

El tratamiento de la Memoria Histórica en el álbum ilustrado *Rosa Blanca*

Dealing with Historical Memory in the picture book entitled *Rose Blanche*

Gloria Lapeña-Gallego¹
Universidad de Murcia

M^a Carmen Hidalgo-Rodríguez²
Universidad de Granada

Fecha de recepción:
10/11/2016

Fecha de aceptación:
21/02/2017

ISSN: 1885-446 X
ISSNe: 2254-9099

Palabras clave

Álbum ilustrado; Memoria Histórica; representaciones sociales; holocausto judío; literatura infantil y juvenil; *Rosa Blanca*.

Keywords

Picture books; Historical Memory; Jewish holocaust; Social perceptions; Children's Literature; *Rose Blanche*.

Correspondencia:

gloria.lapena@um.es
hidalgor@ugr.es

Resumen

A través de la Memoria Histórica, la Historia con mayúsculas se ha convertido en una fuente inagotable para narrar grandes historias con minúscula. De manera paralela, el paso de una cultura eminentemente letrada a otra más visual con predominio de la imagen ha favorecido la progresiva incorporación en el ámbito educativo de fuentes procedentes de la cultura popular, cuyos autores se aproximan al hecho histórico desde una perspectiva más íntima y reflexiva. En el presente artículo se fundamenta el potencial del álbum ilustrado como fórmula narrativa complementaria al manual escolar o libro de texto de Historia, especialmente en el tratamiento de temas complejos y delicados, como el holocausto nazi. Además, se propone un modelo de análisis que tiene en cuenta las particularidades de este género artístico en la construcción de la historiografía por medio de la incorporación de imágenes que van más allá de ser una redundancia o aclaración del texto. Para el cumplimiento de ambos objetivos, una vez analizado la concepción actual de la narración histórica, se estudia en detalle el álbum *Rosa Blanca*, contextualizado en la ocupación nazi durante la Segunda Guerra Mundial.

Abstract

Throughout the Historical Memory, History itself, with a capital "H", has evolved into an unlimited variety to tell big stories with a small "h". Concurrently, the oscillation from an eminently written culture to a more visual one with images has fostered the progressive incorporation of popular culture sources in the educational sphere. Some authors approach the historical fact from a more intimate and thoughtful perspective. In this article, we analyze the importance of the picture book as a complementary material to the school textbooks to reach the understanding of History. This material allows to approach the historical Memory such as the Jewish Holocaust. At the same time, we propose an analysis model that takes the characteristics of this literary and artistic genre into consideration, in which text and image appear as an indivisible unity. In order to achieve both objectives, we study *Rose Blanche*, a picture book about the Nazi occupation in the Second World War

1 Este trabajo de investigación forma parte de la Tesis Doctoral financiada con una ayuda predoctoral (19099/FPI/13) con cargo al Programa de Formación del Personal Investigador de la Fundación Séneca, Agencia de Ciencia y Tecnología de la Región de Murcia en el marco del III PCTRM 2011-14.

2 Codirectora de esta Tesis Doctoral e Investigadora Principal del Proyecto I + D *Multiculturalismo y exclusión social en imágenes infantiles: Ilustración y pedagogía*. HAR2014-53168-P.

Lapeña-Gallego, G., & Hidalgo-Rodríguez, M. C. (2017). El tratamiento de la memoria histórica en el álbum ilustrado *Rosa Blanca*. *Ocnos*, 16 (1), 62-78.
doi: http://dx.doi.org/10.18239/ocnos_2017.16.1.1175

Introducción

La Historia es una ciencia narrativa que también puede construirse «desde abajo», es decir, desde el lado de los oprimidos y las vidas silenciadas paralelas a las de los héroes y los grandes acontecimientos. Esta parte de la Historia, que debe ser reconocida a través de la Memoria Histórica, puede ser abordada a través de la escritura, de la imagen o, en el caso del álbum ilustrado, mediante la combinación inseparable de ambos códigos en un mismo soporte. Una serie de estudios (Colomer, 1999, p. 91; Kress y Van Leewen, 2006, p. 1; Moya-Guijarro, 2014, pp. 1-17; Painter, Martin y Unsworth, 2013, p. 4; Silva-Díaz, 2005, p. 55) consideran este medio particular, también conocido como “libro-álbum” o simplemente “álbum”, uno de los terrenos más propicios para la experimentación en el tratamiento de un amplio abanico de temas.

El objetivo de este estudio es demostrar el potencial del álbum ilustrado para rescatar del olvido ciertos aspectos que no se suelen incluir en la Historia y sus posibilidades como material académico complementario del manual escolar. Esta idoneidad viene dada por el importante papel que desempeñan las imágenes en la narración que, en combinación con el texto, ofrecen múltiples interpretaciones, favoreciendo una lectura reflexiva y crítica.

El estudio se divide en dos partes diferenciadas. La primera, más general, corresponde al marco teórico y estado de cuestión referente al tratamiento de la Memoria Histórica tras el giro lingüístico producido en la segunda mitad del siglo XX y al papel del manual escolar en la comprensión de esta asignatura, que tradicionalmente se ha fundamentado en el aprendizaje memorístico. La segunda, más específica y práctica, trata de las características del álbum ilustrado en el marco de la educación para la reflexión y el debate sobre temas que pertenecen a la Memoria Histórica y que, a su vez, son considerados tabú por la sociedad. Concretamos el estudio en el holocausto nazi como tema universal y representativo de la

Memoria, y analizamos las formas de interrelación escritura-imagen en el álbum ilustrado de Innocenti y Gallaz (1987) *Rosa Blanca*.

El tratamiento de la Memoria Histórica

El filósofo y antropólogo francés Ricoeur (1995) considera que la presentación de la Historia, al igual que la novela y el cuento, es eminentemente narrativa, un “modo histórico de comprensión. [...] Desde el momento en que la Historia misma entraña una historiografía, tiene visos de artefacto literario” (p. 269). O como afirma De-Diego (2005, p. 57): “la Historia es lo que pasó, y la narrativa es el modo que se elige para contar lo que pasó”. En las últimas décadas, como consecuencia de la crisis del realismo, el historiador tendría cierto margen a la hora de presentar una ciencia atractiva que permita la comprensión del hecho histórico y todo lo que le rodea desde un punto de vista sociocultural.

En una entrevista para el periódico Informador.Mx (Jalisco, Méjico, 14 de marzo de 2013) con motivo de difundir la celebración del Coloquio Internacional de Historia y Literatura (Universidad de Guadalajara, México, 19-20 de marzo de 2013), el historiador Florescano afirmaba que Literatura e Historia han sido desde siempre disciplinas en constante diálogo, y resalta como avance positivo “la tendencia de los historiadores actuales de acercarse a las técnicas y métodos de la literatura, el cine o el cómic, con el objetivo de mejorar su manera de transmitir el pasado”. Lo importante, concluye, “es que el pasado pueda ser revivido y repensado para que realmente pueda enseñarnos [...] no se puede dotar al pasado de nueva vida, si no tiene el atractivo de una realidad bien contada, bien narrada, bien expresada”.

El análisis de la narración de la Historia arranca con el libro *Metahistoria. La imaginación histórica en la Europa del siglo XIX* (White, 1992). Se trata de la obra más influyente entre los historiadores estudiosos sobre las estrategias narrativas de la escritura histórica como forma de expresión literaria. White se basa en el hecho de que todo escrito historiográfico es, en parte,

una construcción literaria. Por este motivo, desarrolla una nueva metodología de análisis historiográfico consistente en la detección y estudio de elementos literarios implícitos en los escritos historiográficos relevantes. La metodología del análisis historiográfico de White influyó en la crisis del realismo o ingenuidad historiográfica, con la consecuente pérdida de confianza en la objetividad de la escritura de la Historia. Este hecho coincidió además con el giro lingüístico producido en los años 70-80, que afectó a la mayoría de las ciencias humanas. A partir de ese momento se manifiesta una preocupación hacia los modos de representación por encima del objeto de estudio de las diferentes ciencias humanas (White, 1992).

