



## **El uso de la novela gráfica en el aula de E.S.O. para reivindicar la memoria histórica: una experiencia con *El arte de volar*, de Antonio Altarriba y Kim, y el estudio de la Guerra Civil en la Comunidad Infantil de Villaverde**

**Antonio Jesús Pinto Tortosa, Gerardo Vilches Fuentes – Universidad Europea**

### **RESUMEN –ABSTRACT**

El currículo de 4º de ESO para la asignatura de Ciencias Sociales incide en un mal tradicional en la enseñanza de Geografía e Historia: la excesiva preocupación por lo fáctico y la escasa atención a la necesidad de que los alumnos comprendan el origen, desarrollo, consecuencias e impacto de los procesos. Con el fin de paliar esta carencia, el docente de Ciencias Sociales en el cuarto curso de ESO de la Comunidad Infantil de Villaverde, en Madrid, decidió prescindir del temario ordinario para animar a los alumnos a entender las repercusiones de la Guerra Civil sobre la vida cotidiana de los individuos a través del análisis de una novela gráfica: *El arte de volar*, de Antonio Altarriba y Kim, en lo que constituye además una reivindicación de la novela gráfica como instrumento didáctico en el aula de Historia. En esta comunicación se presentan las bases teóricas para desarrollar la experiencia presentada, así como su puesta en práctica y sus resultados.

### **PALABRAS CLAVE – KEY WORDS**

Novela gráfica, historia, memoria, Guerra Civil, Educación Secundaria Obligatoria.

#### **1. Introducción**

En *Reappraisals. Reflections on the Forgotten Twentieth Century*, el historiador de origen alemán Tony Judt reflexionaba sobre un fenómeno que reviste tintes dramáticos en las últimas décadas: la pérdida de memoria de las generaciones jóvenes sobre el pasado más reciente.<sup>1</sup> Más allá de los debates que puedan suscitarse en torno a la medida en que la atención de los jóvenes

---

<sup>1</sup> Tony JUDT: *Reappraisals. Reflecons on the Forgotten Twentieth Century*, London – New York, Penguin, 2008, pp. 1-22.



se dirige a otros campos, tales como las redes sociales, las plataformas virtuales, o el deporte, cabe subrayar un hecho fundamental: son escasos, si no nulos, los espacios de que disponen para reflexionar, de manera sosegada, sobre el impacto que tales acontecimientos del pasado reciente tienen en su realidad inmediata. Cuando se habla de una reflexión sosegada no se hace por motivos baladíes, ya que es preciso analizar las diferentes perspectivas sobre cada acontecimiento para alcanzar una opinión lo más cercana posible a la veracidad, rehuendo los juicios de valor rápidos y superficiales, que eluden cualquier tipo de reflexión. Por ejemplo, los integrantes de la llamada “Generación Z”, nacidos a caballo entre la década de 1990 y el comienzo del nuevo milenio, tenían conciencia de la realidad cuando ocurrieron los atentados contra las Torres Gemelas, el 11 de septiembre de 2001. No obstante, es mucho más frecuente encontrar respuestas inclinadas hacia la opinión sencilla y plana sobre el terrorismo internacional cuando se les pregunta sobre aquellos acontecimientos, que un análisis que lleve a analizar, verbigracia, la transformación absoluta de los desplazamientos y los viajes desde aquel momento, como consecuencia del refuerzo de las medidas de seguridad internacional.

