos estadísticos presentan a la materia de Historia como la menos deseada por los alumnos y en la que sacan notas más bajas (Guay & Charette, 2009). Cuando en un examen de matemáticas te hacen reflexionar y analizar el problema que acabas de resolver y en el examen de

Historia tienes que unir el acontecimiento histórico con su fecha correspondiente, algo estamos haciendo mal. ¿Qué soluciones buscamos para solventar la ausencia de reflexión y pensamiento crítico que se debería exigir en Historia?

Una solución viable que pondría fin a las décadas de aglomeración de datos históricos, y teniendo la finalidad de motivar a los estudiantes, es la utilización del cómic o la novela gráfica como recurso didáctico en la disciplina de Historia impartida en Secundaria y Bachillerato:

“Por ello se trata, en última instancia, de reconocer y valorar los cómics como una forma artística poseedora de su propia historia, de sus propios códigos y reglas compositivas, sus corrientes, sus influencias, sus autores señeros. [...] Recordando el famoso dicho de Hergé, mostrar que si hay cómics para ‘niños de 7 a 77 años’ es porque hay cómics capaces de ofrecer niveles de lectura distintos.” (Leoné & Caspistegui, 2005: p. 2).

Además, la sociedad del siglo XX es una sociedad visual. En nuestro día a día acumulamos cientos de imágenes, de las que no somos conscientes haber visto, ya que ese efecto aglomerante es contraproducente y termina provocando una anulación del análisis de estas imágenes. Más aún, los adolescentes acostumbrados a diferentes plataformas (móvil, tablet, televisión, ordenador...) en las que ver continuamente imágenes banales, no son conscientes de la multitud de información que procesan a través de la vista. Acostumbrados pues a ver, más que a hablar y a oír, el cómic es un soporte al que se adaptarían fácilmente. Asimismo, el test de estilos de aprendizaje VAK, desarrollado por Bandler y Grinder, dos psicólogos estadounidenses, establecen tres tipos de aprendizaje: kinestésica, auditiva y visual. Se estima que un 40% de la población es visual, un 30% auditiva y un 30% kinestésica, (<https://es.slideshare.net/silviarios104/estilos-de-aprendizaje-modelo-vak>) lo cual repercute en la metodología de enseñanza y aprendizaje que realicemos en clase. Los datos nos informan de que en su mayoría los estudiantes retienen mayor información a través de las imágenes, dibujos o iconos, cuando recuerdan información lo hacen a través de la visualización (recordando la imagen en determinada página del libro, el icono que acompañaba al párrafo...).

No obstante, el test de VAK no es el único estudio realizado que establece lo visual como la forma de aprendizaje más óptima entre el alumnado. Es el caso también de la pirámide de aprendizajes de Edgar Dale, pedagogo estadounidense que contribuyó a la creación de una metodología que analizara el impacto que tiene el aprendizaje visual:

Selon la pyramide des apprentissages d’Edgar Dale, nous retenons 10% de ce que nous lisons, 20% de ce que nous entendons et 30% de ce que nous voyons. [...] L’imagination de chaque lecteur devient moins libre de donner à la scène des contours ou des formes relevant de son expérience personnelle. (Guay & Charette, 2009: p. 5).

Por lo tanto, el aprendizaje visual es una de las ventajas que contienen los cómics o novelas gráficas a la hora de captar la atención por la Historia en una clase de Secundaria o Bachillerato. En una sociedad donde los adolescentes se han convertido en seres humanos mucho más receptivos de información visual que las generaciones anteriores, el cómic es una herramienta didáctica que aporta grandes ventajas. No obstante, el trabajo de un cómic en su totalidad, por capítulos o solamente algunas viñetas, llevará un necesario análisis del cómic, ya que esta herramienta puede servir en primera instancia para captar su atención; sin embargo, debe servir también para la obtención de información histórica que ayude en el aprendizaje de la materia histórica.

Asimismo, dentro del marco teórico del Holocausto como tema prácticamente obligatorio para tratar en Secundaria y Bachillerato, propongo el cómic de *Maus: relato de un superviviente* (1986-1991) de Art Spiegelman.

Maus es el testimonio de Vladek Spiegelman, un superviviente del Holocausto judío y padre del autor. La obra tiene una narración dual donde paralelamente narra las vivencias de Vladek, un judío polaco que consigue salir de los campos de concentración, y a su vez, intercala pequeñas anécdotas del presente con la finalidad de exponer la realización de la obra y la interacción entre padre e hijo. Aquí se da a conocer la falta de memoria y el limitado dominio de la lengua inglesa del protagonista que condiciona la obra. Apreciamos entonces saltos en el tiempo, recurriendo al pasado y volviendo al presente a través de una serie de viñetas donde los personajes aparecen representados como animales a través de la mezcla entre zoomorfismo y *funny animals* (Lluch-Prats, Martínez & Souto, 2016). Los nazis, en su condición de intentar deshumanizarlos tal y como ellos hicieron en el discurso antisemita calificando a los judíos como ratas, están representados como gatos; los judíos como ratones (de ahí el título *Maus*, ratón en alemán), los polacos en calidad de cerdos o los británicos en peces.

Mi elección de presentar la obra de *Maus* como herramienta didáctica para trabajar el Holocausto en la clase de Historia de Secundaria y Bachillerato se debe sobre todo a que la considero una obra imprescindible para comprender la lucha por la supervivencia, para no juzgar a nuestros antepasados de las decisiones que tomaban y para trabajar la relevancia histórica de ese periodo. Considero que es una manera amena y motivadora para estudiar el comportamiento humano (caracterizado a través de Vladek Spiegelman) frente a diferentes acontecimientos históricos. Asimismo, la UNESCO recoge la importancia de trabajar el Holocausto en las aulas dándole importancia a la definición de *genocidio*, con la finalidad de implicar al alumnado en la lucha contra él y en el intento de que no vuelva a suceder:

De acuerdo con el artículo 2 de la Convención de las Naciones Unidas para la Prevención y la Sanción del Delito de Genocidio adoptada en 1948, se entiende por genocidio cualquiera de los actos mencionados a continuación, perpetrados con la intención de destruir,

total o parcialmente, a un grupo nacional, étnico, racial o religioso. (UNESCO, 2013: p. 3).

No obstante, los cómics o novela gráfica como recurso didáctico en general y *Maus* (1986-1991) de Art Spiegelman en concreto, ofrecen diversas ventajas con su aplicación en el aula (Blay, 2015: p. 8).

El número de ventajas es notablemente superior al de inconvenientes. Algunas de ellas son:

- La creación de hábitos de lectura. El cómic puede ser la vía introductoria al libro. *Maus* ofrece ese interés al adolescente al ser un testimonio de un superviviente de los campos de concentración nazis, lo que le otorga cierta cercanía con el estudiante que ya no ve el Holocausto como un episodio concreto sucedido tiempo atrás, sino como una vivencia posible. Puede incorporarse entonces a la lista de lecturas propuestas para el alumnado como una lectura eficaz y provechosa.
- A su vez, favorece la capacidad analítica del alumnado a la hora de remitir la información que nos da una viñeta en concreto. El análisis es una cuestión de gran importancia en el uso del cómic como recurso didáctico. No quedarse solamente en lo gráfico, el dibujo, sino trascender y comprender qué quiere decir con ese dibujo y que aspectos no hemos visto en nuestra primera visión. Al fin y al cabo, el alumnado debe trabajar un análisis dual donde el lenguaje icónico y escrito ha sido unificado.
- Es una manera de posibilitar una metodología de trabajo grupal, aunque también individual, crítico (análisis del cómic) o creativo (creación de un cómic). Es decir, nos da cierta soltura para aplicar diferentes metodologías.
- Mejora la capacidad crítica de los estudiantes surgiendo debates sobre las diferentes viñetas que pueden derivar en análisis de su propia moral. Por ejemplo, las aberraciones a las que eran sometidos los judíos en los campos de concentración, la secuela psicológica que queda después de un shock, la relación tensa y no muy familiar entre padre e hijo... Son algunos de los temas que podían crear diversas opiniones en una clase de Secundaria o Bachillerato.
- Permite trabajar la parte práctica, después de haber expuesto la información teórica de manera oral, a través de las fechas o los acontecimientos que se han comentado en el aula.
- Puede aplicarse a cualquier nivel académico, aunque es recomendable hacerlo a partir de Secundaria. Además, se tratará sobre todo en 4º de la E.S.O. o 1º de Bachillerato, cursos donde se imparte Historia contemporánea.

