

LA ILUSTRACIÓN EN LOS LIBROS ÁLBUMES: TERRITORIO DE REFLEXIÓN SOBRE LA GUERRA Y LA VIOLENCIA.

Myrian Bahntje

(...) la historia del arte presenta épocas críticas en las que cierta forma de arte aspira a efectos que sólo podrán ser conseguidos plenamente con un cambio de patrón técnico, es decir, con una nueva forma artística.

Walter Benjamin (1969)

Introducción

En el campo del arte, la representación de la violencia denuncia actos humanos aberrantes en busca de reflexión ligados a la memoria de acontecimientos traumáticos y al creciente ejercicio de la violencia que perturba las relaciones sociales en la vida cotidiana. En este sentido se puede afirmar que el arte ficcionaliza¹ el mundo en cuanto elabora un discurso sustentado en datos reales ofreciendo al espectador una experiencia sensible que difiere de aquella que se puede conseguir a través de métodos documentales.² Los libros álbumes o álbumes ilustrados gozan de estudios diversos en el ámbito de la literatura pero no en el de las artes plásticas, quizás porque el área de la ilustración ha oficiado desde sus inicios como *arte menor*³, apenas mencionada en los trabajos de historia del arte. Entendemos que no solo porque resulta indiscutible su valor artístico, porque “exponen temas de gran carga expresiva y con trascendencia” (Lobato Suero, 2007), sino porque la

¹ "(...) Muchos sostienen hoy que la ficción y la ciencia no son términos opuestos sino complementarios. Se han hecho progresos en nuestra conciencia de la **cualidad ficcional (en el sentido de "elaborada", "fabricada")** de la escritura antropológica y en la integración de sus modos característicos de producción..." (pág. 187, la negrita es mía). Rabinow, Paul "Las representaciones son hechos sociales: modernidad y posmodernidad en antropología" en Elías José Palti, (1998), "*Giro lingüístico e historia intelectual*", Bernal, Universidad Nacional de Quilmes.

² LaCapra afirma que "se podría argumentar que las narraciones propias de la ficción pueden implicar también reivindicaciones de verdad en un nivel estructural o general, pues aportan discernimiento acerca de fenómenos como al esclavitud y el Holocausto, ofrecen una lectura de un proceso o un período, o generan una "sensibilidad" ante la experiencia y la emoción que sería muy difícil de conseguir a través de métodos documentales estrictos" (LaCapra: 2005,38)

³ De aquí en adelante las cursivas son más a excepción de los títulos de los libros álbumes que en este trabajo se analizan.

influencia de lo visual e icónico en nuestras sociedades es de suma importancia, es que nos invitan a revisarlos atendiendo al impacto que generan en el público infantil. La creciente edición de libros álbumes⁴, sobre todo en los países europeos, que tratan temas relativos a la violencia, manifiestan una mayor conciencia del tema y la preocupación por educar en la no violencia. De la bibliografía disponible se seleccionaron tres libros, dirigidos – principalmente- a un público infantil, a saber, *El niño estrella* de Rachel Hausfater-Douieb y Olivier Latyk⁵, que relata la historia de un niño judío que durante la Shoah⁶ busca comprender qué significa *ser una estrella*. Esta obra de arte en la que la poesía manifiesta en el texto y las ilustraciones parece ser el canal por el cual atravesar el horror de un tiempo no tan lejano, nos plantea la muy difícil representación en la búsqueda de enfrentar lo traumático de los hechos; *Juul* de Gregie de Maeyer y Koen Vanmechelen⁷, tiene su origen en el caso verídico de un niño belga de 13 años que después de haber sufrido vejaciones en manos de otros niños, se suicida. Juul es un chico que paulatinamente se mutila como respuesta al acoso que

⁴ Tradicionalmente las ilustraciones aparecen como complemento de un texto con el que suelen generar un juego de redundancia que hace de la ilustración un accesorio. En el caso de los recientes libros álbumes la relación entre texto e imagen busca una simbiosis expresiva en el que los distintos lenguajes se potencian mutuamente.

⁵ Oliver Latyk es el ilustrador de este libro álbum. Ambos autores figuran como coautores dejando en evidencia una relación entre texto e imagen que difiere del clásico libro ilustrado, esta misma situación se repite para los otros dos libros álbumes que en este trabajo se mencionan.