Si lo apuntado previamente ocurre con acontecimientos no tan lejanos en el tiempo, el extremo en que se reproduce en lo tocante a sucesos algo más remotos es mucho mayor. Un buen ejemplo lo constituye la Guerra Civil española (1936-1939), sobre la que se producen dos acontecimientos llamativos: de un lado, la insistencia desde el aula de Ciencias Sociales (Geografía e Historia), orientada por el currículo oficial de la materia, en impartir este bloque temático desde un punto de vista esencialmente factual, que subraya la sucesión temporal de batallas y demás sucesos de guerra, sin atender a las causas profundas del conflicto, sus implicaciones internacionales, o el impacto en la vida diaria de los ciudadanos. De otro lado, la ausencia total de un ejercicio de restauración de la memoria del conflicto, esencialmente en lo tocante a la memoria y la dignidad del bando vencido, esto es, el bando republicano, desde la posición oficial de la derecha española a lo que llama “reabrir viejas heridas”. Con independencia de la reflexión que este tipo de declaraciones anima sobre el origen político, ideológico e incluso familiar de buena parte de los militantes políticos conservadores del país, actitudes de este tipo hacen que un momento crucial de la historia española se caracterice desde la perspectiva de los adolescentes que lo estudian como una tediosa sucesión de acontecimientos que o bien se aprende de memoria, o bien se abandona por imposible. En definitiva, en contadas ocasiones los docentes plantean la necesidad de enfocar el tema desde una perspectiva atractiva para el alumno, que aborde el tema a partir de un enfoque alternativo



que, además de apelar a su atención, subraye el impacto de la guerra en la vida cotidiana de quienes la vivieron, y en la configuración política posterior del país, hasta el momento presente. La propuesta que aquí se presenta nació pues con la aspiración de paliar esta carencia señalada.

## 2. Marco teórico

Como subrayaba David Fernández de Arriba en su introducción a la obra *Memoria y viñetas*,<sup>2</sup> la pregunta a la que con más frecuencia hemos de hacer frente los docentes de Geografía e Historia en el aula de la ESO es: “¿esto para qué sirve?”. Instaurados en una dinámica social dominada por la cultura del cortoplacismo y por la convicción de que todo saber que no es aplicable a la práctica inmediata carece de utilidad, los adolescentes y los jóvenes han desarrollado la costumbre de poner en tela de juicio cualquier tipo de aprendizaje con el que no encuentran conexión directa, o al que no ven uso práctico alguno. Así pues, desde la perspectiva del profesorado es preciso hacer frente a esta corriente cultural blandiendo una metodología didáctica básica: el aprendizaje significativo. Siguiendo a David Ausubel,<sup>3</sup> es importante manifestar a los discentes que el contenido analizado en el aula no les resulta ajeno, sino que alude a conceptos, eventos y procesos que inciden directamente en su vida cotidiana, en la medida en que condicionan la configuración de la sociedad actual. En otras palabras, para captar la atención del público adolescente hay que conseguir que se sienta implicado con aquello que aprende, lo cual se consigue en la medida en que se le hace tomar conciencia sobre cómo le afecta la historia estudiada.

No ha de dejarse de lado, sin embargo, a otro autor clásico del aprendizaje significativo y de la corriente constructivista: Lev Vygotsky,<sup>4</sup> quien teorizó, entre otros aspectos, sobre el concepto de la Zona de Desarrollo Próximo (en adelante ZDP). El término alude a la capacidad del estudiante de ampliar su capacidad de aprender, que tiene unos límites concretos, determinados a su vez por condicionantes de diferente índole, gracias a la interacción con otros compañeros de clase, cuyas capacidades son diferentes y, por consiguiente, contribuyen a enriquecer la experiencia de aprendizaje y enseñanza de aquel. Una vez iniciada la dinámica de

---

<sup>2</sup> David F. DE ARRIBA: “Introducción”, en David F. DE ARRIBA (coord.): *Memoria y viñetas. La memoria histórica en el aula a través del cómic*, Valencia, Desfiladero Ediciones, 2019, pp. 12-13.

<sup>3</sup> David AUSUBEL: *The Psychology of Meaningful Verbal Learning*, New York, Grune & Stratton, 1963; *Educational Psychology: A Cognitive View*, New York, Hort & Rinehalt.