- Retener una mayor información a través del aprendizaje visual, acordarse de los acontecimientos gracias a las vivencias narradas por Vladek, el testigo judío.

Asimismo, existen algunos inconvenientes a la hora de aplicar el cómic como una herramienta práctica en aulas de Secundaria y Bachillerato. Uno de los mayores problemas es la enorme carga sentimental con la que están escritos y diseñados estos recursos, lo que lo convierte en una herramienta ampliamente subjetiva. Es por ello, que el trabajo del cómic en el aula debe ser minucioso y criticado, con el debido análisis y contrastación debidos. Otro de los inconvenientes es que “al establecer las imágenes concretas de los personajes, deja poco espacio a la imaginación” (Blay, 2015); no es una novela donde el lector puede imaginarse los personajes y los escenarios posibles, sin embargo; puede ser una actividad a proponer en el aula. Finalmente, el inconveniente que más entorpece la didáctica del cómic es el prejuicio de usarlo como mero entretenimiento. Fuera del aula, la novela gráfica se equipara al cine o al teatro, pero dentro, tanto cine como novela gráfica o cómic en general son atendidos como recursos didácticos demasiado “infantiles” y “poco serios” para impartir Historia.

3. Cómic y didáctica: estado de la cuestión

La aparición de *Maus* y de la novela gráfica

La publicación de *Maus* de Art Spiegelman se editó a través de la revista *Raw* en 1986 y en 1991 en Estados Unidos. La década de los 80 mantiene la importancia del género *underground* con Robert Crumb y Jay Lynch como precursores. *Underground* nació como un movimiento de la contracultura, en contra del *Comics Code*, un código estadounidense establecido en la década de los 60 donde restringía temas, imágenes o palabras considerados polémicos (la representación de *zombies*, el uso de la palabra *horror* o *sexo...*) (Crisóstomo, 2011). A pesar de que su auge se sitúa en los años 60, durante la década de los 80 continuará su producción, aunque en menor medida, con revistas como *Funny animals* (1972), la cual influyó en Art Spiegelman para la labor del recurso antropomórfico de *Maus* (Spiegelman, 2019).

La decadencia del cómic *underground* en la década de los 80 abrió nuevas vías a ampliar el medio de las historietas intentando una nueva renovación. En este momento, Spiegelman intentará trasladar al cómic cuestiones de ámbito más serio, como político o psicológico; apostando así por un nuevo género en el cómic que dejaba atrás las historias de superhéroes, y enaltecía la posibilidad de que el cómic pudiera tratar temas reales o problemas de la sociedad. El objetivo de Art Spiegelman era llegar a personas que normalmente no acostumbraban a leer cómics, creía que todo el mundo estaría dispuesto a leer si se le presentaba el material adecuado (Crisóstomo, 2011). Y lo consiguió. Los adultos se encontraron con un nuevo modelo de cómic, que carecía de connotaciones humorísticas o infantiles, se encontraron con el tratamiento de uno de los temas más horribles de la Edad Contemporánea: el Holocausto judío; narrado a través de viñetas (Mazur & Danner, 2014). Los autores de este nuevo medio difícil de catalogar no estaban interesados en la audiencia popular de Marvel ni en un público elitista, sino en un nivel intermedio.

El primer volumen de *Maus* aparece en 1986, en ese mismo año se publica *Watchmen*, dos novelas que reinterpretan las convenciones del medio del cómic (Boge, 2013). Asimismo, años antes se había publicado *V de Vendetta* (1982) o *Batman El Señor de la Noche* (1987). Podríamos decir que se está produciendo una concepción del cómic más adulta. Los cómics de superhéroes otorgan una nueva visión de protagonistas menos superficiales, atrayendo así a un número mayor de lectores, además añaden ese componente histórico de la Guerra Fría que no se había dado hasta ahora. Sin embargo, *Maus* no quedó relegado a un segundo plano si no que salta a las librerías creando el inicio de que el cómic “comenzase a salir de la sección de humor de las librerías comerciales” (Mazur & Danner, 2014).

Es en este momento entonces cuando la aparición de *Maus* confirma un nuevo medio dentro del cómic: la novela gráfica. Aunque algunos autores establecen que el

inicio de la novela gráfica se produjo en 1978 con *A contract with God* de Will Eisner (Crisóstomo, 2011); otros, como Boermann-Cornell, creen que el punto de partida es *Maus*: “the HGN² really began to hit its stride after the 1986 landmark publication of Art Spiegelman’s *Maus*, the first critically recognized HGN” (Boermann-Cornell, 2015).

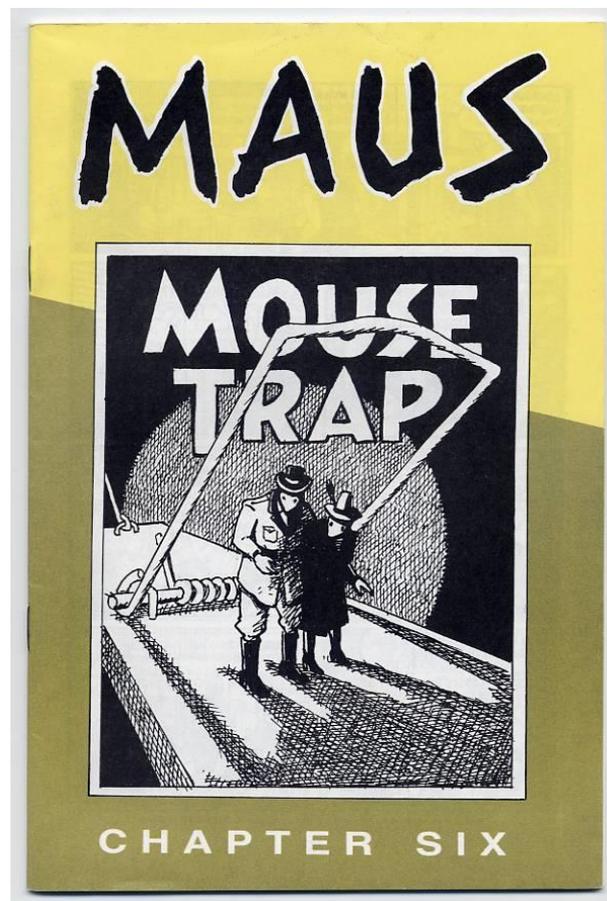


Imagen 1. Portada del sexto capítulo de *Maus* publicado en la revista *Raw* [recuperado de <https://www.pbase.com/image/59349115>]

En muchas ocasiones se habla de *Maus* catalogándolo dentro del medio comunicativo del cómic; en otras, encontramos más bien la definición como novela gráfica, aunque muchos son los autores que lo nombran con ambos formatos (cómic y novela gráfica). Según Eisner, teórico sobre el tema e historietista estadounidense del siglo XX, “la novela gráfica son los cómics que tratan temáticas más serias y que no son ni *cómics strips* ni literatura *pulp*” (Crisóstomo, 2011: p. 135).

Sin embargo, según algunos fans o especialistas en el cómic evitan e, incluso, ignoran a *Maus* a la hora de repasar la trayectoria que ha vivido el cómic en los años 80 (<https://www.zonanegativa.com/>). Encontramos entonces una especie de rechazo en el ámbito del cómic hacia *Maus* y a la novela gráfica en general; sin embargo, el propio Art Spiegelman realizó estas declaraciones: “Lo siento, me gustaría entrecomillar la

² HGN hace referencia a *Halo Graphic Novel* (Novela Gráfica de Halo), la primera novela gráfica que publicó Marvel y Bungie Studios conjuntamente. La fecha de publicación es el año 2006.

palabra ‘Holocausto’, y también la expresión de ‘novela gráfica’, para renegar de ellas” (Spiegelman, 2019). *Maus* queda entonces en el limbo, como les ocurre a las obras maestras que sirven de punto de inflexión e irrumpen inesperadamente creando una nueva concepción.