Rachel Hausfater nace cerca de París en 1955, su infancia sin dejar de ser feliz está marcada por la guerra que a sus padres les tocó vivir y que influye en sus libros. Recibió el Premio Enfantasie, en 2000, por su obra *La danza prohibida* y el Goya descubierta por *Gigi en Egipto*, en 2003. En 2009, fue profesora de inglés en el Colegio Bobigny. Vivió en Estados Unidos, en Israel y en Alemania. Sus libros se basan esencialmente en la persecución de los judíos durante la Segunda Guerra Mundial y son aconsejados para los adolescentes. Se la considera una autora francesa para la juventud. No obstante, ha escrito, igualmente numerosos libros para niños. A veces, escribe en colaboración con Yaël Hassan. Durante un tiempo firmó sus obras con su apellido de casada: Rachel Hausfater-Douieb.

Oliver Latyk nació en Estrasburgo en 1976, donde, al igual que en París, estudió diseño gráfico. En los últimos diez años ha trabajado en el campo de la ilustración infantil, ilustración para prensa para los Estados Unidos y en el diseño de juguetes, rompecabezas y móviles. Actualmente vive cerca de La Rochelle, en Francia.

⁶ Según Juan Gelman “corresponde nombrar 'Shoah' y no 'Holocausto' al exterminio de judíos por los nazis. El aura de 'holocausto' remite a 'un acto de abnegación que se lleva a cabo por amor', según la Real Academia, o a una 'renuncia a algo o entrega a algo muy querido o de sí mismo para lograr un ideal o el bien de otros', según María Molier. Nada más lejos de lo que sucedió en los campos de concentración y los hornos crematorios nazis. 'Holocausto' acentúa además la aparente sumisión a su destino de los judíos prisioneros, borra sus actos de resistencia silenciosa y solidaridades cotidianas, ignora a quienes atacaban a los SS con botellas o a mano limpia cuando eran arrastrados a la cámara de gas, como testimonia Hermann Langbein, en *Contra la esperanza*. La palabra hebrea 'shoah' refiere la destrucción total y evoca el desierto vacío. Es lo que ocurrió, lo que los propios nazis llamaban 'vernichten', que significa literalmente en alemán 'reducir a la nada'. Juan Gelman, *Arte y genocidio*, en Página 12, 7 de Marzo de 1999.

⁷ **Gregie de Maeyer** nació en Kruikebeke, cerca de Anvers en 1951. En el año 1979 empezó a trabajar como ilustrador pero a partir de 1985 se dedicó sobre todo a escribir. También realizó trabajos de animación. Fallece en 1998.

Koen Vanmechelen nació en Sint-Truiden, Bélgica en 1965. Es un artista conceptual de renombre internacional que durante la última década ha colaborado con científicos de diferentes disciplinas, por lo que obtuvo un doctorado honoris causa en la Universidad de Hasselt. El artista utiliza una gran cantidad de materiales para su trabajo de pintura, escultura e instalaciones, que incluye en sus tres grandes proyectos que se desarrollan en los límites del arte, la ciencia, la filosofía y la ética, a saber, el "Proyecto de Investigación Cosmopolitan Chicken" (CC ® P), la estatua de madera "CosmoGolem" y el proyecto de la fertilidad "Walking Egg". CosmoGolem es una estatua de madera de unos 4 metros de altura que nos recuerda a Jull, en la que los niños pueden depositar sus sueños y deseos, para más datos consultar en <http://www.kindermishandelingleuven.be/cosmogolem/index.php?page=start>

sufre por parte de otros niños, en el que la crudeza del relato se equilibra con las ilustraciones planteadas con un grado de abstracción tal que permiten al espectador la distancia necesaria para atreverse a leerlo; y *Monstruo* de Daniel Martín y Ramón Trigo⁸ que nos habla sobre la violencia de género en el interior de una familia tipo, un relato en el que, al igual que los casos anteriores, la tensión manifiesta entre texto e imagen multiplica las lecturas e invita al espectador a ser partícipe de la construcción simbólica desde sus saberes e imágenes del mundo.

El libro álbum se presenta como soporte válido para cuestionar, indagar y plantear temas que por su naturaleza y carga emocional rozan los límites de lo que el común de la sociedad considera *literatura infantil*. Queda pendiente una investigación que retome esto último como así también el lugar del adulto a la hora de leer, reflexionar y debatir acerca de la temática que abordan.