<sup>4</sup> Cit. en Juan Ignacio POZO y Nora SCHEUER: *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: las concepciones de profesores y alumnos*, Barcelona, Grao, 2006.



interacción entre alumnos mediante el recurso a la ZDP, organizándolos en grupos de trabajo heterogéneos cuyos integrantes se complementen entre sí a partir de su diversidad, se contribuye a enriquecer la experiencia de aprendizaje y enseñanza global del aula en su conjunto. A todo ello ha de sumarse un elemento añadido y motivante: el aprendizaje a partir de un soporte que resulte atractivo para los estudiantes, como la novela gráfica, que además de poner en liza un contenido visual atrayente que rompe con el soporte usual en el que se presenta el temario de Historia, constituye una interfaz con la que el alumnado adolescente está más familiarizado. La mayor disposición de este perfil de alumnado a consultar material en soporte de novela gráfica tiene que ver con elementos formales, pues el cómic tiene un lenguaje propio que combina imagen y palabra, presentando una acción narrativa que se desarrolla siguiendo un ritmo con frecuencia trepidante, que anima a mantener la atención del público lector.<sup>5</sup> Además el cómic puede ser el instrumento del autor para volcar su experiencia personal de manera directa, optando por un relato memorialístico autobiográfico cuya eficiencia a la hora de recrear escenas y momentos es mayor que en cualquier otro soporte tradicional.<sup>6</sup>

Por todos los motivos presentados hasta el momento, se optó en la experiencia que se recoge en estas líneas por trabajar el contenido sobre la Guerra Civil española en el aula de 4º de ESO a partir de la obra *El arte de volar*, de Antonio Altarriba y Kim, publicada por De Ponent en 2009.

Antonio Altarriba (Zaragoza, 1952) es un guionista de cómic, novelista y catedrático de literatura francesa en la Universidad del País Vasco. Su labor como crítico y teórico del cómic es de gran valor en el contexto español, ya que fue pionero en este campo: es autor de la segunda tesis doctoral sobre cómic realizada en nuestro país —su título es *La narración figurativa* (1981)—. En los años ochenta, Altarriba realizó algunos guiones de historieta experimental junto al dibujante Luis Royo, pero su trabajo en este ámbito fue intermitente hasta que, ya iniciado el siglo XXI, la evolución del mercado español posibilitó que alumbrara un ambicioso proyecto: contar la vida de su padre, anarquista y combatiente en el bando republicano de la Guerra Civil, así como posterior exiliado. Altarriba apenas tuvo referentes en aquel momento,

---

<sup>5</sup> Pepe GÁLVEZ: “El lenguaje del cómic”, en David F. DE ARRIBA (coord.): *Memoria y viñetas. La memoria histórica en el aula a través del cómic*, Valencia, Desfiladero Ediciones, 2019, pp. 32-48.

<sup>6</sup> David F. DE ARRIBA: “La memoria y el cómic”, en David F. DE ARRIBA (coord.): *Memoria y viñetas. La memoria histórica en el aula a través del cómic*, Valencia, Desfiladero Ediciones, 2019, pp. 50-56.



pues no era habitual que el cómic tratara con cuestiones de historia y memoria, aunque el guionista cita como influencias *Maus* (1981-1992) de Art Spiegelman y, en España, *Un largo silencio* (1997) de Miguel Gallardo, un libro que pasó desapercibido en su momento, debido a su condición absolutamente pionera, en la que el autor reproducía el testimonio escrito de su padre, también combatiente republicano, y lo completaba con páginas de cómic. Altarriba incluso afirma que pensó en Gallardo para que dibujara *El arte de volar*, pero finalmente descartó la idea<sup>7</sup>.

El padre de Antonio Altarriba se había suicidado en 2001, precipitándose desde una ventana de la residencia de mayores en la que vivía. Ese suceso provocó un prolongado estado de duelo en su hijo, que intentó entender las motivaciones del padre; la realización de la novela gráfica surge, por tanto, “de una reacción de rabia y la necesidad de terapia”<sup>8</sup>. El guionista contaba con el testimonio de su padre, redactado en unas cuartillas, y sus propios recuerdos. Para Altarriba, unido estrechamente a su progenitor, fue esencial el ejercicio narrativo de asumir su voz y contar en primera persona lo acontecido, por doloroso que pudiera ser en algunos momentos, en los que debía alejarse, en cierto modo, de lo que estaba narrando<sup>9</sup>. Fue, además, un proceso de escritura solitario porque, al contrario de lo que suele ser habitual, Altarriba no contaba aún con un dibujante que convirtiera su guion en páginas de cómic. Eso implicó que el guionista asumiera “un relato narrativamente muy convencional”<sup>10</sup>.