No obstante, indudablemente *Maus*, sea cómic o novela gráfica, fue la introducción de una nueva manera de hacer cómic; presentando un testimonio familiar de uno de los acontecimientos más terroríficos del siglo XX, jugando con la disposición de tiempos (pasado y presente) a través del zoomorfismo y realizando, sin proponérselo ni esperarlo, la creación de un recurso didáctico que facilita la enseñanza del Holocausto en aulas de Secundaria y Bachillerato. En palabras de Art Spiegelman:

Yo no creía que el mundo pudiera mejorarse contando lo ocurrido en el pasado, pero el libro ha disfrutado de una especie de segunda vida como herramienta didáctica. [...] También se encuentra en innumerables programas universitarios, se consulta en clases de historia, del Holocausto y de literatura posmoderna, y, como mínimo, en un curso de psicología sobre familias disfuncionales [...] (Spiegelman, 2019: pp. 102-103).

Selección de los estudios que abordan este tema

El uso del cómic o de la novela gráfica como un recurso útil y posiblemente didáctico lleva décadas poniéndose a disposición de las críticas de diversos autores, fundamentalmente franceses, estadounidenses, argentinos o italianos. Fueron estos últimos los primeros que fundamentaron la posibilidad de trabajar el cómic dentro del aula durante la década de los años 70 (Barrero, 2002).

Sin embargo, a pesar de que la propuesta del cómic como herramienta didáctica lleva décadas trabajándose, en la actualidad todavía es necesario realizar una fundamentación que establezca por qué debe realizarse. Principalmente, el prejuicio existe en considerar al cómic como un género de mero entretenimiento, a pesar de que los cómics o novelas gráficas pueden abordar temas serios y además, considerarse como documentos históricos por haber contrastado su información con documentos verídicos, como es el caso de *Maus*, donde el autor viajó en varias ocasiones a Polonia, investigó fechas concretas y quiso saber incluso cómo habían sido exactamente los baños de Auschwitz (Spiegelman, 2019), imagen que puede apreciarse en la página 227 (viñeta 6) (Spiegelman, 2016). Asimismo, Solá y Barroso también definen el cómic como fuente histórica: “Tenemos que comenzar a considerar las artes gráficas y, entre ellas, el cómic, como una fuente válida para el campo de la investigación histórica, ya que éstas, [...] son en sí mismas una fuente histórica” (Solá & Barroso, 2014: p. 14).

Dentro de los cómics existen diversas clasificaciones, algunos de ellos son propicios para la elaboración de actividades en el aula, otros no. En el 2005, un análisis realizado por Leoné y Capistegui establecía que existían cómics con un carácter histórico “que aspiran a relatar y dar un punto de vista particular sobre un episodio histórico” (Leoné & Capistegui, 2005: p. 3), entre ellos apuntaban a *Maus* de Art Spiegelman, así como a la serie de Jacques Tardi sobre la Primera Guerra Mundial. Respecto a *Maus* le otorgaba importancia por los temas que tocaba: autobiografía, transmisión de la memoria, recordar el pasado y no ser fundamentalmente realista, sino que el recurso del zoomorfismo le hacía tomar distancia con el suceso histórico (Leoné & Capistegui, 2005). Asimismo, Jurkovic en 2017 elaboró una clasificación de cómics más exacta, la autora diferenciaba entre cómic biográfico, cómic como medio para enfrentarse al pasado, cómic como material didáctico o cómic como aditivo histórico (Jurkovic, 2017). Aunque a *Maus* podríamos introducirlo en cualquiera de las categorías, Jurkovic no especifica cuál es la apropiada, sino que desglosa brevemente todas ellas y termina sin catalogar a *Maus*.

Habiendo establecido ya la posibilidad de calificar a *Maus* como fuente histórica del Holocausto, hablaremos de los diferentes autores que exponen sus justificaciones para trabajar *Maus* en el aula.

Algunos autores establecen, como primer paso, la necesidad de entrenar al alumnado en el gusto por el cómic (Blay, 2015; Leoné & Caspistegui, 2005; Solá & Barroso, 2014) siendo que ya no es considerado como un medio de masas (*mass media*). Por ello, se debe trabajar también con los estudiantes la lectura del cómic, el análisis, así como la eliminación del prejuicio del cómic ligado siempre al superhéroe, con la finalidad de que la utilización del cómic sea motivadora para el estudiante.

Asimismo, la elección del cómic de *Maus* como uno de los recursos didácticos más efectivos para trabajar en las aulas de Historia se debe al tratamiento del Holocausto. En 2012 la UNESCO elaboró una guía donde incluía cómo y por qué se debía trabajar profundamente el Holocausto judío en adolescentes (UNESCO, 2013), apelando a que es un acontecimiento que no sólo debe trabajarse en Alemania (país donde ocurrió) sino que debe entenderse como un periodo de la Historia que aporte valores democráticos al alumnado, así como la capacidad de defender los Derechos Humanos y la seguridad de que no volverá a repetirse:

Tanto si se vive en África central, como en China, el Pacífico sur o Suiza, se tiene que ser consciente del peligro que representa el genocidio. A fin de cuentas, educar sobre el Holocausto significa en última instancia alejar lo máximo posible a la humanidad de esa forma extensa de asesinato masivo, (Carrier, Fuchs & Messinger, 2015: p. 15).

Asimismo, el Instituto Georg Eckert de Investigación Internacional sobre Manuales Escolares, en cooperación con la UNESCO, realizó una investigación sobre dónde y cómo se estudiaba el Holocausto. El resultado estableció que “el Holocausto figura en 272 planes de estudio actualmente en vigor en 135 países, y en 89 manuales

escolares publicados en 26 países desde 2000” (Unidad de Trabajo para la Cooperación Internacional en Educación).

Por ello, muchos autores ven necesario el trabajo del Holocausto en el aula y eligen *Maus* alegando únicamente a este motivo (Cayot, 2010; Lluch-Prats & Martínez y Souto, 2016). No obstante, existen también propuestas que creen que el tratamiento de *Maus* puede ayudar para crear ciertos valores democráticos, como la tolerancia, el respeto por el diferente, o para desarrollar pensamiento crítico (Boermann-Cornell, 2015; Leoné & Capistegui, 2005; Saitua, 2018; Versaci, 2001).

Asimismo, algunos autores clasifican a *Maus* como “una obra imprescindible para comprender la lucha por la supervivencia, para no juzgar, para empatizar” (Becerra & Jorge, 2014: p. 38), lo que lleva a querer trabajar el testimonio, la empatía por el pasado y la relevancia histórica, lo cual va ligado entonces a un trabajo en valores democráticos. La empatía es un sentimiento que nace según vas leyendo el libro, el personaje de Vladek causa tristeza y piedad; sobre todo, es perceptible cómo trata lo trata su hijo Art y terminas intentando empatizar o lograr entender sus actuaciones cotidianas, como por ejemplo en el momento en el que va a devolver la comida que le ha sobrado al supermercado y gana seis dólares con ella (pp. 249 y 250).

Otro de los temas que se puede trabajar con *Maus*, y por el que también apuestan varios autores, es el tratamiento de la memoria y del testimonio como documento dentro de la historia oral. Aunque la historia oral es una de las fuentes más desprestigiadas dentro de la disciplina, en la segunda mitad del siglo XX tuvo su auge debido a la multitud de testimonios que podían recogerse de las dos guerras mundiales y de la Guerra Civil Española. Guillaume Rihs en 2012 afirma que *Maus* es un testimonio oral del que podemos obtener información sobre la vestimenta, las banderas, Auschwitz... (Rihs, 2012).

Por lo tanto, el tratamiento que se hace de *Maus* en el aula suele ir acompañado de obras comparadas. Es cierto que en varias ocasiones hemos visto el uso de *Maus* como único recurso para trabajar el Holocausto en el aula o para realizar un análisis de él (Berenguel, 2011; Guay & Charrette, 2009). Sin embargo, en otras ocasiones los autores prefieren realizar una comparación de obras a partir del trabajo en el aula analizando testimonios de supervivientes, como ocurre en la actividad propuesta por Guillaume Rihs (Rihs, 2012) donde inserta fragmentos de *Maus*, *Metamaus* y *Si esto es un hombre* de Primo Levi; el análisis del dolor en *Maus* y *El arte de volar*, de Antonio Altarriba (García, 2016); o como comparativa de cómics publicados en el mismo año, 1986: *Watchmen* y *Maus* (Boge, 2013).

Maus en el aula

La utilización del cómic de *Maus: diario de un superviviente* (1986-1991) se ha llevado a la práctica en numerosas ocasiones en aulas de Secundaria y Bachillerato dentro de la materia de Historia en todas sus variantes (Geografía e Historia, Historia del Mundo contemporáneo). En la bibliografía manejada se ha podido comprobar que existen trabajos que exponen a *Maus* como herramienta didáctica en proyectos educativos en aulas de países como España, Francia o Estados Unidos.