La presentación de la Historia por medio de la narración se despliega en tres fases: la «fase documental» o de investigación en las fuentes bibliográficas, la «fase explicativa-comprensiva», que supone pensar la Historia y la «fase de representación historiadora» o escritura narrativa del discurso. Para llevar a cabo la primera fase se utilizan dos tipos de fuentes históricas: la documental, que pretende reconstruir la Historia de la manera más objetiva posible, y la del recuerdo personal, ligado a la subjetividad y a la reflexión, cuya finalidad es hacer Memoria (Florescano, 2012). Ambos tipos de fuentes históricas enfrentan dos modos aparentemente opuestos de producción de las representaciones y del conocimiento a la hora de hacer Historia o de hacer Memoria respectivamente (Crenzel, 2010). La inclinación hacia uno u otro tiene que ver con el aspecto selectivo y modo de ordenar la historiografía, puesto que la propia Historia es siempre la misma (Felman y Laub, 1992). Algunos historiadores, como Levi, son partidarios de escribir acerca de todos los hombres, de la sociedad en toda su extensión y de la totalidad de las historias que conforman la Historia. En una entrevista realizada a este historiador en 2009 por Muñoz-Arbeláez y Pérez-Pérez y publicada en 2010, Levi resalta la perspectiva del historiador británico Thompson sobre la importancia de hacer historia del conjunto de la sociedad y no solamente de los reyes y de

los grandes personajes. Benjamin (2005) por su parte, rechaza totalmente el historicismo o aquella historiografía tradicional de los que vencieron y que olvida a los derrotados, con los que la Memoria Histórica tiene una deuda. Todas estas concepciones admiten narrativas de historias paralelas basadas en registros contrastados y sirven para hacer de la historiografía una ciencia para la comprensión del presente a través de la reflexión sobre el pasado.

El manual escolar de Historia

En el ámbito educativo, el principal material para el estudio de la Historia es el manual escolar o libro de texto, fuente del discurso historiográfico institucional. En las etapas de Primaria y Secundaria, el uso exclusivo del mismo y la imposición del aprendizaje memorístico de los hechos y fechas, a menudo genera rechazo por parte del estudiante, que considera esta materia aburrida y sin ninguna aplicación que le haga sentirse motivado hacia su conocimiento. A este impedimento se le suma el problema de que, a diferencia de otras ciencias sujetas a demostración científica, en el caso de la Historia existe un cierto control por parte de los organismos competentes en materia de educación. Este control se lleva a cabo mediante la selección de los elementos narrativos que van a figurar en los manuales escolares, y también sobre aquellos sobre los que no se va a hacer mención alguna.

Rodríguez-Garrido (2012), en su tesis doctoral titulada *Trato y maltrato de la Historia de España en los libros de texto de la EGB y la ESO*, realiza un estudio minucioso de la Historia transmitida por los libros de texto españoles en función de las distintas circunstancias políticas. Llega a la conclusión de que, dependiendo de quién se encuentre gobernando en ese momento, los distintos personajes históricos han salido mejor o peor parados, aún en pleno siglo XXI.

Aunque los elementos narrativos de los manuales escolares de Historia son verbales y visuales, tradicionalmente se pone más interés en el control de los primeros, que corren a cargo

del historiador, mientras que los elementos visuales se consideran un complemento que aclara el texto. Este hecho tiene su reflejo en la escasez de publicaciones sobre análisis de imágenes en los manuales de Historia. Valls-Montés (2012) realiza una clasificación de las imágenes que acompañan al texto de Historia y distingue entre “ilustración” y “documento”, según la función que pueden ejercer las mismas. “Entiendo por ilustración aquellas imágenes cuya función es principalmente decorativa y emotiva, pero que no pueden ser consideradas como fuentes básicas de información histórica”. Respecto del segundo tipo de imagen “solo habría que considerar documentos, en sentido estricto, aquellas imágenes escolares que se presentasen perfectamente identificadas y que contasen, además, con una suficiente descodificación de los símbolos y convenciones gráficas presentes en las mismas” (Valls-Montés, 2012, p. 144).

La influencia del poder dominante de cada momento sobre las imágenes también se hace patente en los manuales de Historia. Valls-Montés (2012) encuentra desequilibrios cuantitativos en el tratamiento de acontecimientos históricos. Si bien en la selección de imágenes se ha mejorado, queda mucho camino por recorrer en la incorporación de los análisis iconográficos. Además, llama la atención sobre la necesidad urgente de evaluar la interpretación que da el estudiante a la iconografía que acompaña a los textos, dada la polisemia de las imágenes, y de la actitud de diálogo ante el estudio de la Historia.

Cadaveira y Cañuelo (2014) apuntan que la alienación que se impone en los manuales puede corregirse, puesto que la Historia como ciencia solo se convierte en conocimiento escolar cuando el profesor lo transforma en algo enseñable. Por tanto, sería necesario no solo la modernización de los contenidos de libro, sino también la actualización en la concepción del mismo, donde juegan un papel importante el profesor y la propia sociedad (Valls-Montés, 2001). En otro estudio, Valls-Montés (2012) considera que habría que

recurrir incluso a otras fuentes como reglamentos, memorias de centros, testimonios orales, lecturas complementarias, cuadernos de clase y, especialmente, las actividades paralelas que propone el docente para analizar todo el proceso de enseñanza-aprendizaje de esta materia. Las reflexiones de estos historiadores expertos en educación confirman la necesidad de otras herramientas que inculquen en el estudiante una actitud crítica y reflexiva frente a los acontecimientos del pasado, especialmente aquellos que han sido objeto de silencio frente a otros a los que se les ha dado mayor relevancia.

La Memoria Histórica a través del álbum ilustrado: el holocausto nazi

Para crear en el lector un vínculo permanente con su pasado es necesario situarse al otro lado de la Historia y prestar atención a las otras historias paralelas que quedan en segundo plano, por debajo de los grandes acontecimientos. Este modo de narrar desde la individualidad y el recuerdo es de gran relevancia, y tiene que ver con el modo de hacer Historia “desde abajo” o “desde el lado de los vencidos” (Löwy, 2003, p. 69). Por otra parte, el paso de una cultura eminentemente letrada a otra más visual ha favorecido la incorporación en el ámbito educativo de fuentes gráficas alternativas que, de manera paralela a los libros de texto, aportan información igualmente válida y susceptible de despertar un elevado grado de atención en el alumnado.

Tradicionalmente, la ilustración es considerada una herramienta que ayuda a captar el interés de los jóvenes hacia la lectura (Venegas, 2012), por lo que tiende a incluirse en libros infantiles y juveniles. En 1650, Comenius publica su obra más conocida, *Orbis sensualium pictus*, un documento de enseñanza del latín para niños que sería el primer libro en usar imágenes con el fin de facilitar el aprendizaje. A partir de este libro, considerado el primer manual educativo ilustrado específico para niños, comienzan a explorarse distintas maneras de conjugar el texto con la imagen, aunque restando importancia al segundo elemento constitutivo y

siempre con la premisa del instruir deleitando (Schaller, 2007). A medida que aumenta la edad de lectura, la palabra va ganando presencia y la imagen termina por desaparecer. En el punto más bajo de esta escala, ocupa solo el lugar de la portada y cumple la función de reclamo.

La aparición del álbum ilustrado en los años sesenta y su posterior desarrollo a partir de los años ochenta traerá consigo una revalorización de la imagen como elemento narrativo fundamental. Según Silva-Díaz (2005, p. 32), mientras que en el mundo editorial el álbum es considerado simplemente un formato de publicación, “usualmente de 24 ó 32 páginas, en el cual la gran mayoría (casi siempre las dobles páginas) contienen ilustraciones”, los investigadores y especialistas se fijan en la relación especial entre dos lenguajes diferentes, uno verbal y otro icónico, que dialogan y se equilibran para ofrecer “una experiencia más rica que la simple suma de sus partes” (Moya-Guijarro, 2014, pp. 143-182, 2016, pp. 33-52; Nodelman, 1988, pp. 50-51; Painter, Martin y Unsworth, 2013, pp. 133-172). Con esta idea se busca separar categóricamente el álbum del libro ilustrado, un género literario menos específico en el que “el texto funciona como guía de la historia, y la imagen ofrece una interpretación, entabla un diálogo con el texto, ofrece claves para el desarrollo de la trama, pautas al lector para construir significado y, sin embargo, la relación de interdependencia es menor” (Taberner-Sala, 2005, p. 78).

Las nuevas inquietudes sobre la narración de la Memoria contribuyen a la interacción de la Historia con otras disciplinas, además de la Literatura. Antropólogos, sociólogos, etnógrafos, y también el artista, trabajan en los márgenes de la Historia acerca de las interacciones sociales e individuales complejas, como las exclusiones sociales, los estigmas culturales, o la construcción de las identidades nacionales o locales.