Una vez terminado el guion, Altarriba contactó con Joaquim Aubert i Puig-Arnau (Barcelona, 1941), más conocido simplemente como Kim, un veterano dibujante, responsable de una de las series más veteranas de la popular revista satírica *El Jueves*: “Martínez el facha”. Al frente de la serie desde su creación en 1977, aunque Kim es un dibujante muy dotado técnicamente —además de pintor al óleo—, su trabajo en ella lo encasilló como un autor exclusivamente humorístico. Según ha declarado el dibujante, salir de ese registro le costó<sup>11</sup>, aunque pronto encontró el tono: un blanco y negro aplicado con acuarelas muy aguadas, ideales

---

<sup>7</sup> Gerardo VILCHES. “El arte de volar. Premio Nacional de Cómic 2010”, en VVAA. *Premio Nacional de Cómic. 10 años. 2007-2017*. Málaga, Universidad de Málaga, 2018, p. 92.

<sup>8</sup> Gerardo VILCHES. *El guión de cómic*. Barcelona, Diminuta Editorial, 2016, p. 56.

<sup>9</sup> GERARDO VILCHES (2018), *op. cit.*, p. 91.

<sup>10</sup> *Ibid.*, p. 93.

<sup>11</sup> *Ibid.*, p. 92.



para reflejar la España gris del franquismo. Tras trabajar en el guion de Altarriba durante cuatro años, el libro estuvo listo y se publicó en 2009.

Aunque Altarriba reconoce haber ficcionado algunos hechos y fusionado varias personas reales en un nuevo personaje, asegura que todo es “muy fiel al espíritu de la historia”<sup>12</sup>. La trama recorre prácticamente toda la historia de España durante el siglo XX, al reflejar todas las etapas vitales del padre: su infancia en el pueblo de Peñafior en los años 10 y 20, su juventud en la que entró en contacto con la ideología anarquista, su participación en la Guerra Civil defendiendo a la República, su posterior huida a Francia y su regreso a España como derrotado y humillado, así como su matrimonio tardío y las penurias económicas que tuvo que pasar. Desde un posicionamiento político cercano al de su propio padre, Altarriba muestra críticamente todos los sucesos ocurridos en España, pero también el desencanto de quien ve cómo sus propios ideales dejan de tener sentido al tiempo que sus compañeros de militancia los traicionan por sus propios intereses. Es, en suma, un retrato amargo de nuestra historia reciente, que recupera una memoria no siempre conocida por las nuevas generaciones.

A pesar de las escasas expectativas de sus autores<sup>13</sup>, la tirada inicial del libro de mil ejemplares pronto resulta insuficiente para atender el creciente éxito de *El arte de volar*. Ensalzado por la crítica, se convierte en un referente ineludible para otros autores que quisieron tratar la temática histórica, así como en una de las novelas gráficas más leídas: está traducida, actualmente, a trece idiomas. En 2010, se alzaría con el Premio Nacional del Cómic de Catalunya y el Premio Nacional de Cómic otorgado por el Ministerio de Cultura, el más alto galardón en España. La buena acogida de esta obra posibilitaría que, años más tarde, la misma pareja creativa publicara *El ala rota* (2017), centrado en la madre de Antonio Altarriba, y que formaría un díptico con *El arte de volar* que completaría su visión del siglo XX. Para el crítico Santiago García, este cómic es “nuestro gran relato testimonial”<sup>14</sup>.

### 3. Objetivos, metodología y plan de trabajo

Una vez presentadas las motivaciones para la puesta en marcha de este proyecto y establecidas las bases teóricas sobre las que se asienta, se procede a resumir sus objetivos, la metodología didáctica empleada y el plan de trabajo que se siguió.

---

<sup>12</sup> *Ibid.*, p. 94.

<sup>13</sup> *Ibid.*, p. 95.