El periodo de la realización de actividades en el aula podríamos concretarlo entre 2009 y 2018, aunque aparecen tres análisis (Versaci, 2001; Ballester, 2003 y Rivero, 2004) que nos aportan información general sobre el cómic en la primera década del siglo XXI y establecen la base de lo que será el inicio del uso del cómic dentro del aula de Secundaria y Bachillerato.

Teniendo en cuenta los prejuicios establecidos durante todo el siglo XX que condicionaban al cómic como un género únicamente humorístico e, incluso, infantil, Versaci elaboró una lista de cómics fundamentada en varios criterios. Principalmente consideraba que se había olvidado al cómic y explicaba a sus estudiantes que el cine y la novela también fueron odiados en momentos determinados. La lista elaborada por el profesor de inglés propone una serie de cómics, los cuales pueden utilizarse como recurso didáctico aunque no especifica en qué curso o en qué materia. El análisis que realiza es sobre el uso de la lengua inglesa; por lo tanto, va a ser el único trabajo que no propone a *Maus* como cómic para la enseñanza de la Historia sino que aparece planteado como una lectura beneficiosa en valores a enseñar al alumnado dentro de la inmersión lingüística. Versaci se centra en la búsqueda de cómics con el objetivo de enseñar al estudiante que la literatura no es sólo novela; de esta manera, termina elaborando una lista donde aparecen varios cómics que tratan temas serios y con tendencia al trabajo de la ética y la moral en clase. En esta lista se encuentran el primer (1986) y segundo tomo (1991) de *Maus* y otros cómics como *Safe Area Gorazde* (2000) de Joe Sacco o *Sandman* (1988-1996) de Neil Gaiman. El objetivo principal que se expone durante todo el artículo es la búsqueda de la motivación del alumnado, el cual parece no olvidar –ni siquiera en su vida adulta- la asignatura de lengua inglesa, para algunos una de las más aburridas de su carrera académica (Versaci, 2001).

Asimismo, Rivero propone la creación de un cómic por parte del docente, considerando que, de otra manera, “el papel del docente se limita entonces a seleccionar y facilitar a sus alumnos una historieta que reproduzca un determinado acontecimiento con un rigor cuanto menos aceptable” (Rivero, 2004), lo que tiene como consecuencia la insatisfacción del alumnado y del docente. La creación de un cómic realizado por el profesor lo vemos en el ejemplo de Pedro Cifuentes, docente en un instituto español desde hace diez años, quien ha publicado su primer cómic *Historia del Arte en cómic* dirigido esencialmente al trabajo en aulas de Secundaria (<http://www.rtve.es/noticias/20190613/historia-del-arte-comic/1951961.shtml>). Como

objetivo también se busca esa motivación del alumnado que todavía no hemos logrado claramente en la materia histórica, y además se añade la práctica de la creatividad, desarrollando su capacidad de imaginación, así como artística. Es decir, si no encontramos un cómic adecuado para la unidad didáctica que vamos a impartir, se puede crear un cómic con el objetivo claramente educativo. Además, también podemos dejar crear viñetas al alumnado aunque deberíamos tener en cuenta que si nos centramos demasiado en ello puede terminar siendo una clase de Artes Plásticas más que de Historia.

En la década de publicación de estas dos obras, aparece una guía mucho más concreta en referencia a *Maus*. La *Guía didáctica de Maus* (Ballester, 2003) está dirigida a servir de base a cualquier docente que se decante por el uso de este material en su programa educativo; seguramente fue la obra que dio inicio en España a la utilización del cómic o novela gráfica, concretamente de *Maus* en las aulas. En el epígrafe 8 se encuentran una serie de sugerencias sobre cómo tratar *Maus* dentro de la unidad didáctica correspondiente y, aunque no establece actividades concretas ni niveles educativos en los que impartirla, sí da prioridad a su uso en Secundaria y Bachillerato. Su objetivo principal como profesor de Secundaria en un instituto mallorquín es que el alumno ahonde en su pasado, busque su identidad y entienda la importancia de la Historia en su creación como ser humano (Ballester, 2003).

Durante sus veintiuna páginas, Ballester detalla varios epígrafes, desde lo más general (biografía del autor, cuestiones sobre el cómic o argumento del mismo) hasta lo más concreto (tiempos verbales utilizados, temas a tratar o personajes). Aunque parece estar pensada para el docente primerizo en el uso de *Maus* dentro del aula, puede adaptarse y utilizarse como teoría base para el alumnado. Es, como digo, la base para trabajar *Maus* en aulas de Secundaria y Bachillerato; por ello, puede encontrarse en cualquier plataforma gratuita, estando al alcance de cualquier alumno, docente o investigador.

Por lo tanto, una vez comentadas las dos obras de 2001 y 2004 que realizan únicamente apuntes generales sobre el cómic en el aula pero sin concretar curso o actividades, y *La Guía didáctica de Maus* (Ballester, 2003) como base de proyectos educativos en torno a nuestro cómic de Spiegelman, nos centraremos en la puesta en marcha de actividades que tengan en el centro a *Maus*.

Teniendo en cuenta que la última publicación de *Maus* en la revista *Raw*, creada por el mismo autor (Art Spiegelman) y su mujer Françoise Mouly, fue en 1991, y las traducciones a diferentes idiomas tardaría en llegar, debemos considerar la tardía elaboración de actividades fechándose la primera en torno a 2009. Es comprensible entonces ese espacio en el tiempo para conocer, leer, traducir y trabajar la obra, y finalmente decidir usarla como recurso didáctico y como material histórico en el aula.

Normalmente, las diferentes actividades propuestas para el trabajo del *Maus* en la disciplina de Historia se han desarrollado en torno a Secundaria y Bachillerato, en la mayoría han precisado el curso donde se realizaría el ejercicio: Troisième (3º ESO) en

el sistema educativo francés tanto Guillaume Rihs (2012) como Cayot (2010), dando por hecho que los contenidos de Historia contemporánea coinciden en este curso en el sistema educativo francés; o 4º ESO en un instituto español (Berenguel, 2011). Además, Chun & Atwell (2018) establecen los grados estadounidenses de 9 a 12, que es el equivalente a los cuatro cursos de Secundaria españoles.

Normalmente, la actividad a la que se suele recurrir de forma primordial frente a la lectura o el trabajo de un libro, es la realización de una reseña que, seguramente, tenga una valoración de uno o dos puntos dentro de la evaluación final. Es una práctica a la que podemos recurrir fácilmente y que, de hecho, es bastante utilizada. Sí es cierto, que existen otras propuestas que incluyen ensayos sobre la obra pero siempre complementados con diversas actividades trabajadas en clase (Chun & Atwell, 2018), ya que la tarea de realizar una reseña de la obra leída es fácilmente encontrada en Internet por el alumnado y, sumado a ello, creemos que es necesario el trabajo en clase de cualquier libro, pero más si cabe de un cómic, ya que el alumnado no está acostumbrado a la lectura ni al trabajo de este género literario. Puede entonces que los estudiantes no comprendan según qué viñetas o que se sumerjan únicamente en la visualización de imágenes olvidando la lectura y la información sobre el Holocausto judío que puede proporcionar.

Asimismo, existen multitud de variantes en el trabajo del cómic *Maus* y en la elección de cómo trabajarlo según los objetivos establecidos por cada docente. Guay y Charette (2009), por ejemplo, eligen *Maus* concretamente estableciendo dos propuestas de actividad centradas en el trabajo del desarrollo del pensamiento crítico y de la motivación a través del aprendizaje visual (Guay & Charrette, 2009). Son ellos quienes proponen que el alumnado debe plantear hipótesis, cuestionar la perspectiva histórica y buscar información a través de páginas otorgadas por el docente para poder contrastar con las viñetas del cómic. Haciendo referencia al aprendizaje visual que nos aporta el cómic, dicen:

“Les dessins nous permettent d’entrer beaucoup plus rapidement dans l’univers où se déroule l’histoire que ne le ferait un livre: une image vaut mille mots”. (Guay & Charrette, 2009: p. 5).