El niño estrella

Generalmente, en los libros destinados al público infantil, la ilustración es un componente importante que establece diferentes tipos de conexión con el texto. Toda ilustración es una imagen, pero no cualquier imagen. Siguiendo a Hans Belting podemos rastrear los diferentes conceptos de la palabra *imagen* ya que nos aporta nociones que nos permitirán definir la ilustración como un caso particular de imagen. El autor afirma que a la imagen cabe entenderla como aquella que abarca todo nuestro campo visual o restringir su significado a signo icónico que da cuenta de una realidad otra que ya no es imagen y que se encuentra por encima de esta. “Por último está el discurso del arte, que ignora las imágenes profanas, o sea las que existen en la actualidad en el exterior de los museos (los nuevos templos), o que pretende proteger al arte de todos los interrogantes sobre las imágenes que le roban el monopolio de la atención”. El autor concluye afirmando que “una imagen es más que un producto de la percepción. Se manifiesta como resultado de una simbolización personal o colectiva. Todo lo que pasa por la mirada o frente al ojo interior puede entenderse así como una imagen, o transformarse en una imagen” (Belting, 2007: 13-14). El *qué* es una imagen debe plantearse

⁸ **Daniel Martín** nació en Las Palmas de Gran Canaria en 1970. Es maestro y psicopedagogo, escritor y narrador. Imparte cursos relacionados con la animación a la lectura, la narración en la escuela, las bibliotecas escolares y otros temas relacionados con el desarrollo de competencias lectoras. Colabora con diferentes blogs de animación a la lectura y literatura infantil. Es director del CEIP Los Caserones (Telde).

Ramón Trigo nació en Vigo, Pontevedra, en 1965. De formación autodidacta, se inicia como ilustrador y autor de cómic a los 18 años y realiza sus primeras ilustraciones en periódicos y publicaciones gallegas. Entre 1986 y 1987 ilustra sus primeros libros infantiles y juveniles y desde entonces alterna su trabajo como ilustrador y autor de álbumes infantiles y cómics, con la pintura y la escultura. Sus obras se han expuesto en España, Portugal, Bélgica e Italia. Ha publicado varios libros, que han recibido importantes premios, entre otros, el Premio de álbum ilustrado Ciudad de Alicante y el Premio de álbum ilustrado Cabildo de Gran Canaria.

conjuntamente con el *cómo* se coloca o se convierte en imagen. En este sentido es necesario agregar la noción de *medio* en tanto portador y transmisor de la imagen, esbozando el esquema: imagen-medio-espectador, o imagen-aparato de imágenes-cuerpo vivo (donde éste debe ser entendido como cuerpo medial o “medializado” (Belting, 2007: 26)

Para el caso de los libros álbumes, las ilustraciones son imágenes en tanto producción simbólica que, entramadas con el texto, en una disposición de diseño particular configuran al libro como un todo compositivo que se constituye en el *medio o aparato de imágenes* que se ofrece al espectador. La ilustración vive en cada libro en tanto solo es tal en relación con el texto que ilustra; fuera del libro esta no mantiene todo su potencial, deja de ser ilustración para ser una producción estética que aunque conserve en este sentido su valor, pierde en producción simbólica, pierde esa posibilidad de decir-con el texto⁹ (lo mismo vale para el texto). La relación entre texto, ilustración y gráfica constituyen el *continuum* signifiante, que nos permite entender a la página como “un espacio diegético, es decir, como un espacio con capacidad narrativa” (Hanán Díaz, 2007:88) en el que el ensamble de los diferentes lenguajes en ese medio particular que es el libro álbum, ofrece al espectador la posibilidad de producir imágenes más allá de cada lenguaje por separado.

Cuando en *El niño estrella*, Rachel Hausfater-Douieb¹⁰ nos cuenta que a las “estrellas-mamá”, las “estrellas-papá” y las “estrellitas más pequeñas”, haciendo de este modo referencia a las víctimas anónimas de la Shoah, se las “llevaban en unos trenes negros”, la ilustración, cuya propuesta estética casi opuesta al horror del relato, muestra un tren que se dirige por un camino en medio de un paisaje frío y desolado directamente a una construcción en la que puede verse una chimenea por la que todas esas estrellas “ascendían hacia la noche. Y se apagaban” (14). Al lado de este texto, de tipografía gestual, que *aliviana* la lectura, aparece un árbol seco, sin hojas, sin vida, pequeño en la inmensidad del paisaje, casi insignificante en un contexto de perturbadora oscuridad en el que la vida pierde su sentido porque, como afirma Jankélévitch resulta invivible. “Invivible, porque el hombre 'no está hecho' para conocer la fecha de su muerte, (...). Eso es contra natura, es inhumano. Es un tiempo monstruoso” (Jankélévitch, 2006: 27,28) Imagen y texto relatan este tiempo