El tratamiento historiográfico de la Memoria se inicia a partir de los años 80 con la obra colectiva dirigida por Pierre Nora, *Les lieux de*

mémoire (1984-1993) y se extiende en los años 90, especialmente en los países occidentales (Huysen, 2002). Busca traer el pasado al presente en forma de Memoria colectiva como forma de justicia, de tal manera que impulsa el surgimiento una serie de leyes memoriales para condenar discursos contrarios a su reconocimiento. Una de ellas, la Ley Gayssot (1990), penaliza el negacionismo del holocausto judío por parte de falsos historiadores que aseguran que el genocidio practicado por la Alemania nazi contra los judíos no existió, en un intento de negar la realidad de unos hechos reconocidos.

Spiegelman (2007) fue el primer historietista en plantearse si el cómic, arte secuencial de imágenes fijas e impresas con el que el álbum comparte los mismos fundamentos conceptuales (Bosch, 2007), podría ser una forma narrativa apropiada para tratar temas históricos, o si por el contrario existen géneros o formas de representación más factibles que otros, especialmente cuando se trata de una experiencia tan compleja y delicada como la del holocausto (Faxedas-Brujats, 2010). Su obra *Maus. Relato de un superviviente* (Spiegelman, 2007), premio Pulitzer 1992, se presenta como una nueva manera de pensar la Historia que marca el punto de partida de la novela gráfica, un formato de publicación dirigido a un lector maduro y especializado. En ella, el autor se retrata a sí mismo como un dibujante que desea conocer y dejar memoria en un cómic el testimonio de su padre, judío superviviente de los campos de exterminio, quien se muestra reacio a recordar. Asume de este modo el papel de testigo de segunda generación que actúa como puente entre la figura del superviviente y el lector, tratando de acceder a los cómo y los porqués de aquello que no parece tener vías de acceso. La lectura de esta obra es indicada por Ibarra-Rius y Ballester-Roca (2015) como recurso para crear en el estudiante una empatía hacia los personajes que viven directamente este momento histórico, y al mismo tiempo trabajar conceptos como la xenofobia, la migración y el desarraigo.

La enorme capacidad expresiva del álbum ilustrado permite afrontar todo tipo de historias, desde la anécdota cotidiana hasta conceptos complejos que antes eran excluidos de la literatura infantil. No existen temas prohibidos o difíciles de tratar (Evans, 2015, p. 243; Salisbury y Styles, 2012, p. 6). Es más, en muchas ocasiones, la experimentalidad del álbum se dirige a buscar el impacto emotivo en el lector a través de temas especialmente duros y perturbadores que son comunicados de una forma bella y sutil. Son varios los álbumes que se han propuesto la tarea de tratar el holocausto nazi. Entre ellos caben citar *Rosa Blanca* (Christophe Gallaz y Roberto Innocenti, 1987), el cual analizaremos de manera profusa, y que nos acerca la visión del holocausto desde la inocencia de la niñez; *El niño estrella* (Rachel Hausfater-Douieb y Olivier Latyk, 2003), cargado de imágenes metafóricas referidas a la dureza de este contexto histórico, en el que ser “un niño estrella” era muy peligroso; *La historia de Erika* (Ruth Vander Zee y Roberto Innocenti, 2005), un relato con final esperanzador basado en una historia real narrada por una superviviente de la guerra a Vander Zee, autora del libro; *Humo* (Antón Fortes y Joanna Concejo, 2008), que muestra una narración en primera persona sobre la dura realidad de un niño en un campo de concentración y *Bruno, el niño que aprendió a volar* (Nadia Terranova y Ofra Amit, 2012), que trata el tema de la guerra de manera más soslayada, centrándose en la vida del famoso escritor judío Bruno Schulz.

Interacción texto-imagen en el álbum ilustrado: idoneidad para el tratamiento de la Memoria Histórica

Los avances en la investigación acerca del lenguaje narrativo del álbum ilustrado demuestran que gran parte de los mensajes y significados que podemos extraer del mismo se encuentran en las numerosas y sutiles maneras de interacción imagen-texto que se dan a lo largo de todo el relato, sin posibilidad de separación, configurando una especie de caligrama imaginario (Lapeña-Gallego, 2014). Dar la

palabra a las imágenes permitiría incluir conflictos narrativos de gran complejidad, creando un juego de dobles significados camuflados bajo una aparente sencillez. Por este motivo, los análisis para evaluar su contenido precisan de un enfoque particular que estudie lo que comunica el texto por un lado, lo que comunica la imagen por otro, y lo que comunican ambos elementos unidos.

Zaparaín y González (2010) analiza de qué manera se articula el binomio texto-imagen para construir los significados en el álbum ilustrado: la imagen es bastante precisa en su denotación de la realidad, al funcionar como *análogo* de esta, pero al mismo tiempo es parcial e imprecisa, porque puede ser leída de muchas maneras (polisemia) o porque puede haber muchos signos para reflejar una misma realidad (metáfora). Por eso es necesario un texto, al menos implícito, que focalice o articule la interpretación de la imagen, dándole un significado a esa realidad representada, pero dejando la libertad suficiente como para que sea el lector el encargado de completar el sentido de la historia. La imagen, por su parte, ahorra al texto palabras por medio de la representación visual de los elementos, que así pueden manifestarse por sí mismos (Nodelman, 1988, pp. 213-214).

Silva-Díaz (2005, p. 53) señala tres características derivadas de la interrelación texto-imagen que potencian la tendencia del álbum a romper con las formas canónicas del discurso literario: “dialogismo”, “discontinuidad” y “simultaneidad”. La condición dialógica del álbum, en el que dos códigos se limitan mutuamente, rehúye del autoritarismo de los textos monológicos. La discontinuidad narrativa supone oscilar entre un código y otro, lo cual implica la exigencia por parte del lector de rellenar los vacíos existentes entre ambos, rompiendo con la linealidad del discurso. Por último, la simultaneidad que permite la narración compuesta por la presencia de un texto visual y un texto escrito conlleva la posibilidad de multiplicar la historia en varios hilos argumentales que transcurren al mismo tiempo.

Turrión-Penelas (2013) destaca la importancia del recurso de la ambigüedad de significado en el álbum ilustrado, en el sentido de que hace consciente al lector de los mecanismos literarios y de la posibilidad de manejarlos. El acto de leer ya no es seguro, confortable y sin problemas, sino que ataca a la confianza del lector y genera un distanciamiento con respecto a lo conocido. Esto tiene implicaciones ideológicas, ya que al colocar al receptor en una posición más activa favorecerá que este sea menos susceptible a la manipulación, y estará más preparado para pensar la Historia y recuperar el olvido. El álbum se convierte así en un lugar en el que el lector puede investigar, hacer hipótesis y recrearse (Lobato-Suero, 2007).

La interacción de las narrativas visual y verbal llega a determinar en gran medida la calidad del álbum ilustrado, ya sea para narrar acontecimientos del pasado o cualquier otra historia. Salisbury y Styles (2012) llegan a afirmar que “la naturaleza de la relación entre la palabra y la imagen es la clave que hace que un libro ilustrado sea bueno, malo o mediocre” (p. 89). Por este motivo, son diversos los estudios que se abordan en este contexto. Uno de los más interesantes es el que proponen Nikolajeva y Scott (2006). En su libro *How Picturebooks Work* distinguen dos tipos de álbum ilustrado en base a la relación entre el texto y la ilustración: “complementario”, cuando imagen y texto colaboran para contar la misma historia llenando los respectivos vacíos y “contrapunto”, cuando imagen y texto cuentan historias distintas, llegando incluso a contradecirse de algún modo, lo que se traduce en varias lecturas o versiones posibles que ponen de manifiesto una actitud irónica por parte del autor (Díaz-Armas, 2010; Salisbury, 2012).