<sup>14</sup> Santiago GARCÍA. *Cómics sensacionales*. Madrid, Larousse, 2015, p. 223.



En la experiencia de aula que aquí se presenta se partía de una hipótesis: frente a la enseñanza de la Guerra Civil española conforme al método tradicional, seguido por el docente en el grupo de 4º de ESO de la Comunidad Infantil de Villaverde en el curso académico 2012/2013, cuyos resultados fueron modestos, tanto en lo académico como en la atención de los discentes, se esperaba que el empleo de la novela gráfica como soporte de estudio para la historia despertase un mayor interés del alumnado. Esta esperanza se fundaba sobre la idea de que *El arte de volar* relata la vida cotidiana de una generación en el transcurso del conflicto, subrayando cómo un acontecimiento de este calado puede afectar a las preocupaciones cotidianas de los ciudadanos, generándose así numerosas situaciones y momentos que podrían mover al alumnado a sentirse identificado con los personajes de la trama.

El objetivo principal del proyecto era motivar a los alumnos para el estudio y el aprendizaje de la Guerra Civil española. Entre los objetivos secundarios se contaban: familiarizar a los alumnos con la novela gráfica como herramienta de aprendizaje; fomentar la colaboración entre ellos mediante la organización de diferentes grupos de trabajo; y concluir la labor de conciencia sobre el impacto de la Guerra Civil en la cotidianeidad de los ciudadanos mediante una visita por los espacios de la ciudad de Madrid que se vieron más afectados por el conflicto.

La metodología didáctica se ha presentado en el marco teórico, pero en aquel punto se omitió intencionadamente la alusión a dos corrientes que vertebran también esta experiencia, que parece más pertinente describir en este apartado, habida cuenta de su conexión directa con las fases de trabajo. En primer lugar, ha de subrayarse que esta actividad se inspiraba en la corriente didáctica de fomento de la capacidad de juicio crítico entre los alumnos. Como se apuntaba en la introducción, la enseñanza excesivamente fáctica de determinados episodios históricos, entre los que destaca la Guerra Civil española, mueve a un aprendizaje memorístico que, agravado además por la urgencia de concluir el temario, apenas genera espacios para la reflexión sobre los eventos estudiados en clase. Desde la convicción de que la actitud crítica es fundamental en la formación de las nuevas generaciones, porque conduce a eludir la asunción de cualquier verdad absoluta a priori, moviendo al individuo a indagar sobre las diferentes perspectivas existentes acerca de un mismo hecho, para llegar a la mayor objetividad posible



desde el contraste de posiciones,<sup>15</sup> a partir de este proyecto se pretendía fomentar esa misma capacidad de juicio crítico en el alumnado implicado.

Además, puesto que en la última sesión correspondiente a este tema se organizó por el profesor una visita guiada, que él mismo dirigió, por lugares emblemáticos de Madrid afectados por los efectos de la Guerra Civil, la actividad constituyó un ejercicio de aprendizaje experiencial. Este constituye un recurso didáctico de interés porque permite trascender la frontera física de la clase tradicional, trasladando la experiencia de aprendizaje y enseñanza a otros entornos susceptibles de ilustrar la realidad que se está analizando.<sup>16</sup> Además, conecta al estudiante con los procesos y fenómenos analizados, maximizando el impacto de la realidad apprehendida en su proceso cognitivo y, por consiguiente, la consecución de los objetivos didácticos asociados a la unidad. En el caso del tema analizado, la Guerra Civil española, el recurso a la visita guiada por el Madrid de la Guerra parecía ineludible por una realidad evidente: Madrid no sucumbió al ejército de Franco hasta el final. Así pues, en su condición de ciudad resistente hasta el último momento, sufrió el impacto de la guerra en su trazado urbano durante tres años. Mediante el estudio de estos enclaves se conseguiría subrayar ante los discentes cómo un conflicto bélico puede condicionar la vida diaria de los individuos, provocando situaciones que deben mover al estudiante a concluir la necesidad de evitar que una experiencia de estas características se repita en el futuro.