⁹“Históricamente, la ilustración nace como una manera de volver inteligible un mensaje como en el caso de las ilustraciones científicas o los despieces de máquinas, pero sin embargo otro aspecto de la ilustración es la de brindar un aporte personal a lo dicho en el texto que se acompaña y hasta la de decir-con el texto”. Bahntje, M y García Bazterra, L, “La metodología de investigación en acto creativo, en el contexto de las escuelas de arte. Abordaje desde la perspectiva de producción de libro-álbum”, *La Puerta*, Publicación de Arte y Diseño, FBA, Año 3, N° 3, La Plata, 2008.

¹⁰ Este libro álbum como los otros dos que aquí se analizan no presentan las páginas numeradas, las indicaciones de estas se realizan en adelante tal como figurarían impresas.

monstruoso, dejando que lo poético se haga cargo del horror, apelando a que la memoria individual y colectiva enfrente lo traumático del acontecimiento histórico.

La *estrella* como calificativo del niño de quien no tenemos ningún otro dato, ni siquiera su nombre, funciona como metonimia del pueblo judío. “La metonimia responde a la contigüidad real, extralingüística, de los objetos (...) La metonimia produce un desplazamiento unidireccional de la referencia que no supone identificación. No hay reunión en un mismo espacio de los dos términos en cuestión” (Oliveras, 2007:60). Para hablar de un niño judío cualquiera, se habla de un *niño estrella*, se está reemplazando un elemento por otro contiguo, ser judío se pone de manifiesto en ser estrella, no una estrella cualquiera, una estrella de seis puntas, símbolo por excelencia del pueblo judío. La estrella judía se vuelve la *marca* de este niño, marca que por momentos lo avergüenza, luz que por momentos intenta replegar y ocultar “como si ya no fuera una estrella” (15), estrella bajo la cual se desdibuja el niño para pasar a ser un judío más.

En el campo de lo artístico, las propuestas que buscan hacerse cargo de los acontecimientos de violencia han tomado diferentes partidos, en tanto arte que representa, arte que provoca o arte que ejerce violencia. Por otra parte, la representación es por definición siempre representación de un ausente pero ¿cómo representar “lo intencionalmente 'ausentado', lo hecho desaparecer mediante alguna forma de violencia material o simbólica”? (Grüner, 2000: 67) ¿Cómo representar lo irrepresentable del horror que significó la Shoah? Jean-Luc Nancy plantea que la interdicción de la representación de los campos no debe centrarse en la legitimidad ya que esta nos remitiría a una prohibición de carácter religioso ligado al concepto de idolatría, tampoco en la imposibilidad de representar el horror o la prohibición de producir en este sentido obras figurativas o realistas. “La 'representación de la Shoa' no solo es posible y lícita, sino que de hecho es necesaria e imperativa, a condición de que la idea de 'representación' sea comprendida en sentido estricto que le debe ser propio” Para el autor el problema de la representación está ligado a lo paradójico de que los campos de exterminio fueran “una empresa de suprarrepresentación, en la cual una voluntad de presencia integral, se da el espectáculo del aniquilamiento de la posibilidad de la representación misma” (2007: 20) ¿Por qué?, porque el régimen de representación nazi se erigió a sí mismo a la manera de un ídolo, como la manifestación de la presencia total, como el “representante de la representación, en términos absolutos” (Ibídem: 44) cuyo objetivo fue el aniquilamiento del pueblo judío, la eliminación de ese otro, el vaciamiento de su presencia, de esa presencia que es la condición primera

de la representación¹¹. De este modo "la víctima ya no tiene ningún espacio de representación, mientras que su verdugo no tiene otra representación que la de sí mismo en el cumplimiento y la completitud de esta abolición del espacio" (Ibídem: 60) El problema de la representación de los campos, entonces, es que en estos tuvo lugar la ejecución sin resto de la representación; sin embargo, hay 'imagen', afirma Nancy, "precisamente porque, no hay borramiento real, y no lo hay porque el mundo que hizo Auschwitz es siempre nuestro mundo, es siempre la historia terminal, tal vez interminable, de Occidente" (Ibídem: 64).