Las relaciones que se establecen entre el texto y la imagen, incluso dentro de esta clasificación, son muy variadas, tal y como apunta Hidalgo-Rodríguez (2015) en un estudio realizado sobre una muestra representativa de álbumes infantiles publicados en España desde el año 2002 hasta el 2014. En dicho estudio cuantitativo distingue tres clasificaciones

distintas para los álbumes de complemento y contrapunto en función de tres variables:

- La primera, “recursos”, hace referencia a los métodos utilizados por el ilustrador para enfrentarse al texto. Así, hablamos de una actuación “selectiva” cuando escoge parte de la información proporcionada por el texto; de concreción cuando la ilustración concreta más que el texto; “simétrica” si se limita a repetir exactamente lo que dice el texto y, por último, “simbólica”, cuando en lugar de ilustrar las acciones descritas en el texto elige determinados personajes o elementos para presentarlos de manera aislada.
- La segunda gira en torno a las “aportaciones” que hace el ilustrador a la narración, pudiendo hacer referencia a las “acciones” o cómo suceden las cosas; “de complemento”, cuando introduce elementos que informan sobre la personalidad de los personajes y “ninguna”, cuando la ilustración no aporta nada relevante más allá de sí misma.
- Por último, la tercera se refiere al “grado de concreción” o “ambigüedad” de la historia, y distingue cinco posibilidades encontradas en la muestra: “concreta con final cerrado”, cuando se consigue el objetivo y se vuelve al comienzo de la historia; “concreta con final abierto”, cuando no hay un final específico; “concreta con final sin retorno”, cuando se consigue el objetivo inicial, pero sin mostrar la vuelta al momento inicial de la historia; “ambigua”, si existe falta de concreción tanto desde el punto de vista del texto como de la imagen y “texto ambiguo e imagen concreta”, cuando la ilustración es la que concreta la historia.

A partir de dicho análisis, Hidalgo-Rodríguez (2015) extrae las siguientes tipologías de álbumes centrándose en las dos primeras variables descritas anteriormente:

- Álbum de complemento selectivo (de acciones o de complemento): Texto e imagen se complementan de manera que las ilustraciones muestran solo parte de lo descrito en el texto. Decimos que es de acciones cuando se complementa el texto con acciones impor-

tantes para el desarrollo de la historia que no vienen descritas en este, y de complemento cuando el artista se limita a aportar elementos que acompañan al personaje o ambientan el entorno.

- Álbum de complemento de concreción: Texto e imagen se complementan, pero es la ilustración la que concreta la historia o simplemente concreta más que el texto.
- Álbum de complemento simétrico: Podríamos considerarlo el grado mínimo de complemento entre texto e imagen, ya que el texto y la ilustración cuentan prácticamente lo mismo.
- Álbum de complemento simbólico: Texto e imagen se complementan pero la imagen no ilustra las acciones descritas en el texto sino que es muy selectiva escogiendo personajes o elementos concretos.
- Álbum de contrapunto de concreción: La ilustración concreta el texto, pero en este caso la imagen ofrece una historia alternativa al texto que se convierte en protagonista o que va más allá del texto.

Análisis de la interacción escritura e imagen aplicado al álbum Rosa Blanca

No es un objetivo de este trabajo la valoración cuantitativa del número de álbumes sobre temas históricos, ni su recomendación como literatura que debe acompañar al libro de texto. Nos centramos en un álbum que trata el holocausto: *Rosa Blanca* de Christophe Gallaz, con ilustraciones Roberto Innocenti (1987). La finalidad es valorar su potencial a la hora de incluirlo como material complementario al manual escolar de Historia y conocer los distintos puntos de vista u orientaciones mediante el análisis de escritura e imagen de un álbum ilustrado contextualizado dentro de la historiografía memorial.

Metodología de análisis

Para el análisis del álbum *Rosa Blanca* nos basamos, por un lado, en la clasificación de Nikolajeva y Scott (2006), que divide a los álbumes en “complemento” y “contrapunto”, y

por otro lado, en las diferentes tipologías dentro de estas que distingue Hidalgo-Rodríguez (2015), haciendo referencia a los recursos que utiliza el ilustrador, sus aportaciones y concreción de la historia. También tomamos referencias de Kertzner (2000), O’Sullivan (2005), Tabernero-Sala (2005) y Youngs (2012) para especificar o describir aspectos encontrados en el análisis y de Bellorín y Silva-Díaz (2010) para concretar en las tipologías en relación a los finales sorprendentes en el álbum ilustrado.

Resultados y discusión del análisis

La calidad de este álbum ha sido reconocida con los siguientes premios: *Manzana de Oro de la Bienal de Bratislava* (Checoslovaquia, 1985), *American Library Association’s Mildred L. Batchelder Award* (Estados Unidos, 1986), *Mención Especial del Jurado del Premio Gráfico “Fiera di Bologna”* (Italia, 1986) y *Premio de la Paz Gustav Heinemann para Libros Infantiles y Juveniles* (Alemania, 1987). Su valor pedagógico ha sido aprovechado por los profesionales de la enseñanza, de manera que la obra se propone como recurso educativo en diferentes niveles. En países de habla inglesa, como EEUU y Australia, se utiliza para ayudar a los niños de primaria a comprender el evento histórico (Walter y March, 1993) y en secundaria es un buen punto de partida para iniciar debates y para que los adolescentes se expresen libremente (Youngs, 2012). La recomendación en Alemania es, sin embargo, más cautelosa, ya que los niños suelen formular preguntas que incomodan a profesores y adultos. El pueblo judío de Israel no dispone de traducción al hebreo (O’Sullivan, 2005). Estos dos últimos datos confirman la reticencia de los sectores sociales afectados a tratar los temas de la Memoria Histórica.

Atendiendo a la metodología de análisis propuesta de Hidalgo-Rodríguez (2015), *Rosa Blanca* es un álbum de complemento de concreción. Es de complemento porque el texto y la imagen narran la misma historia, al mismo tiempo que el ilustrador rellena los vacíos del texto completando y ampliando la información.

Por otro lado, es de concreción porque el texto escrito es ambiguo y necesita de la imagen para completar su significado. Es decir, el secreto reside en las elipsis textuales, en lo que las ilustraciones “dicen” y el texto “calla”.

Las ilustraciones elaboradas y minuciosas contrastan con la sencillez e ingenuidad del texto. En él se cuenta la historia de Rosa Blanca, una niña que vive en una pequeña ciudad de Alemania. Un día ve cómo llegan camiones y se suben a ellos hombres con uniforme. Luego su ciudad empieza a ser atravesada por más camiones, que se dirigen más allá del río. Siguiéndolos, Rosa Blanca llega junto a una alambrada, detrás de la cual hay niños hambrientos. Muchos de ellos llevan sobre la ropa una estrella. Ella decide ayudarles, y con frecuencia les lleva comida. Pero un día todo da un giro inesperado y Rosa Blanca no regresa a su casa. Cabe destacar que el nombre de la protagonista, Rosa Blanca, alude al grupo de estudiantes que se movilizó de forma pacífica contra el nacional-socialismo, y que fue liderado por una mujer, Sophie Scholl. Su osadía fue castigada con la muerte, pero sus acciones dejaron huella.

La historia se teje cuidadosamente entre la voz que narra y los acontecimientos representados en las ilustraciones. Estas últimas ofrecen una historia que va más allá de la evocada por el texto, haciendo brotar nuevos significados que activan la mente del lector-contemplador. Hemos de señalar que aunque Christophe Gallaz figura como autor del texto, en la página de inicio queda especificado que la “idea” procede del ilustrador (“Idea y acuarelas de Roberto Innocenti”). Esto implica la existencia de una labor de trabajo conjunta entre escritor e ilustrador, necesaria frecuentemente para lograr ese equilibrio narrativo, donde el texto se detiene para no solapar ni reiterar a las ilustraciones, y estas relevan al texto cuando las palabras ya no son eficientes. Además, cabe destacar que es Innocenti el único autor cuyo nombre aparece en la portada, hecho que corrobora que el libro nació de las ilustraciones, y no del texto, una particularidad importante en