Volviendo a la lectura del cómic, uno de los propósitos que plantean todos los autores es la lectura del cómic entero (no de manera parcial) por parte del alumnado antes del trabajo de la obra en clase (Rihs, 2012; Chun & Atwell, 2018; Berenguel, 2011 y Cayot, 2010). Por ello, cuando Rihs proyecta algunas de las viñetas para comentar en clase, los estudiantes pueden ubicarla en un contexto claro y fomentar así el debate dentro del aula, lo que facilita el trabajo de la obra en clase (Rihs, 2012). No obstante, entendemos que incluir una novela gráfica como *Maus* en el taller de lectura de cualquier instituto pueda resultar aparatoso, aburrido y hasta sorprendente. *Maus* al fin y al cabo son dos tomos que conforman casi 300 páginas en blanco y negro, algo muy poco llamativo y desmotivador para un adolescente que nunca ha leído un cómic o

una novela gráfica. Por lo tanto, la inclusión del cómic en los institutos debe ser paulatina y trabajada.

Las dos actividades francesas están dirigidas al trabajo de *Maus* en *troisième* (3º ESO). Cayot propone en 2010 una actividad donde el objetivo principal es tratar el Holocausto judío, incluso antes de que la UNESCO creara documentos enfocados en el trabajo del Holocausto en las aulas escolares (UNESCO, 2012). Para ello, Cayot establece una serie de preguntas que el alumnado debe contestar leyéndose el libro y añade además la comparación con la novela gráfica de *Auschwitz* (2000) de Pascal Croci. A ello se le suma el testimonio de Josef Kramer en 1945, oficial de las SS, donde narra la rutina de preparar las cámaras de gas, el cual deberán comentar (Cayot, 2010). Uno de los aspectos que pueden ser más comentados de la actividad propuesta por Cayot es la aportación de varios artículos de la revista francesa *Les Clionautes*, a través de la cual otorga más información al lector e incluso un artículo para la recomendación de lecturas sobre *bande dessinée* a familiares de alumnos (<https://www.clionautes.org/lhistoire-en-bd-histoire-de-bd.html>). Es el único autor que ha señalado artículos dirigidos directamente a los padres, incluyéndolos por tanto en la planificación escolar. Creo que esto es totalmente necesario por el hecho de que el prejuicio que recae sobre el cómic debe evitarse también en los padres y no solamente entre alumnado y profesorado.

Por otro lado, la propuesta de Rihs en 2012 es mucho más extensa y profunda. Aunque Cayot no establece en cuántas sesiones elaboraría su actividad, Rihs tampoco lo hace, pero se percibe un trabajo más duradero en el tiempo. No obstante, percibimos diferencias en el enfoque del trabajo del cómic; Cayot, como se ha dicho anteriormente, tiene un objetivo claro: el alumnado debe conocer y entender el Holocausto, comprender qué es y cómo se puede evitar. Es una propuesta entonces dirigida al trabajo de valores dentro del aula, a la madurez del estudiante y creación de un ciudadano democrático.



Imagen 2. Viñeta de *Maus* en la que se aprecia las dificultades de la memoria (Spiegelman, 2015: p. 228)

Sin embargo, Rihs enfoca su actividad al trabajo de la Historia como disciplina. Es un enfoque mucho más metódico e historiográfico, ya que busca la comprensión de la dificultad de reconstruir la Historia, estableciendo que no existe una única historia sino que los testimonios y los documentos se encauzan formando una vorágine de

acontecimientos. El trabajo de Rihs es una práctica de síntesis y análisis sobre el testimonio de Vladek a través de las viñetas del cómic de *Maus*. Lo interesante es que el autor no esconde la dificultad de crear las vivencias de su padre, como vemos a lo largo de la página 228 donde Art intenta hacer recordar a su padre qué trabajos tuvo en Auschwitz y cuánto tiempo estuvo en cada uno de ellos (Spiegelman, 2015), sino que muestra la selección que la memoria de Vladek ha hecho con los acontecimientos vividos.

Una de las características que tienen en común tres de las cinco actividades propuestas concretamente (Rihs, 2012; Chun & Atwell, 2018 y Berenguel, 2011), es la formación de grupos de cuatro o cinco estudiantes para el trabajo de este cómic. Asimismo, la formación de estos grupos no es aleatoria sino que debe realizarse del modo más heterogéneo posible en cuanto a cultura, etnia, género o actitud en clase (Berenguel, 2011). Se entiende entonces que el desarrollo del pensamiento crítico y el análisis de un nuevo formato narrativo en el aula (el cómic) deben realizarse conjuntamente, debatiendo las hipótesis y formando una síntesis completa, se busca así la complementación de las opiniones entre estudiantes diferentes y un aprendizaje más profundo, intercambiando opiniones con sus propios compañeros. No obstante, las actividades propuestas entre estos tres autores difieren en según qué partes entre sí.

La propuesta de Guillaume Rihs (2012) para el equivalente a 3º ESO en el sistema educativo español es la formación de varios grupos en la clase los cuales deberán trabajar un tema y una serie de viñetas otorgadas por el docente. Para Rihs es importante cuestionar la formación de la Historia, uno de sus objetivos es que su alumnado entienda que la Historia está sesgada y se reconstruye a partir de documentos (orales o escritos) que analizamos e interpretamos (Rihs, 2012). Para ello, propone una serie de temas compuestos por viñetas de *Maus* (1991) que se centran en la importancia de narrar la Historia tal y cómo pasó (p. 25); pasajes de *Metamaus* (2011) o, en ocasiones, fragmentos de *Si esto es un hombre* (1947) de Primo Levi.

Los temas están dirigidos al cuestionamiento de la Historia, el trabajo de la memoria y del testimonio. Por ello, un tema esencial es el titulado “transmission d’un témoignage” (Rihs, 2012) donde se recogen algunas viñetas de *Maus* como el diálogo entre Art Spiegelman y su padre discutiendo sobre la obra o la dificultad que encuentra el autor para transcribir el testimonio de su padre (pp. 25 y 201). Asimismo, una de las preguntas a tratar obligatoriamente en cada tema es la relación que puede tener el cómic trabajado en el aula con el conocimiento de la Historia: “Qu’est-ce que *Maus* apporte à la connaissance historique?” (Rihs, 2012: p. 3).

Ignacia Berenguel en 4º de la ESO, continuando con la metodología de la interacción entre iguales (divididos en grupos mixtos), establece como objetivo de la actividad tratar el tema del Holocausto como punto de inflexión para el reconocimiento de los Derechos Humanos y como establecimiento de la definición de violación de esos derechos (Berenguel, 2011). Como actividad la propuesta está íntimamente ligada al recurso del manejo de fuentes informáticas proporcionadas por la profesora, a través de

las cuales deben buscar las respuestas a una serie de preguntas sobre Auschwitz, Birkenau y el Holocausto judío, además, se realizará un Webquest, también como propuesta para el uso de las TIC.



Imagen 3. Viñeta de *Maus* la primera vez que Vladek y Anna ven una bandera nazi (Spiegelman, 2015: p. 34)

Durante el proceso de estudio de las diversas propuestas que trabajaban a *Maus* en el aula, pude obtener el testimonio oral de una persona que había realizado una unidad didáctica dentro del Máster de Profesorado en 2014 en un instituto de Andalucía. María José Aguilar Figueroa³ había estudiado Historia del Arte y ya finalizada la carrera optó por realizar el Máster de Profesorado. A la hora de realizar sus prácticas eligió el IES Santa Isabel de Hungría y 4º de Diversificación (lo que actualmente se corresponde con PMAR). Su labor fue dar la asignatura *Ámbito Sociolingüístico*, donde se incluía la unidad didáctica *La Segunda Guerra Mundial y la Guerra Fría*. Aunque solamente tuvo seis sesiones para llevarla a la práctica, una de ellas se dedicó exclusivamente al trabajo con la novela gráfica de *Maus*. Aguilar tenía varios objetivos, algunos de ellos se concretaban en torno al trabajo de los Derechos Humanos, tratar evitar el genocidio explicando el Holocausto o estableciendo que ningún conflicto bélico tiene justificación; por lo tanto, a raíz de esos objetivos Aguilar puso el foco en la explicación de la Solución Final, la cual se trabajó con algunas viñetas de *Maus* que la docente expuso en un Power Point y que, además, les repartió de forma individual.