El grupo de 4º de ESO con el que se desarrolló la experiencia estaba constituido por 22 estudiantes, 13 chicas y 9 chicos. El plan de trabajo se articuló en dos semanas y siguió la estructura que se explica a continuación, correspondiente a los objetivos didácticos planteados al comienzo de este epígrafe:

- a) Para familiarizar a los alumnos con la novela gráfica como herramienta de aprendizaje, se procedió a una presentación inicial de los hechos principales de la Guerra Civil española ante los alumnos, a cargo del profesor. La presentación ocupó dos sesiones de clase, al término de las cuales se les presentó el cómic *El arte de volar*, de Antonio Altarriba y Kim,<sup>17</sup> resumiendo la temática de la obra y el marco temporal que abarca la narración (1910-2001).

---

<sup>15</sup> Matthew LIPMAN: *Pensamiento complejo y educación*, Madrid, Ediciones de la Torre. Gabriela LÓPEZ AYMES: “Pensamiento crítico en el aula”, *Docencia e investigación*, 22 (2013), pp. 41-60.

<sup>16</sup> John BIGGS: *Teaching for quality learning at university*, Maidenhead, Open University Press, 1999.

<sup>17</sup> Antonio ALTARRIBA y KIM: *El arte de volar*, Madrid, Norma, 2009.



- b) Concluidas estas dos sesiones introductorias, para fomentar la colaboración grupal, los alumnos quedaron divididos en 4 grupos de entre 3 y 6 personas, para abarcar así a la totalidad de la clase, de modo que cada grupo correspondiese con una de las partes de la novela gráfica, a saber: Tercera planta (1910-1931): El coche de madera; Segunda planta (1931-1949): Las alpargatas de Durruti; Primera planta (1949-1985): Galletas amargas; Suelo (1985-2001): La madriguera del topo. Aunque el periodo temporal que abarca la acción de esta novela gráfica excede a la propia Guerra Civil, los alumnos podían ilustrar y explicar los acontecimientos previos recurriendo al contenido estudiado en las unidades precedentes. En el caso de los acontecimientos posteriores, y de aquellas situaciones que resultaran confusas, podían consultar al profesor para encontrar fuentes de documentación y resolver dudas. Esta segunda fase de trabajo ocupó tres sesiones de clase.
- c) Una vez que cada grupo había analizado la parte del cómic que le correspondía, aunque todos debían de leer la obra en su conjunto, elaboraron una presentación oral el clase sobre el contenido estudiado. Para orientar su presentación, el profesor había facilitado a cada grupo un listado de preguntas guía que indicase a los estudiantes los aspectos en los que debían centrar su atención. Las presentaciones se llevaron a cabo durante una sesión de clase.
- d) Finalmente, en relación con el tercer y último objetivo específico, se dedicó a la visita guiada por Madrid. Para desarrollarla, el profesor imprimió previamente un dossier con imágenes de los lugares que se recorrerían durante la visita, en las que se mostraba el hito en cuestión con el aspecto que presentaba durante los tres años de guerra. Entre los lugares visitados destacaron las fuentes de Cibeles y Neptuno, en el eje Prado-Recoletos; la Puerta de Alcalá, cuyos tres vanos estuvieron cubiertos durante parte de la guerra con imágenes de personalidades destacadas de la Revolución Rusa de 1917; o algunos edificios religiosos que fueron objeto de quema y/o saqueo.

#### **4. Discusión y conclusiones**

El balance de la actividad en general fue positivo, puesto que el desempeño de los grupos desde el punto de vista académico fue satisfactorio (la nota media de la clase fue de notable).



El primer objetivo, centrado en subrayar la relevancia de la novela gráfica como soporte para el estudio de la Historia, solo se alcanzó parcialmente. Los estudiantes recibieron bien la nueva propuesta de aprendizaje, pero cuando concluyó la experiencia trasladaron al profesor su sensación de que se les había prometido aprender de manera más dinámica, pero en cambio ellos habían tenido que trabajar, desde su perspectiva, tanto o más que en el formato tradicional. La explicación de esta percepción es sencilla: en su posición, interpretaron el horizonte de estudiar un contenido a partir de un cómic como sinónimo de no tener que invertir trabajo propio en el análisis, considerando que todo se reduciría a una lectura colectiva en el aula para que el estudio de la unidad fuera más “divertido” o “ameno”.