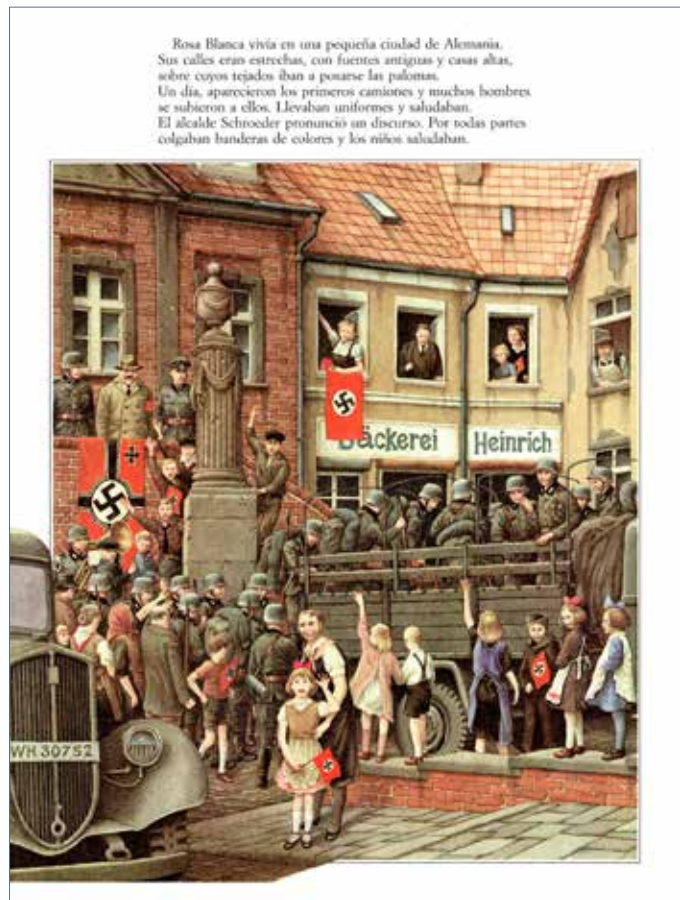


Figura 1. Ilustración de concreción que sitúa la historia en un marco histórico determinado.

Fuente: *Rosa Blanca*. Innocenti. Lóguez Ediciones, 1987, p. 5.

el libro ilustrado, el cual se origina frecuentemente a partir del texto.

Recursos

En cuanto a los recursos que utiliza el ilustrador, la mayoría son de concreción. El texto focaliza los acontecimientos que tienen lugar en la ciudad a través de la ingenuidad de la protagonista, mientras que las ilustraciones muestran esos mismos acontecimientos vistos desde la distancia, colocándolos en el contexto de otro punto de vista que parece tener la habilidad de registrar todos los detalles significativos que rodean a Rosa Blanca, de los cuales ella no es consciente. Es decir, el ilustrador intenta traducir en las imágenes toda la información proporcionada por el texto en cada página o doble página, aportando además numerosos elementos visuales que permiten concretar la

historia. Para ello se sirve de diferentes planos y composiciones (Kress y Van Leeuwen, 2006, p. 182) o metonimias visuales que contribuyen a la comprensión y atraen la atención del público infantil hacia los aspectos más relevantes de la trama (Moya-Guijarro, 2015, pp. 115-130). El ilustrador de *Rosa Blanca* se sirve de grandes planos generales, ayudándose a veces de los picados, que ofrecen escenas a vista de pájaro. Cuando al inicio del libro se hace referencia a que “Por todas partes colgaban banderas de colores y los niños saludaban”, el lector identifica en la ilustración las banderas con la esvástica nazi (figura 1). El texto, que normalmente se ubica en el margen inferior como base más legible sobre la que puntuar la ilustración superior, en este álbum aparece siempre en la parte superior, ya que es la imagen la que «explica» el texto, y no al revés. La presencia del marco separa la imagen del espacio en el que está colocado el texto, proporcionándole su propio contexto interpretativo.

A veces el ilustrador también actúa de manera selectiva, escogiendo solo parte de la información dada en el texto, con el fin de profundizar aún más en los detalles. En uno de los momentos clave de la historia, el texto narra que el alcalde “Agarró al niño por los hombros y lo arrastró hacia el camión. El alcalde sonrió amistosamente a los soldados, que le dieron las gracias”. El ilustrador selecciona el momento inicial de la acción descrita en el texto y acerca el punto de vista, de manera que podemos ver con claridad la expresión y el gesto de terror de un niño de unos seis años, que está siendo amenazado por un soldado de las SS con un rifle (figura 2). Inocenti informa de este hecho con las insignias en el cuello y en el casco, detalle que no podemos apreciar en la fotografía en la que se inspira para la ilustración (Kertzer, 2000). Vemos también la satisfacción del alcalde, que continúa agarrando firmemente al niño por detrás con una mano, mientras mantiene la otra cerrada en un puño. Otro hombre vestido de general observa la escena. Aunque se encuentra de espaldas, se intuye la expresión divertida de su rostro.



Figura 2 (a y b). Arriba: Ilustración selectiva en la que el encuadre se comporta como un inciso que aumenta el grado de información sobre un aspecto determinante y otorga a la historia un sentido trágico.

Fuente: Rosa Blanca. Inocenti. Lóguez Ediciones, 1987, p. 12.

Abajo: conocida fotografía del gueto de Varsovia (1943).

Fuente: <http://www.elmundo.es/elmundo/2011/03/23/cultura/1300868669.html>

Estos ejemplos revelan una dinámica consistente en la relación entre un narrador poco creíble (y por ende, menos direccionista) que adopta un punto de vista infantil, acorde a la forma en la que los niños entienden (o se quiere que entiendan) el mundo y unas ilustraciones que atentan contra esa simplicidad y concretan la historia, introduciendo una versión más adulta y dramática de los hechos. El poder de sugerencia y de crítica construye a la perfección este doble lector adulto e infantil.

Aportaciones

Debido a las características del texto, son las ilustraciones las que hacen la mayor parte de las aportaciones a la historia. Las aportaciones que hace el ilustrador no se limitan a los complementos, sino que hay muchas aportaciones de acción, ya que proporcionan información acerca de cómo suceden los hechos que el texto omite. Así, cuando se narra que “Los soldados llevaron al niño al camión, subieron y continuaron el viaje”, la imagen especifica cómo el niño, que no pierde de vista el rifle de uno de los soldados, es empujado dentro de la parte trasera del vehículo, donde se transporta la «mercancía». El interior está oscuro y pueden verse otras personas que no visten uniforme (figura 3).

Además, el ilustrador revela datos sobre aspectos que no se pueden deducir únicamente a partir de la información escrita, como el momento en que el texto narra que “De pronto, sonó un disparo”. Multitud de interpretaciones podrían encajar a partir de este enunciado, demasiado misterioso e incierto como para sostenerse por sí mismo, pero el ilustrador representa el momento justo en que la bala sale del rifle de un soldado que apunta a Rosa Blanca (figura 4).

Otro ejemplo interesante de aportación de acción lo hemos localizado gracias al estudio cualitativo realizado en un aula de quinto grado por Youngs (2012) acerca de la comprensión de la Historia a través de las ilustraciones de los álbumes de ficción histórica. Tras la lectura de *Rosa Blanca*, uno de los álbumes seleccio-



Figura 3. Ejemplo de imagen que aporta información de cómo sucedieron los hechos que es omitida en el texto.

Fuente: *Rosa Blanca*. Innocenti. Lóguez Ediciones, 1987, p. 13. (Detalle).

nados para dicho estudio, se genera un debate en el que los alumnos advierten cómo la visión incompleta o parcial de la realidad que sufre la protagonista es representada en la ilustración en la que esta aparece cruzando el río, en cuyas aguas se refleja la alambrada del campo de concentración, pero no aparece el origen del reflejo, puesto que la ilustración justamente se corta por encima de la cabeza de la niña (figura 5). De esta manera, la imagen anticipa el encuentro de la protagonista con los prisioneros de los campos de concentración antes de que sea narrado por el texto.