³ Se trata de un testimonio oral de María José Aguilar Figueroa, una estudiante de Historia del Arte, que me brindó la oportunidad de incorporar su trabajo en las prácticas del Máster de Profesorado de 2014. Con su total consentimiento incorporo aquí su labor como docente y los resultados de la misma. Asimismo, le muestro mis agradecimientos por haberme permitido analizar y detallar su trabajo en el IES Santa Isabel de Hungría (Jerez de la Frontera).



Imagen 4. Una de las viñetas que se proyectó en clase para el alumnado del IES Santa Isabel de Hungría (Spiegelman, 2015: p. 209)

Por lo tanto, la primera medida fue trabajar viñetas ya seleccionadas por la docente y no incluir como tarea la lectura de la novela gráfica entera, teniendo en cuenta sobre todo que se trataba de un grupo desmotivado y con un bajo nivel curricular. La sesión entonces se inició con la explicación de la Solución Final, de los campos de concentración y del Holocausto. A medida que se iba sucediendo la clase, se iban trabajando una por una las viñetas y contestando a las diferentes preguntas que también se les habían repartido. Asimismo, la sesión anterior había consistido en el trabajo de *El diario de Ana Frank* (1947) siguiendo la misma metodología, por lo que el alumnado se habituó a este método y pudo sumergirse en dos testimonios de supervivientes del Holocausto judío.

En general, y según el testimonio de María José Aguilar, el resultado fue muy enriquecedor. El alumnado estuvo muy activo y participativo, intuye ella, porque al fin y al cabo fue una novedad en sus clases, las actividades dejaron un poco a un lado el libro, tenía un carácter visual-estético muy fuerte y la Historia contemporánea es la que más llama la atención en los estudiantes. A pesar de que tuviera que cambiar algunas actividades a lo largo de la unidad didáctica, ésta se realizó tal y como estaba prevista. Tal vez, nos cuenta ella, el único problema que vio es que en varias ocasiones los estudiantes contestaban a las preguntas copiando literalmente lo que había dicho en clase y, aunque luego participaban en voz alta y se interesaban por cualquier detalle, reflexionar y pensar una respuesta les costaba más.

Finalmente, la última actividad de la que tenemos conocimiento es del año 2018. En esta ocasión, la propuesta proviene de Estados Unidos y no existe una concreción del curso en el que podría desarrollarse, a pesar de que divide sesión por sesión (completando las catorce sesiones que le dedicaría al tema) cada uno de los ejercicios

que se realizarán. Una de las peculiaridades dentro de esta propuesta es la creación de tres viñetas por parte del alumnado. Se propone entonces impartir la sesión con las páginas 5 y 6 de *Maus* pero las tres últimas viñetas dejarlas en blanco para que sean los estudiantes los que desarrollen su creatividad (Chun & Atwell, 2018). Es una de las propuestas que consigue difuminar uno de los inconvenientes que se establecían en el uso del cómic como material didáctico, el cual decía “no deja espacio para la imaginación del lector ya que texto e imagen vienen dados”. Por lo que, con esta actividad, podríamos solventar parte de ese problema de una manera creativa y novedosa para el alumnado.

Sin embargo, la actividad propuesta estadounidense no va dirigida únicamente al trabajo de la novela gráfica de Art Spiegelman sino que trata de trabajar el Holocausto con diferentes materiales, tal vez excesivos en solamente catorce sesiones. Algunos de estos materiales son la búsqueda en Internet de páginas web sobre el Holocausto, la visualización de la película *El Pianista* (2002) de Roman Polanski en tan solo una sesión de cincuenta minutos o la lectura de textos sobre los Derechos Humanos (Chun & Atwell, 2018). El análisis de *Maus* únicamente se trabaja en la sesión quinta y sexta, y se hace a partir de las actividades ya comentadas del dibujo de viñetas. Por lo que, a nuestro parecer, la actividad termina siendo excesivamente pesada queriendo dar mucho material en un espacio de tiempo breve, lo que tendrá como consecuencia la falta de profundización en ninguno de los materiales.

Los temas que se pueden abordar dentro de nuestra novela gráfica *Maus* son muy variados, como he comentado anteriormente analizando los diferentes autores y sus propuestas de actividad. El testimonio unido a la fragilidad de la memoria es un tema central a lo largo de las viñetas como puede verse concretamente en la página 214 donde se le pregunta por una orquesta en Auschwitz y no la recuerda, o en la página 201 cuando Art insiste para que recuerde los periodos en

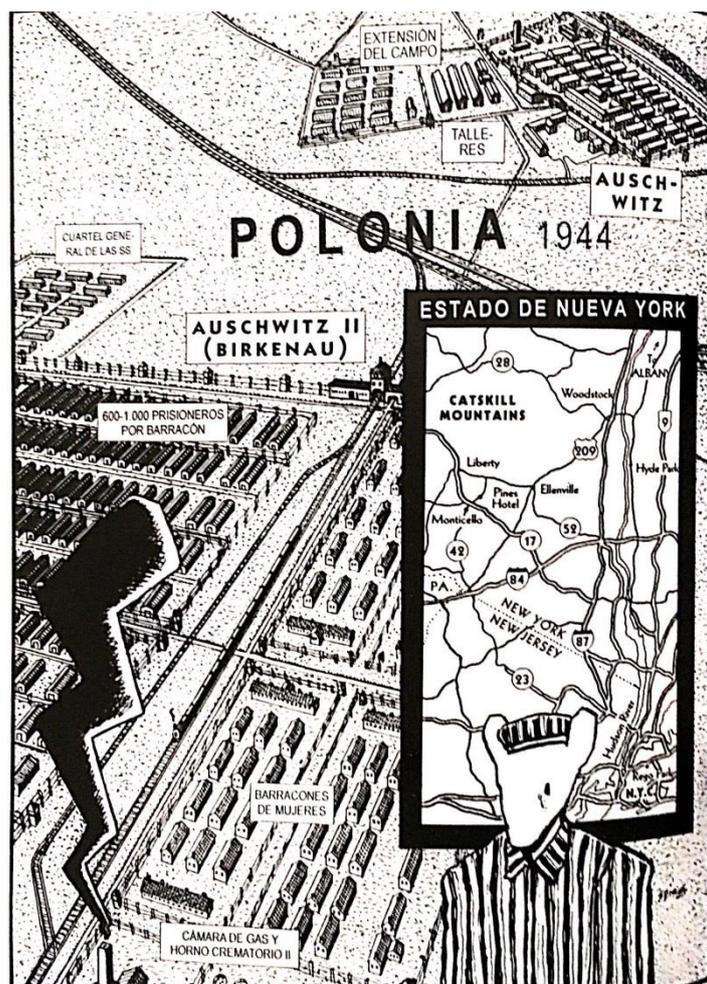


Imagen 5. Viñeta de *Maus* donde se muestra cómo era Auschwitz (Spiegelman, 2015: p. 166)

cada lugar de trabajo (Spiegelman, 2015). Desde el inicio del libro (p. 16), Spiegelman llama la atención a su padre recordándole que su madre se llamaba Anna y no Lucía, como Vladek estaba explicando. Aunque en esta ocasión el padre no había cometido un error, Spiegelman entiende que puede haber errores en el discurso de su padre procedentes de la memoria.

La memoria y la implicación por recordar se encuentran entonces en una gran variedad de viñetas con la intencionalidad de mostrar la dificultad de reconstruir la Historia, concretamente la historia de un superviviente del Holocausto judío. Guillaume Rihs es el principal autor que pone en el foco de su actividad el conocimiento de la construcción de la Historia y los problemas que ello conlleva (Rihs, 2012).

Asimismo, el tratamiento del Holocausto, el cual puede llegar a ser tenso y frío, Spiegelman lo compensa con el humor y la personalidad arisca en el personaje de Vladek cuando habla de su rechazo a los comunistas (p. 29: viñeta 2) o cuando, sin previo aviso, ha tirado el abrigo de su hijo porque lo consideraba andrajoso (p. 70 y 71), resguardando esa característica propia de los cómics.

En general, *Maus* termina siendo un documento histórico que ofrece un sinfín de variedades y que mezcla testimonio y datos históricos corroborados, como la construcción de cómo fue Auschwitz (p. 166 y 230) y sus baños (p. 227: viñeta 6), la asistencia de médicos como Josef Mengele (p. 218) o la primera vez que ven una bandera nazi (p. 34 y 35). Y que, sin contar con la finalidad del autor, puede considerarse uno de los recursos didácticos más útiles para la motivación, enseñanza en valores y estudio de la historiografía en la materia histórica.