El segundo objetivo sí se cumplió con creces, pues el rendimiento medio de la clase, en la que existían dos alumnos con adaptación curricular, en ambos casos no significativa, demostró que las dinámicas grupales habían favorecido la colaboración y, de resultas de ello, un aumento de las capacidades de trabajo y aprendizaje de los estudiantes implicados. Todos trabajaron de buen grado en la dinámica y no se percibió ninguna fricción intergrupal llamativa, como sí había sucedido previamente en el curso en el desarrollo de otras dinámicas similares. No obstante, el profesor constató una carencia de la puesta en escena: la ausencia de alguna sesión formativa sobre habilidades comunicativas y presentaciones orales en clase. Considerando que la adolescencia es un periodo en el que la autoconciencia y el pudor se desarrollan de manera llamativa, en muchas ocasiones los ponentes se sintieron coartados ante el resto de sus compañeros y su intervención oral no fue todo lo efectiva que se había pretendido. Asimismo, dos grupos evidenciaron una conexión excesiva a las preguntas guía sugeridas por el profesor, de modo que su exposición oral se limitó a responder a cada una de las preguntas, en lugar de articular una presentación más dinámica en la cual la respuesta a los interrogantes surgiera de manera natural e implícita, como resultado de un discurso correctamente estructurado.

El tercer y último objetivo también se cumplió, pues todos los estudiantes trasladaron al profesor su sorpresa al comprobar cómo se había transformado el paisaje de Madrid durante la Guerra Civil. En el transcurso de la mañana surgieron preguntas acerca de la vida cotidiana de los ciudadanos, sobre hasta qué punto la guerra limita la posibilidad de las familias y de los individuos de atender a sus necesidades esenciales, o sobre la catástrofe que supone no solo la guerra en sí, sino la interiorización de acciones dramáticas, tales como los bombardeos, las



muerres, las detenciones arbitrarias, las delaciones o las torturas en el quehacer diario del individuo, moviéndole a naturalizar situaciones y actitudes que en absoluto se pueden considerar como “normales”. Así pues, la debilidad de la que más adoleció el proyecto fue, como se indicaba, la carencia de alguna sesión preparatoria añadida, para formar a los estudiantes en principios básicos de comunicación y exposición oral, y para resolver dudas previas a la puesta en escena de las presentaciones de clase. La mayor amenaza estaba presentada por el escaso interés a priori hacia el contenido que los alumnos iban a estudiar, pero se consiguió sortear esa barrera, progresando notablemente en su implicación, si bien, como se ha señalado, en momentos puntuales dieron muestras de fatiga ante la nueva forma de trabajar. Así y todo, ni siquiera los alumnos de otros entornos culturales, a los que la Guerra Civil podía resultar más lejana, se desconectaron de la experiencia de aprendizaje. La mayor fortaleza, más allá de concienciar sobre el valor de la novela gráfica como herramienta de estudio para la Historia, fue el fomento de la cohesión grupal y la generación de un espacio de debate y reflexión sobre la medida en que la guerra condiciona la existencia humana, no solo en el momento en que se produce, sino en generaciones venideras.

Entre las oportunidades, cabe destacar el proyecto de desarrollar la misma experiencia en el curso siguiente, con la continuación de *El arte de volar: El ala rota*.<sup>18</sup> El valor de esta última es indudable, pues habría permitido fomentar además la conciencia feminista de los adolescentes, en la medida en que la historia se narra desde la perspectiva de la madre del narrador, frente a la primera, relatada desde la óptica del padre. Sin embargo, la puesta en práctica de la experiencia no se pudo materializar por el cese de la vinculación contractual del profesor con el centro educativo.

---

<sup>18</sup> Antonio ALTARRIBA y KIM: *El ala rota*, Madrid, Norma, 2016.