Por su parte, Saul Friedlander afirma con contundencia que

el exterminio de los judíos de Europa es tan accesible a la representación y la interpretación como cualquier otro suceso histórico. Solo que en este caso tratamos con un hecho que pone a prueba nuestras tradicionales categorías de conceptualización y representación: un 'suceso límite'. Lo que hace de la *solución final* un suceso límite es el hecho de ser la forma más radical de genocidio que encontramos en la historia: el intento voluntario, sistemático, industrialmente organizado y ampliamente exitoso de exterminar por completo un grupo humano en el marco de la sociedad occidental del siglo xx. (2007: 23)

Siguiendo a Nancy, entendemos que la representación de la Shoa se encuentra anulada en lo que la Shoa representa en sí misma pero esto no quiere decir que no se pueda dar cuenta del relato histórico o generar un relato basado en la historia del cual los campos de exterminio formaron parte, de dialogar con el pasado reconociendo "las demandas que éste impone a los individuos y los vincule con el presente y el futuro" (LaCapra: 2005, 63)

Ahora bien, ¿cómo presentarlo ante un público infantil? *El niño estrella* desafía esta dificultad desde una apuesta a la metáfora visual y escrita, desde un lenguaje de aparente sencillez pero cargadas de significados que invitan al lector a poner en juego estrategias de lectura que van más allá de las ligadas a la linealidad del texto y a la espacialidad de las ilustraciones. A lo largo del relato la tensión entre imagen y texto, entre lo expuesto y lo omitido -intencionalmente omitido- permite captar y multiplicar los significados acorde a las habilidades de cada espectador en relación con su experiencia, saberes e imágenes del mundo. "El lector es invitado a resolver las ambigüedades; ensamblar las artes de la historia; integrar las distintas voces; participar en los juegos de doble codificación; reconocer las referencias intertextuales; salirse de la narración y colocarse en una posición distanciada, e integrar la información que le ofrecen texto e imagen" (Silva-Díaz

¹¹ Nancy afirma que "la representación es una presencia presentada, expuesta o exhibida. No es entonces la pura y simple presencia: no es, justamente, la inmediatez de ser-puesto-ahí, sino que saca a la presencia de esa inmediatez, en cuanto la hace valer *como* tal o cual presencia"(2007: 37)

Ortega, 2005: 19). La ilustración que relata la persecución a los judíos, por momentos es casi monocromática, una gran nube negra ocupa casi todo el cielo rojo, una nube negra con ojo de luna, un coloso dispuesto a devorar, en medio de un paisaje desolador. Este cielo refuerza y anuncia la *caza* del pueblo judío. Sobre el margen izquierdo, dos soldados, de tamaño jerarquizado, *suprarrepresentados*, y en los mismos tonos rojo y negro del cielo, sin expresión en sus rostros, sin bocas, no hablan, no opinan, ejecutan órdenes, marchan –en presencia del dictador que observa la escena- en busca de su presa, porque como dice el texto, son “los cazadores de estrellas” (12). Hablar de los soldados llamándolos *cazadores* es hablar de la degradación del hombre al ser perseguido, cazado como una presa animal.

Susan Sontag afirma: “La guerra rasga, desgarrar. La guerra rompe, destripar. La guerra abrasa. La guerra desmembra. La guerra arruina” (Susan Sontag, 2003:16), a lo que podríamos agregar, la guerra divide. Hacia la izquierda los soldados, Hitler y la nube negra, hacia la derecha una mujer que abraza al niño estrella –probablemente su madre- y lo deja correr, un hombre –probablemente su padre- que intenta huir y se desploma. Una escena en la que a la manera medieval se cuentan, los *distintos ahoras* de una familia –de todas las familias judías- “que corrían en todas direcciones enloquecidas... porque los cazadores de estrellas se acercaban.” (12). Los pies yacentes del hombre sobre el margen derecho de la ilustración nos anuncian su muerte. Entre abrazo, despedida, huida y muerte, el niño estrella se ha quedado solo.

Con muy pocos elementos y recursos visuales, estas ilustraciones relatan la violencia ejercida sobre el pueblo judío. La diferencia entre lo expuesto en el marco compositivo y lo que queda fuera de escena, invita al lector a reponer significados, a la vez que empuja el relato hacia adelante. “El marco segrega y genera un espacio 'virtual', que no sólo incluye lo mostrado, sino también lo sugerido. Mediante una 'elipsis' espacial, el 'fuera de campo' permite construir ámbitos que no existen, sin llegar a realizarlos físicamente, que superan la simple segregación escénica.” (Zaparán Hernández, 2007:2) Este enfrentamiento entre lo mostrado y lo ausentado, aumenta las posibilidades narrativas en el devenir del relato y en lo sucesivo de las lecturas.