Otra de las aportaciones del ilustrador se basa en amplificar la historia fundamental por medio de la representación de una serie de huellas o indicios que reflejan el transcurso de la guerra: puertas bloqueadas de manera

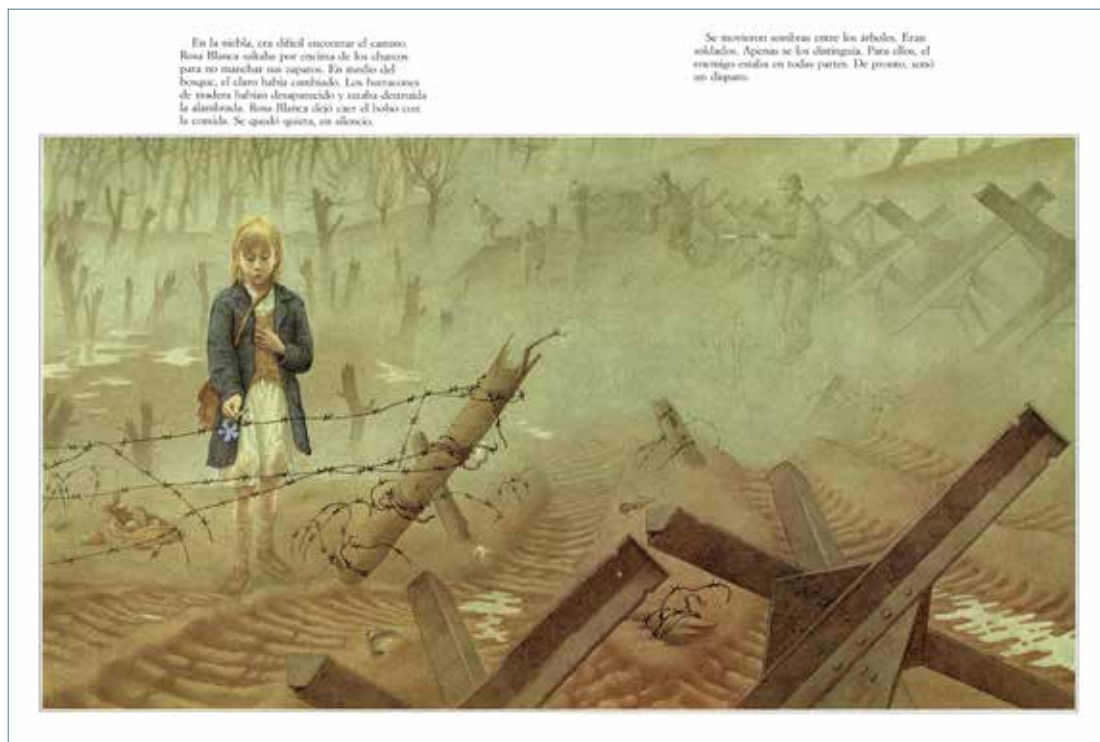


Figura 4. Ejemplo de imagen que aporta información que es expuesta de manera ambigua por el texto.

Fuente: *Rosa Blanca*. Innocenti. Lóguez Ediciones, 1987, pp. 26 - 27.

improvisada con tablones de madera, ventanas con cristales rotos, aparición de pintadas en los muros con mensajes en alemán, etc. El marco escénico, lejos de ser neutro, añade acciones y detalles implícitos a lo que se narra expresamente. Así, mientras el texto hace referencia al movimiento generado por el tránsito continuo de soldados y vehículos, las imágenes muestran cómo, de manera simultánea, hay cada vez menos habitantes en la calle y desaparece la vida cotidiana. La evolución de la situación anímica de los personajes también se refleja con el paso de las estaciones, de primavera-verano a invierno.

Las aportaciones de complemento nos desvelan información significativa acerca de la personalidad de Rosa Blanca y el alcalde Schroeder. La primera es el bigote del alcalde, que el lector asocia inmediatamente al de Adolf Hitler por su rasgo más distintivo, con todas las connotaciones negativas que ello conlleva. La segunda son el brazalete nazi y el lazo en el pelo que llevan, respectivamente, el alcalde y Rosa

Blanca. Son *leitmotive* que destacan con el mismo color rojo sobre la gama dominante de colores ocres y grises, por lo que contribuyen a dar protagonismo a ambos personajes, y al mismo tiempo los presentan como antagónicos, puesto que destacan dos elementos totalmente opuestos: el lazo y la esvástica (figura 6). Es interesante la vinculación que hace Taberner-Salas (2005, p. 82) del lazo rojo con Caperucita Roja, personaje al que también remite la niña vestida de rojo de la película de Spielberg *La Lista de Schindler*, que camina por la ciudad totalmente ajena al dramatismo de la situación que se narra. De esta manera, la desaparición del lazo en *Rosa Blanca* representaría la pérdida de la inocencia de una niña que no acaba de comprender lo que ocurre a su alrededor. O'Sullivan (2005) asocia la última representación que aparece de la protagonista (figura 4) con la figura de Jesucristo mártir, con los ojos cerrados, la mano tocando ligeramente el corazón y colocando con la otra una pequeña flor sobre el alambre de púas en memoria de los prisioneros.

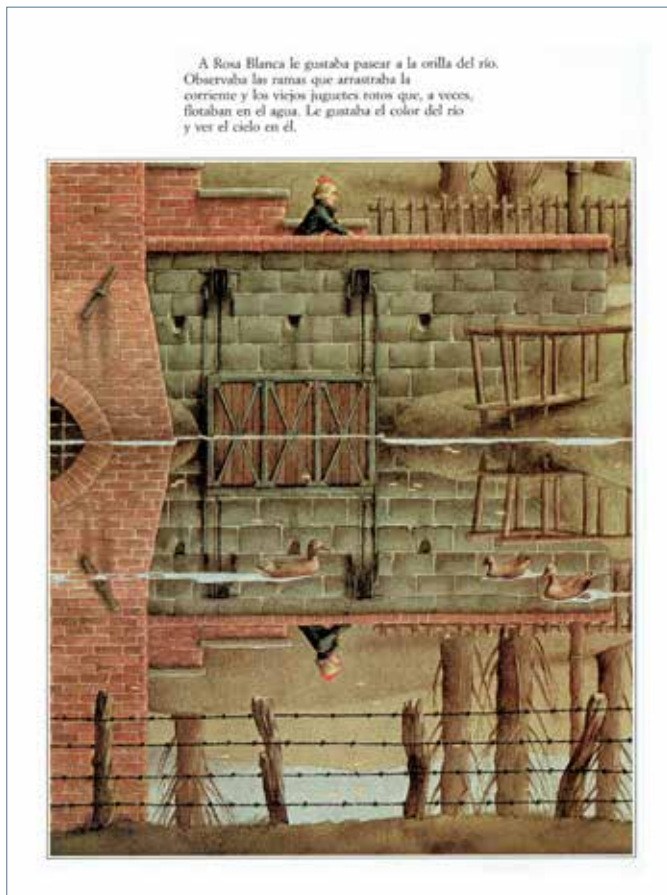


Figura 5. El ilustrador aporta información al incluir en el reflejo del río la alambrada del campo de concentración, que Rosa Blanca descubrirá un tiempo después.

Fuente: *Rosa Blanca*. Innocenti. Lóguez Ediciones, 1987, p. 9.

Grado de concreción

En cuanto al grado de concreción, concluimos que, aunque se trata de una historia en la que el texto es ambiguo y la ilustración concreta, el final se presta a la ambigüedad por falta de concreción, tanto desde el punto de vista del texto como de la imagen. Dentro de la clarificación propuesta por Bellorín y Silva-Díaz (2010) sobre los tipos de finales inesperados o sorprendentes en los libros-álbum, estamos ante un caso de momento decisivo no explícito. Esto ocurre cuando por medio de la elipsis se oculta información relevante a la anticipación del final, relegando en el lector la tarea de recomponer lo sucedido para dar un cierre a la historia. En *Rosa Blanca*, justo en el momento en que el soldado dispara, se produce un salto en el

espacio que nos lleva de nuevo a la ciudad, que acaba de ser tomada por las tropas enemigas, para después volver de nuevo a la misma escena del disparo, pero un tiempo después (figura 7). Se trata de una planificación magistral por parte de Innocenti, donde combina recursos típicos del lenguaje cinematográfico para contarnos mucho en poco tiempo, en este caso en pocas páginas. En un primer momento utiliza lo que en cine se denomina “montaje alterno”, el cual muestra acciones simultáneas en la historia que se desarrollan en espacios distintos. Se trata del momento en que el soldado dispara y a continuación se pasa a la escena de la ciudad. De esta manera podemos ver lo que está pasando en la ciudad en ese mismo momento, a la vez que evitamos mostrar lo que pueda pasar a Rosa Blanca. A continuación se produce una gran elipsis para mostrarnos exactamente la misma escena en la que el soldado dispara, pero donde ha transcurrido un tiempo indefinido, colocándonos en una secuencia diferente y muy sugerente.