4. Conclusión

El presente trabajo ha recogido las actividades educativas realizadas en aulas de Secundaria y Bachillerato que utilizaban *Maus. Relato de un superviviente* como uno de los materiales a los que se puede recurrir para el aprendizaje de la Historia; ya sea de forma individual o complementado con otros materiales como filmografías u otros libros.

Existiendo entonces una cantidad notable de programaciones donde *Maus* estaba incluido, además de ser estudiado por diversos autores que desarrollaban la teoría sobre la importancia de educar a través del uso de los cómics, podemos afirmar que *Maus* es considerado un recurso didáctico notable para autores de países como España, Estados Unidos o Francia. A pesar de que el trabajo es algo fragmentario en cuanto a nacionalidades, entendemos que son estos tres (sumando a Alemania) los países donde se concede un mayor interés a la enseñanza del Holocausto en las aulas de Secundaria y Bachillerato.

En general, las actividades analizadas durante el trabajo incluyen nuestro cómic como uno de los materiales para complementar con filmografías como *El pianista* y con obras de dos tipos: cómics y novelas. Hay docentes que se decantan por la inmersión lingüística en el cómic por completo y a *Maus* se suman diversas obras de Joe Sacco o incluso *El Diario de Ana Frank* hecho cómic (2017). Por otro lado, también existe la comparación entre cómics y novelas, eligiéndose casi siempre *El Diario de Ana Frank* (1947) o *Si esto es un hombre* (1947) de Primo Levi, como testimonios directos del Holocausto judío. Las Webquest, el diseño de algunas viñetas o la creación de ensayos, son algunos de los métodos que también se utilizan para trabajar el cómic en clase.

La duración de la sesiones es algo cuestionable. Aunque existen autores que ponen a *Maus* en el foco de la programación y lo trabajan durante toda la unidad didáctica; en la mayoría de actividades analizadas no es así. En términos generales, los docentes acumulan un sinnúmero de materiales sobre el Holocausto judío y pretenden ofrecerlos todos. Entendiendo que el Holocausto (y la Primera y la Segunda Guerra Mundial) aglutina una gran variedad de información en diferentes formatos y para todos los públicos, se debe hacer un análisis y una selección de materiales dependiendo del currículo que desees trabajar. Tal es así, que el cómic de *Maus* ha llegado a trabajarse durante una sesión de 50 minutos a través de la creación de tres viñetas por parte del alumnado sin atender a explicaciones o profundización del tema histórico y/o del cómic en sí.

Sí es cierto y comprensible que no busquemos el análisis de *Maus* durante toda la unidad didáctica, entendiendo entonces que debe complementarse con otros materiales para analizarlo y compararlo. Es lo que ha aplicado Rihs cuando propone el análisis de varios temas ya elegidos por el docente donde se insertan viñetas de *Maus*, fragmentos de texto de *Si esto es un hombre* e, incluso, algunos epígrafes de *Metamaus*. De esta

manera, el alumnado en grupos de cuatro o cinco deben trabajar los diferentes temas. Se busca así analizar, sintetizar y comparar, llegando a un objetivo común: el pensamiento crítico.

Aunque actualmente la literatura (y los cómics dentro de ella) estén al alcance de nuestras manos, así como cualquier tipo de información o artículos que establecen las ventajas de utilizar el cómic en el aula, todavía continúa el prejuicio sobre los cómics ridiculizándolos a la categoría infantil o de humor únicamente. Todo ello trasciende en el uso de éste en las programaciones de Secundaria y Bachillerato. Siguen siendo inexistentes. Como anécdota, puedo decir que tras el intento de introducir a *Maus* como lectura voluntaria en la asignatura de 1º de Bachillerato *Historia del Mundo contemporáneo* el docente se negó a ello completamente, acusando a los cómics de “lectura fácil y poco madura”. Y esto es un pez que se muerde la cola, ya que al preguntar en clase quiénes de ellos conocían este cómic solo un alumno de treinta levantó la mano.

Como digo, el uso de cómics dentro del aula supera el número de ventajas al de inconvenientes. Los adolescentes del siglo XXI están educados a través de lo visual; la televisión, el ordenador, el móvil, tablet, plataformas como Netflix, están creando una sociedad donde lo visual-estético está por encima de todo lo demás. Asimismo, el mundo artístico también se beneficia de ello y percibimos el auge de la novela gráfica, grandes cantidades de cómics que ya no cuentan únicamente historias de superhéroes sino que narran sobre el papel problemas de la sociedad actual. Sin embargo, esto no se ve reflejado en la comunidad educativa, donde se prescinde de ello. Es cierto que actualmente cualquier adolescente responde mejor a los videojuegos o al cine, y dejan de lado a aquel género que tuvo su auge –sobre todo- en la década de los 60 y 80. Pero entonces somos la comunidad educativa –escuela, instituto, bachillerato- quienes debemos introducirlos en este mundo.

Asimismo, el componente visual no es la única ventaja que podemos encontrar en el uso de la novela gráfica de *Maus* como herramienta didáctica; debemos estudiar el sinfín de posibilidades que nos ofrece únicamente esta novela gráfica. Trabajo en grupo o individual; posibilidad de trabajar el cómic entero o solo una parte; trabajar valores humanos y contenido historiográfico o geográfico. Durante todo el trabajo se han expuesto numerosas propuestas de actividad en dirección a *Maus*. Creo que es de gran obligación aprovechar un documento tan prestigioso, tan bien documentado y narrado, con tanta sensibilidad y aprendizaje como es *Maus*. El uso del cómic como recurso didáctico debe empezar de forma inmediata en todos nuestros institutos, si no estamos dejando pasar una herramienta educativa excepcional.

Para ello, la comunidad educativa debe ser exigente con las herramientas que tiene a su alcance; el análisis y la selección de materiales es importante para una buena administración de las materias y de los niveles académicos.

No obstante, cabe decir, que el análisis que en este trabajo se ha realizado ha sido únicamente de actividades propuestas dentro del currículo de Secundaria y

Bachillerato incluyendo el cómic de *Maus* como herramienta didáctica. La investigación carece entonces de las evaluaciones del alumnado, de los testimonios de docentes y estudiantes sobre la puesta en marcha de las actividades o de los resultados finales de las mismas. Únicamente se expone la posibilidad de realizar una actividad incluyendo el cómic en el aula, pero todavía es pronto para saber si este tipo de propuestas ejercen en el estudiante un cambio en la perspectiva de la materia histórica.

Asimismo, estableciendo como inicio del periodo de actividades con *Maus* el año 2009; sin hablar de las tres obras de principios del año 2000 que sientan las bases de la inclusión del cómic en la comunidad educativa, el tiempo con el que se llevan realizando estas actividades es escaso y todavía no nos podemos precipitar a exponer resultados.

5. Bibliografía

- Ballester, L. (2003). *Guía didáctica Maus*. Palma: Universidad de las Islas Baleares (UIB). pp. 21. [Recuperado de https://www.academia.edu/6249596/Guia_did%C3%A1ctica_MAUS_relato_dun_superviviente_dART_SPIEGELMAN] (Consultado el 16/09/2019).
- Barrero, M. (2002). Los cómics como herramientas pedagógicas en el aula. Conferencia impartida en las Jornadas sobre Narrativa Gráfica, en Jerez de la Frontera (Cádiz). [Recuperado de <https://www.tebeosfera.com/1/Hecho/Festival/Jerez/ConferenciaJerez020223.pdf>] (Consultado el 16/09/2019).
- Becerra, D. & Jorge, S. (2014). Un acercamiento didáctico a la primera mitad del siglo XX a través de los cómics. *Espacio, Tiempo y Forma*, (26). pp. 15-40. [Recuperado de <http://revistas.uned.es/index.php/ETFV/article/view/14501>] (Consultado el 16/09/2019).
- Berenguel, I. (2011). Tic's y las viñetas: una propuesta didáctica sobre los totalitarismos a través del cómic *Maus*. *Revista Digital del Centro del Profesorado Cuevas*, 4(8). pp. 42-57. [Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3736734>] (Consultado el 16/09/2019).
- Blay, J.M. (2015). Dibujando la Historia. El cómic como recurso didáctico en la clase de Historia. *Supervisión* 21, (36). pp. 1-14. [Recuperado de http://www.usie.es/SUPERVISION21/2015_36/SP_21_36_Articulo_Dibujando_la_Historia_Blaj.pdf] (Consultado el 16/09/2019).
- Boermann-Cornell. (2015). Using Historical Graphic Novels in High School History Classes: Potential for Contextualization, Sourcing, and Corroborating. *The History Teacher*, 48(2). pp. 209-224. [Recuperado de https://www.jstor.org/stable/43264401?seq=1#page_scan_tab_contents] (Consultado el 16/09/2019).
- Boge, C. (2013). Visualizing Histories and Stories. Revisionary Graphic Novels of the 1980s and 1990s. *Medien impulse online*, 51(3). pp. 1-19. [recuperado de <https://journals.univie.ac.at/index.php/mp/article/view/mi571/767>] (Consultado el 16/09/2019).
- Carrier, P.; Fuchs, E. & Messinger, T. (2015). *La situación internacional de la enseñanza del Holocausto: Panorama mundial y los manuales escolares y planes de estudio*. UNESCO, París: Sector Educación. pp. 1-21. [Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233964_spa] (Consultado el 16/09/2019).