A la profunda *oscuridad* de estas imágenes se le opone la *luz* del final del relato en el que el niño se integra nuevamente a un paisaje verde y florido, una *nueva primavera*. El niño Estrella sabe que “las estrellas fugaces no han vuelto”, pero también se sabe rodeado de otras personas, “un poco soles y un poco estrellas que le enseñaron a vivir de nuevo a la luz del día.” (22-23) Como un ciclo que se

cierra, el niño vuelve a jugar con su barquito de la primera ilustración rodeado de un paisaje que en su cielo cobija a las estrellas y en su suelo ha recobrado la calma.

Ahora, el niño sabe que es una estrella.

Y brilla. (25)

Monstuo

Este libro nos acerca la historia de una familia en la que la violencia se torna cotidiana. El lector puede deducir que el monstruo es el papá de Rosario y Carlos pero en ningún momento el texto lo devela, la niña nos dice "vivimos con un monstruo. Es horrible. Es fuerte y alto; escupe espuma por la boca y, en muchas ocasiones, sus ojos se tiñen de rojo" (4) En este caso las ilustraciones muestran *literalmente* a un monstruo, un monstruo casi amorfo, monocromo, de grandes dimensiones, cuyo rojo furioso no reconoce el límite de la forma ni la forma el límite del espacio, un monstruo que se desborda, grita, empuja, ataca ante situaciones cotidianas como cuando Rosario derrama su vaso de leche. Esta literalidad de la que hablamos preserva el lugar de la metáfora planteada en el texto y desde ahí potencia su fuerza expresiva. Como afirma Istvan Schritter "hay libros en los que el texto manda", (Schritter, 2005:52) lo que no quiere decir obviedad o redundancia desde la ilustración sino que el texto resulta comprensible por sí mismo.

El papá de estos niños es una bestia peligrosa, es un monstruo. Siguiendo a Foucault podemos definir al monstruo como el resultado de la mixtura de dos reinos, el animal y el humano que se da por la transgresión de los límites naturales. En la genealogía que el autor hace respecto de la monstruosidad parte de esta referencia literal de la mezcla de las especies -animal y humana- para luego deslizarla a cierto comportamiento humano a principios del siglo XIX, "de manera tal que la monstruosidad ya no es la mezcla indebida de lo que la naturaleza debe separar. Es simplemente una irregularidad, una ligera desviación, pero que hace posible algo que será verdaderamente la monstruosidad, es decir, la monstruosidad de la naturaleza" (2007: 80)¹²

¹² En sus clases dictadas en el Collège de Frances entre 1974 y 1975, Foucault hace referencia a tres categorías dentro de lo que él denomina "los anormales", a saber, "el monstruo humano", "el individuo a corregir" y "el masturbador". El autor delinea las particularidades de cada anomalía en el siglo XVIII y cómo desde principios del siglo XIX estas anomalías "se comunican entre sí" dando lugar a nuevas figuras.

Esta monstruosidad se sitúa en el ámbito de lo moral, en la transgresión de las leyes, en la ruptura del contrato social, si se quiera también religioso, que supone la unión de dos personas y la conformación de una familia. El papá de estos niños es un monstruo porque es un ser violento y que papá sea un monstruo es ciertamente una anomalía que contradice toda concepción de aquello que entendemos por ser padre y me atrevo a decir que contradice a la naturaleza misma, un monstruo es precisamente la naturaleza *contra natura*.¹³