En la página izquierda, el texto narra: “La madre de Rosa Blanca esperó mucho tiempo a su pequeña hija. En el bosque, los árboles comenzaron a retoñar, las flores se abrían en el claro y, poco a poco, ocultaron los restos de la alambrada.” y concluye en la página derecha: “Había llegado la primavera”. En esta ocasión, la ambigüedad del texto a la que el lector ya está acostumbrado (¿Cuánto es “mucho tiempo”? / ¿Dejó de esperarla porque al final regresó o ...?) no queda resuelta en la ilustración. No hay rastro de la niña, ni de la bolsa con comida que esta dejó caer antes del disparo. Sin embargo, tanto la alambrada como la flor (ahora marchita) que la niña depositó, continúan en la misma posición. Tampoco hay ofrendas depositadas que nos permitan resolver que el cuerpo ha sido encontrado. Lo único que vemos es una amapola silvestre que crece en el lugar en el que antes estaba Rosa Blanca. Nada extraordinario ocurre en la escena y, sin embargo, parece estar cargada de secretos.

Se deja así un vacío en la narración que la hace vulnerable, “sin posibilidad de un final



Figura 6. Ejemplo en el que la ilustración aporta complementos que definen a los personajes.

Fuente: *Rosa Blanca*. Innocenti. Lóguez Ediciones, 1987, p. 21 (Detalle)

único, de un desvelamiento que no sea la mera aproximación al secreto, a lo que no se puede acabar de nombrar” (De-Diego, 2005, p. 116). Y todo ello, pese a estar camuflada bajo un argumento en apariencia sencillo. Obviamente, el lector intuye que la historia acaba con la muerte de la niña como consecuencia de la guerra, pero de una manera no explícita, para no resultar aterrador y suavizar el hecho histórico del holocausto que forma parte de la Memoria. Rosa Blanca representa la esperanza para la humanidad, cuyo recuerdo prevalece con el símbolo de la flor sobre la alambrada, el equilibrio perfecto entre la crudeza y la delicadeza. Esta ilustración resume el discurso historiográfico de Innocenti. Antes de cerrar el libro, se pierde la ambigüedad y la posibilidad de «salvación» de los oprimidos, ficción que puede ser realidad del pasado y no debe de olvidarse, pero al mismo tiempo reflexión sobre temas actuales de refugiados de las guerras y esperanza con la llegada de la primavera y el símbolo de la flor como recuerdo de la protagonista.

Conclusiones

La presentación actual de la narración de la Historia se ha alejado del positivismo tradicional, en el que la historiografía es un listado cronológico de grandes acontecimientos protagonizados por héroes y reyes y el lector un sujeto que aprende una selección de sucesos sin dar cabida a la reflexión. A partir de la segunda mitad del siglo XX, la narración histórica salda su deuda con un pasado en el que también se tiene en cuenta lo cotidiano, el ciudadano y la reflexión sobre los errores. Se produce un giro lingüístico que aprovecha el historiador para mostrar su faceta creativa a la hora de construir un relato atractivo; el escritor en la elaboración de estructuras similares a la novela y el cuento y también el artista, que es consciente de la función narrativa de las ilustraciones y el poder evocador de la imagen.

Sea cual sea la especialización de aquellos que trabajan entre la Historia y la Literatura, o entre cualquiera de las dos y el Arte, el resultado es una proliferación de publicaciones en las que la escritura sola, o interactuando con la imagen en el mismo espacio, configuran una bibliografía historiográfica importante.

Estas publicaciones son utilizadas como nuevos recursos que se incorporan al ámbito educativo como complemento del libro de texto, para acercar a los estudiantes al conocimiento de la Historia. Este hecho resulta especialmente interesante en la narración de temas encuadrados dentro de la Memoria Histórica, es decir, aquellas partes de la Historia silenciadas por parte de grupos opresores, hasta el punto de argumentarlas como invenciones malintencionadas. Uno de ellos es el de las víctimas del holocausto judío y los genocidios de las guerras en general. Un problema del pasado, pero no por ello superado ni concluido.

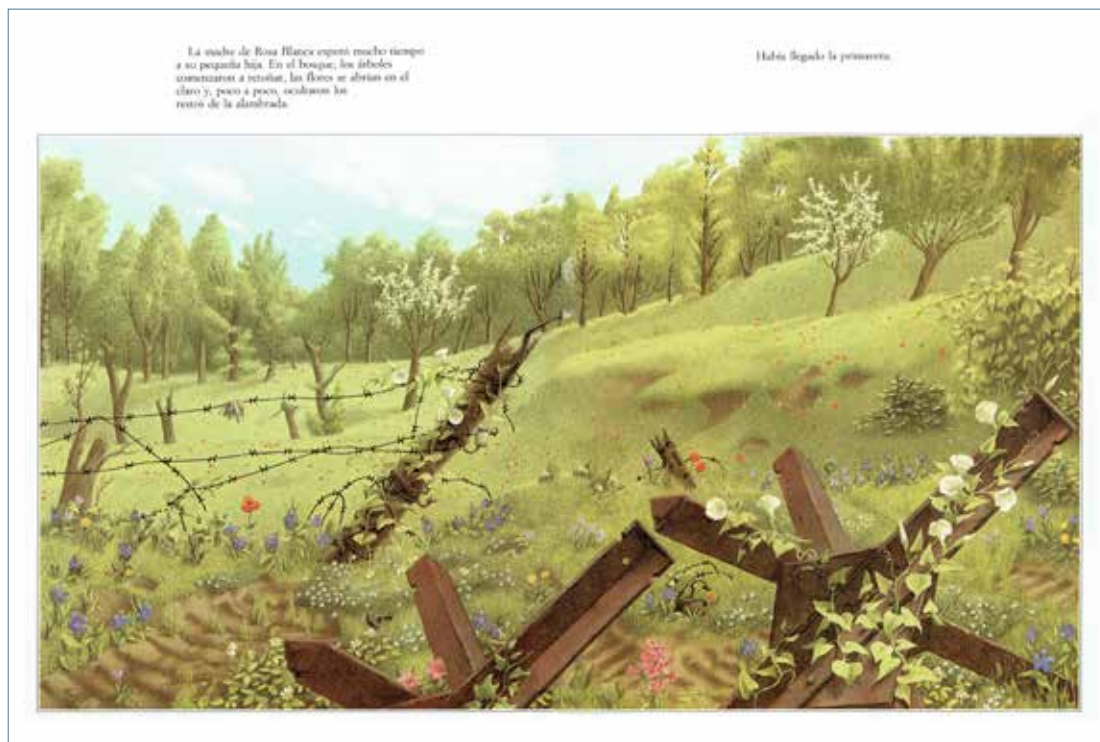


Figura 7. Última doble página del álbum, donde la ilustración nos invita a reflexionar.

Fuente: *Rosa Blanca*. Innocenti. Lóguez Ediciones, 1987, pp. 30 - 31.

Por otro lado, la importancia que en los últimos años ha adquirido la imagen en la cultura visual en la que nos encontramos inmersos ha propiciado la aparición y el desarrollo de nuevos géneros de doble naturaleza icónico-textual, como la novela gráfica y el álbum ilustrado. Debido a su aparente sencillez, el álbum ilustrado es muchas veces confundido con el libro ilustrado o con el cuento, destinados exclusivamente al público infantil. Sin embargo, esta aparente simplicidad admite todas las gradaciones o niveles de complejidad imaginables, debido a las múltiples maneras de interacción imagen-texto, por lo que supone un fructífero campo para la experimentación en diferentes temas, entre los que se pueden incluir la Memoria Histórica. El álbum ilustrado permite, por una parte, completar la información del manual de Historia, y por otra crear debates sobre temas actuales que tienen similitud con un pasado ávido de recuerdo.

Las múltiples posibilidades de interrelación entre el texto y la imagen que pueden darse en el álbum ilustrado hacen de él un medio ideal

para reflexionar sobre los acontecimientos del pasado, y lo elevan a la categoría de complemento idóneo de los manuales de Historia, siempre con la orientación del educador. Estas nuevas formas de narración se deben analizar siguiendo una metodología particular en la que se valore de manera pormenorizada la interacción escritura-imagen.

En el álbum *Rosa Blanca* que hemos propuesto como representativo en el tratamiento del holocausto, las ilustraciones son capaces de añadir información adicional que no sólo corrobora, sino que amplía e incluso puede poner en duda, matizar o contradecir la información verbal, estableciendo así juegos de ambigüedad que desdibujan la frontera entre la realidad y la ficción de lo que se cuenta. Su significado no es, por tanto, limitado o concreto, sino que permite la intuición de otras realidades paralelas y simultáneas a la Historia institucional y de los grandes acontecimientos. La colaboración entre ilustradores e historiadores en la publicación de estos álbumes es esencial para que sean lo suficientemente rigurosos en el tratamiento del tema histórico.