- Cayot, F. (2010). Une exploitation en classe de la Bande dessinée *Maus* de Art Spiegelman. *Académie Dijon Histoire géographie*. pp. 8. [Recuperado de <http://histoire-geographie.ac-dijon.fr/spip.php?article341>] (Consultado el 16/09/2019).
- Chun, C. & Atwell, M. (2018). Making it visual for ELL students: Teaching History using *Maus*. *International Literacy Association*. pp. 1-9. [Recuperado de <http://www.readwritethink.org/classroom-resources/lesson-plans/making-visual-students-teaching-1178.html>] (Consultado el 16/09/2019).
- Crisóstomo, R., (2011). *Una dissociació de rols a través de la genealogia semiòtica de gats i ratolins a la literatura, la novel·la gràfica i la cultura visual*. Tesis doctoral. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra. pp. 357. [Recuperado de https://www.academia.edu/1254724/Maus_dArt_Spiegelman._Una_dissociaci%C3%B3_de_rols_a_trav%C3%A9s_de_la_genealogia_semi%C3%B2tica_de_gats_i_ratolins_a_la_literatura_la_novel_la_gr%C3%A0fica_i_la_cultura_visual] (Consultado el 16/09/2019).
- García, C. P. (2016). Maus y El arte de volar: dos representaciones paradigmáticas del universo concentracionario. *Quaderns de Filologia: Estudis Literaris XXI*, (21). pp. 67-82. [Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5769104>] (Consultado el 16/09/2019).
- Guay, L. & Charrette, D. (2009). La bande dessinée: un outil didactique pour enseigner l'histoire. *Revue Traces*, 47(2). pp. 1-12. [Recuperado de http://www.lucguay.espaceweb.usherbrooke.ca/lguay/publications/guay-charrette_traces2009.pdf] (Consultado el 16/09/2019).
- Jukovic, I. (2017). *Remembrance and Control: History and Biopolitics in Art Spiegelman's Maus*. Tesis doctoral. Universitas Studiorum Jadertina. pp. 1-64. [Recuperado de <https://repozitorij.unizd.hr/islandora/object/unizd:1798/preview>] (Consultado el 16/09/2019).
- Leoné, P. & Caspistegui, J. (2005). El uso de los cómics para la enseñanza de la Historia en el aula: Algunas propuestas. *Fuentes Orales y Visuales: investigación histórica y renovación pedagógica*. pp. 1-19. [Recuperado de <https://es.scribd.com/document/414751908/Comics>] (Consultado el 16/09/2019).
- Lluch-Prats, J. Martínez, J. & Souto, L. (2016). Propuestas entre la imagen y la palabra: el cómic y sus contornos. Las batallas del cómic: perspectivas sobre la narrativa gráfica contemporánea. *Anejos de Diablotexto Digital*, (1). pp. 6-14. [Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=690655>] (Consultado el 16/09/2019).
- Mazur, D., & Danner, A. (2014). *Cómics. Una historia global, desde 1968 hasta hoy*. Barcelona: Blume.

- Rihs, G. (2012). Une approche de l'écriture de l'histoire par la bande dessinée: Maus, d'Art Spiegelman. *Le cartable de Clio. Revue suisse sur les didactiques de l'histoire*, (12). pp. 184-188. [Recuperado de https://www.academia.edu/28042001/UNE_APPROCHE_DE_LECRITURE_D_E_LHISTOIRE_par_la_BD_Maus] (Consultado el 16/09/2019).
- Rivero, P. (2004). Cómic en el aula de Historia. Apuntes para su creación. *Proyecto Clio*, (30). [en línea] [recuperado de <http://clio.rediris.es/n30/comic.htm>] (Consultado el 16/09/2019).
- Saitua, I. (2018). La enseñanza de la Historia a través de la novela gráfica: una estrategia de aprendizaje emergente. *Revistas de Didácticas Específicas*, (18). pp. 65-97. [Recuperado de <https://revistas.uam.es/didacticasespecificas/article/view/8924>] (Consultado el 16/09/2019).
- Solá, S. & Barroso, G. (2014). El cómic de no-ficción como fuente para el estudio de los conflictos bélicos: Crónicas de Jerusalén. *Revista Historia y Comunicación Social*, (19). pp. 231-248. [Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/HICS/article/view/47294>] (Consultado el 16/09/2019).
- Spiegelman, A. (2015). *Maus. Relato de un superviviente*. (3ª ed.). Barcelona: Random House.
- Spiegelman, A. (2019). *Metamaus*. Nueva York: Reservoirbooks.
- UNESCO. (2013). *¿Por qué enseñar sobre el Holocausto?* UNESCO, París: Sector Educación. pp. 1-23. [Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000218631_spa] (Consultado el 16/09/2019).
- Unidad de Trabajo para la Cooperación Internacional en Educación, Conmemoración Investigación del Holocausto. *Manual para docentes. Guía para la enseñanza del Holocausto*. Roma. pp. 1-23. [Recuperado de http://holocaustmusic.ort.org/fileadmin/user_upload/_imported/fileadmin/downloads/guia_para_ensenanza_del_holocausto.pdf] (Consultado el 16/09/2019).
- Versaci, R. (2001). How Comic Books Can Change the Way Our Students See Literature: One Teacher's Perspect. *The English Journal*, 91(2). pp. 61-67. [Recuperado de <http://marcuse.faculty.history.ucsb.edu/classes/33d/33dTexts/maus/Versaci2001ComicBooksChangeStudentsViews.pdf>] (Consultado el 16/09/2019).

Referencias legales

Gobierno de Aragón. Departamento de Educación, Cultura y Deporte, (2016). *Currículo de Geografía e Historia*. [recuperado de <http://www.educaragon.org/>] (Consultado el 11/06/2019).

Gobierno de Aragón. Departamento de Educación, Cultura y Deporte, (2016). *Currículo de Historia del Mundo contemporáneo*. [recuperado de <http://www.educaragon.org/>] (Consultado el 11/06/2019).

Orden ECD/489/2016, de 26 de mayo, por la que se aprueba el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón. Boletín Oficial de Aragón. 2 de junio de 2016. [recuperado de <http://www.educaragon.org/>] (Consultado el 11/06/2019).

Orden ECD/494/2016, de 26 de mayo, por la que se aprueba el currículo de Bachillerato y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón. Boletín Oficial de Aragón. 3 de junio de 2016. [recuperado de <http://www.educaragon.org/>] (Consultado el 11/06/2019).

Webgrafía

El cómic que ha conseguido que los chavales se interesen por la Historia del Arte, RTVE, <http://www.rtve.es/noticias/20190613/historia-del-arte-comic/1951961.shtml> (Consultado el 19/06/2019).

Guía del cómic, <http://guiadelcomic.com/info/webs-amigas.htm> (Consultado 19/06/2019).

La nave de Teseo, 10 recursos para trabajar el Holocausto/la Shoah en la escuela de Primaria, <https://lanavedeteseo.wordpress.com/2017/10/16/10-recursos-para-trabajar-el-holocaustoshoa-en-la-escuela-primaria/> (Consultado el 13/06/2019).

Les Clionautes, <https://www.clionautes.org/> (Consultado el 01/08/2019).

Zonanegativa.com, <https://www.zonanegativa.com/> (Consultado 13/06/2019).

<https://es.slideshare.net/silviarios104/estilos-de-aprendizaje-modelo-vak> (Consultado el 9/07/2019).