La historia de la violencia está íntimamente ligada a la historia de las diferencias de géneros, una diferencia ancestral orientada por la sociedad, la religión y el Estado. Según Muchembled, la violencia masculina al estilo occidental se gestó en la Edad Media construyendo un lenguaje social universal entendido como normal y necesario hasta mediados del siglo XX. En este sentido, la ética viril quedó ligada a la defensa del honor y la utilización de la fuerza bruta, delineando en negativo un modelo de mujer débil y dependiente del sexo opuesto. Históricamente, la civilización de las costumbres jugó en la ambigüedad de una agresividad necesaria para las "guerras justas" y la prohibición de la violencia en la vida cotidiana, legándonos "una doble concepción de la violencia, legítima cuando la ejercen las instituciones, como los Estados cuando deciden la guerra o las Iglesias cuando decretan persecuciones contra los 'herejes', e ilegítima cuando se ejerce individualmente, violando las leyes y la moral". (Muchembled, 2010:22). La preocupación de los gobiernos por mantener la armonía social los llevó a construir todo un andamiaje penal, que varía según los Estados y las épocas, pero que de manera generalizada apuntaron a regular las relaciones humanas en el ámbito de lo público. De este modo, el desplazamiento de la violencia pública al interior de los hogares se generó de manera casi natural frente a unas autoridades "tan felices de ver reducida la conflictividad aparente como poco deseosa de entrar en el ámbito privado, pues los hombres de todas las edades agreden a las niñas" (Muchembled, 2010:251). Paulatinamente esta violencia doméstica se va desnaturalizando, hoy día son muchos los centros y grupos de ayuda que trabajan para prevenir, concientizar y superar situaciones de violencia familiar¹⁴, que según Corsi (1994: 31) abarca a un 50% de las familias, en el sentido de que han sufrido o sufren alguna forma de violencia física y/o psicológica. Esta distinción entre violencia física y psicológica tiene que ver

¹³ Foucault utiliza esta expresión cuando habla del criminal a quien define como monstruo: "¿el criminal no es precisamente la naturaleza *contra natura*? ¿No es el monstruo?" (Ibídem: 91). Me permito trasladar este concepto al hablar del comportamiento violento, más precisamente del padre de familia violento porque el recorrido que el autor realiza respecto de la desviación de la conducta en el criminal es aplicable también al caso que nos ocupa.

¹⁴ En nuestro país, a nivel nacional, contamos con la Asociación Argentina de Prevención de la Violencia Familiar, una asociación civil sin fines de lucro cuyos objetivos y trabajo puede consultarse en www.aapvf.com.ar

con que no siempre se llega a golpear o atacar corporalmente a la víctima. Como afirma Sluzki (1998: 374)

a la violencia emocional se la siente en el *self*, y el *self* incluye al *self* corporal. Uno podría decir que la violencia al cuerpo es una invasión más directa a ciertos estratos básicos. Si es que esta diferenciación sirve de alguna forma –y por cierto no es lo mismo insultar a una persona que violarla físicamente- tiene que ver con niveles de invasión que, a su vez, tienen que ver con niveles del contrato social. Hay invasiones progresivas del contrato social a medida que uno se va acercando, por así decir, al cuerpo.

Las estadísticas y las noticias nos demuestran que la violencia es cotidiana y sin embargo nos suele parecer tan ajena o lejana que resulta difícil dilucidar sus señales. Rosario nos cuenta: “Cuando empezamos a ir al colegio, le llevamos un dibujo del monstruo a la maestra. Nos dijo que teníamos mucha imaginación y que, si cerrábamos los ojos y nos quedábamos dormidos, seguro que se iría para siempre” (6) La ilustración que acompaña a este texto pone de manifiesto la oposición entre el dibujo que Rosario y su hermano le llevan a la maestra y los dibujos de los otros nenes, diferencias que van mucho más allá de *la línea* y sobre la que la maestra no pone atención. Otro día le cuentan a su abuela lo ocurrido en el momento en que a Rosario se le derrama la leche y la abuela les dice que cuando aparezca el monstruo le canten una retahíla que les enseña, es decir, les propone un juego verbal quizás en la búsqueda de que le pierdan el miedo al monstruo o porque al igual que a la maestra, le parece producto de la imaginación de los niños. Este último relato deja en evidencia que la madre de los niños no habla de la violencia de la que son víctimas, probablemente el miedo a la represalia sumada a la vergüenza que este tipo de víctimas suelen sentir por ser humilladas, la lleven a buscar estrategias de protección de sus hijos que replican la actitud de “tapar” u ocultar la realidad; actitud que sumada al hecho de que el hombre violento suele presentar una doble cara ya que selecciona a su víctima en el sentido de que focaliza en ella su violencia no ejerciendo este comportamiento en forma indiscriminada, colabora en la construcción de una realidad intrafamiliar no siempre visible hacia afuera del hogar. Rosario nos dice: “Mi mamá también ve al monstruo. Nos compró una televisión y la puso en mi cuarto. Cuando se le aparece a ella, nos encierra en la habitación y nos dice que subamos el volumen al máximo. Nosotros sabemos que es para que no oigamos los alaridos de la bestia” (10) Rosario y Carlos se nos presentan encerrados en sus cuarto mirando la televisión, sentados en el suelo, abrazando sus rodillas como “encerrándose en sí mismos”, sus expresiones atónitas de ojos grandes y perplejos intentan dejarse invadir por el sonido de la pantalla, sin conseguirlo.