Referencias

- Bellorín, B., & Silva-Díaz, M. C. (2010). Al cap i a la fi, estàvem escrivint la història. El paper dels lectors en la lectura de narracions visuals. *Articles de Didàctica de la Llengua i la literatura*, 52, 23-31.
- Benjamin, W. (2005). *Sobre el concepto de Historia*. México: Ediciones Contrahistorias.
- Bosch, E. (2007). Hacia una definición de álbum. *Anuario de investigación en literatura infantil y juvenil*, 5, 25-46.
- Cadaveira, G., & Cañuelo, G. (2014). Los profesores de historia y el uso de la imagen fija en sus clases: ¿ilustración o fuente?. *Revista Entramados: Educación y Sociedad*, 1, 277-291.
- Colomer, T. (1999). *Introducción a la literatura infantil y juvenil*. Madrid, Síntesis.
- Crenzel, E. (2010). Historia y memoria: Reflexiones desde la investigación. *Aletheia*, 1(1), 1-13.
- De-Diego, E. (2005). *Travesías por la incertidumbre*. Barcelona: Seix Barral.
- Díaz-Armas, J. (2010). La ilustración en la lucha con la palabra (sobre algunas formas de la ironía en el álbum). Actas del IV Congreso Internacional de la Asociación Nacional de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil (ANILIJ). Universidad de Cádiz.
- Evans, J. (Ed.) (2015). *Challenging and Controversial Picturebooks: Creative and Critical Responses to Visual Texts*. Abingdon/New York: Routledge.
- Faxedas, M. L. (2010). De ratones y hombres. Maus, de Art Spiegelman. *Escritura e Imagen*, 6, 129-145.
- Felman, S., & Laub, D. (1992). *Testimony: Crises of Witnessing in Literature, Psychoanalysis and History*. New York: Routledge Taylor and Francis Group.
- Florescano, E. (2012). Pilares de la historiografía. *Revista de la Universidad de Méjico*, 103, 9-16.
- Florescano, E. (2013) La Historia, ese arte narrativo. *Informador.Mx*, 14 de marzo de 2013. Recuperado de <http://www.informador.com.mx/cultura/2013/444134/6/la-historia-ese-arte-narrativo.htm>
- Hidalgo-Rodríguez, M. C. (2015). The interaction between text and image in picture books. Analysis of story books published in Spain today. *The International Journal of Visual Design*, 9, 1-14.
- Huyssen, A. (2002). *En busca del futuro perdido. Cultura y memoria en tiempos de globalización*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ibarra-Rius, N. & Ballester-Roca, J. (2015). Cómic interculturales, educación literaria y productos políticamente correctos. *Tonos digital: Revista electrónica de estudios filológicos*, 28, 1-23.
- Kertzer, A. (2000). Saving the picture: Holocaust photographs in children's books. *The Lion and The Unicorn*, 24, 402-431.
- Kress, G., & Van Leeuwen. (2006). *Reading Images. The Grammar of Visual Design*. 2ª ed. Londres: Routledge.
- Lapeña-Gallego, G. (2014). La frontera entre la palabra y la imagen en *Las ciudades invisibles* de Italo Calvino y Pedro Cano: el proceso de construcción del álbum ilustrado. *Escritura e Imagen*, 10, 37-52. doi: http://dx.doi.org/10.5209/rev_ESIM.2014.v10.46400
- Lobato-Suero, M. J. (2007). El valor de la ilustración en álbumes para una educación en la no violencia. *Escuela Abierta*, 10, 129-159.
- Löwy, M. (2003). *Walter Benjamin. Aviso de incendio*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Moya-Guijarro, A. J. (2014). *A Multimodal Analysis of Picture Books for Children. A Systemic Functional Approach*. Londres: Equinox.
- Moya-Guijarro, A. J. (2015). Visual Metonymy in Children's Picture Books. En M. J. Pinar (Ed.), *Multimodality and Cognitive Linguistics* (pp. 115-130). Amsterdam: John Benjamins.
- Moya-Guijarro, A. J. (2016). The Role of Semiotic Metaphor in the Verbal-Visual Interplay of Three Children's Picture Books. A Multisemiotic Systemic-Functional Approach. *ATLANTIS. Journal of the Spanish Association of Anglo-American Studies*, 38(1), 33-52.
- Muñoz-Arbeláez, S., & Pérez-Pérez, M. C. (2010). Perspectivas historiográficas: Entrevista con

- el profesor Giovanni Levi. *Historia Crítica*, 40, 197-205.
- Nikolajeva, M., & Scott, C. (2006). *How Picturebooks Work*. Nueva York: Garland.
- Nodelman, P. (1988). *Words About Pictures*. Athens: University of Georgia Press.
- Nora, P. (1984-1993). *Les lieux de mémoire*. Paris: Gallimard.
- O'Sullivan, E. (2005). Rose Blanche, Rosa Weiss, Rosa Blanca: A comparative view of a controversial picture book. *The Lion and the Unicorn*, 29/2, 152-170.
- Painter, C., Martin J. R., & Unsworth, L (2013). *Reading Visual Narratives: Image Analysis of Children's Picture Books*. Sheffield: Equinox.
- Ricoeur, P. (1995). *Tiempo y narración. Configuración del tiempo en el relato histórico*. Méjico: Siglo XXI.
- Rodríguez-Garrido, J. E. (2012). *Trato y maltrato de la historia de España en los libros de texto de la EGB y la ESO (Tesis Doctoral)*. Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales. Facultad de Educación. Universidad Complutense de Madrid.
- Salisbury, M., & Styles, M. (2012). *El arte de ilustrar libros infantiles. Concepto y práctica de la narración visual*. Barcelona: Blume.
- Schaller, K. (2007). Juan Amós Comenio ¿conocido - subestimado? Un cercioramiento actual de su importancia. *Revista Educación y Pedagogía*, 19(47), 17-28.
- Silva-Díaz, M. C. (2005). *Libros que enseñan a leer: álbumes metaficcionales y conocimiento literario*. Tesis de Licenciatura. España: Universidad Autónoma de Barcelona, 2005.
- Spiegelman, A. (2007). *Metamaus*. Barcelona: Reservoir books.
- Tabernero-Sala, R. (2005). *Nuevas y viejas formas de contar: el discurso narrativo infantil en los umbrales del siglo XXI*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Turrión-Penelas, C. (2013). Álbumes ilustrados en pantallas. *Revista CLIJ: Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, 256, 6-12
- Valls-Montés, R. (2001). Los nuevos retos de las investigaciones sobre los manuales escolares de historia. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 6, 31-42.
- Valls-Montés, R. (2012). *Historiografía escolar española: siglos XIX-XXI*. Madrid: Ediciones UNED.
- Venegas, S. (2012). La imagen múltiple en la ilustración de libros para niños. *Memoria gráfica*, 5, 16-17.
- Walter, V. A., & March, S. F. (1993). Juvenile Picture Books About the Holocaust: Extending the Definitions of Children's Literature. *Publishing Research Quarterly*, 9, 3, 36-51.
- White, H. (1992). *Metahistoria. La imaginación histórica en la Europa del siglo XIX*. México: FCE.
- Youngs, S. (2012). Understanding history through the visual images in historical fiction. *Language Arts*, 89/6, 379-395.
- Zaparaín, F., & González, L. D. (2010). *Cruces de caminos. Álbumes ilustrados: construcción y lectura*. Valladolid: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha y Secretariado de Publicaciones e Intercambio Editorial de la Universidad de Valladolid.

Álbumes y novela gráfica

- Antón Fortes (escritor) y Joanna Concejo (ilustradora) (2008). *Humo*. Pontevedra: OQO editora.
- Art Spiegelman (2007). *Maus: relato de un superviviente*. Barcelona: Reservoir books.
- Christophe Gallaz (escritor) y Roberto Innocenti (ilustrador). (1987). *Rosa Blanca*. Santa Marta de Tormes: CEME.
- Nadia Terranova (escritora) y Ofra Amit (ilustrador) (2012). *Bruno: el niño que aprendió a volar*. Barcelona: A buen paso.
- Rachel Hausfater-Douïeb (escritora) y Olivier Latyk (ilustrador) (2003). *El niño estrella*. Zaragoza: Edelvives.
- Ruth Vander Zee (escritora) y Roberto Innocenti (ilustrador) (2005). *La historia de Erika*. Pontevedra: Kalandraka.