El cuento da a entender que el ciclo de la violencia se acorta en sus intervalos de repeticiones hasta ser un hecho de todos los días. En este punto vale preguntarse por las razones por las que una mujer tolera en el tiempo la violencia doméstica, por aquellos motivos que van mucho más allá del deseo de mantener unida a la familia o la dependencia económica o el mandato social o religioso de sostener el vínculo conyugal. Cecchin (1998: 371) nos dice que “en el momento de la violencia no se comprende qué sucede” y se necesita dar un sentido, así sea resignificando la agresión con un *está nervioso por el trabajo; está enfermo* u otra justificación. “La víctima no puede desprenderse de la situación porque, si se aleja sin comprenderla, la situación se torna imposible; tiene que entenderla antes de poder alejarse. Es por esto que la gente permanece, es un esfuerzo por entender, aun resignificando en un esfuerzo por dotar de sentido” Es un esfuerzo por entender y una gran necesidad de creer que todo va a cambiar.

Seguramente, a lo largo del cuento, los días de la mamá de Rosario y Carlos se debaten entre la esperanza y la necesidad de entender. Pero finalmente la mujer entiende, entiende y acepta que el monstruo es simplemente eso, un monstruo sin justificaciones, y en un acto de valentía lo enfrenta y echa del hogar; a la vez que la esperanza se renueva y se resignifica.

Al igual que en el cuento anterior, el final plantea un nuevo principio, en la que la ilustración nos muestra una casa inserta en un paisaje calmo de colores alegres que se contraponen a las perspectivas *peligrosamente* en picada del edificio en el que vivía la familia y de la ciudad toda en las ilustraciones anteriores.

“Ahora vivimos con mi abuela.”, cuenta Rosario, “Y el monstruo solo aparece cuando nos dormimos, pero si te despiertas, se vuelve a ir.” (18)

Jull

Jull es un niño que en un estado de soledad e indefensión total sufre las burlas de otros niños. Se trata de uno de esos libros, en el que el texto altamente descriptivo pareciera dejar poco espacio para el ilustrador y sin embargo es evidente que el ilustrador nos acerca su lectura respecto de este texto perturbador. La mirada de Vanmechelen se centra en Jull, solo él aparece en escena, en la indeterminación espacial dada por los fondos totalmente en blanco, sin que sepamos si el relato tiene lugar en la escuela y/o en el barrio. El artista realiza las ilustraciones a partir de esculturas en madera, de aspecto rústicas, sin terminaciones cuidadas con apenas algunas notas de color, de

desproporciones evidentes, la imagen general de Juul se nos presenta grotesca pero con la tibieza propia de la madera.

Lang Berel afirma que

las representaciones, característicamente, son representaciones *como*, dándose a entender con este término que hay otras posibles 'representaciones como' (...) Toda representación, entonces, además de su contenido manifiesto, representa la exclusión de otras. Estas últimas no aparecen como una clase uniforme y fantasmal, por otra parte, sino con diferentes grados de individuación, que subraya el factor en común con la alternativa representada. No hay una representación, en efecto, sin la posibilidad de otras. (Lang Berel, 2007: 447)

Vanmechelen decide representar a Juul al nivel de una “cosa” cualquiera, lo cual, lejos de restarle carga emotiva al relato, lo aumenta, pero a la vez contribuye a una distancia psíquica que entiendo necesaria para poder avanzar en la lectura.

El relato se abre con la primera situación de hostigamiento que padece Juul, De Maeyer nos cuenta:

JUUL TENÍA RIZOS.

Rizos rojos.

Hilo de cobre.

Eso gritaban los otros: “¡Hilo de cobre!

¡Tienes mierda en el pelo!

¡Caca roja!”

Por eso, Juul cogió las tijeras.

Rizo a rizo a rizo, se los cortó. (5)

La ilustración que acompaña al texto nos presenta a Juul de piernas y manos macizas, mientras la cabeza y el torso están contruidos con una estructura que nos dejan percibir el *vacío interior*. El rostro de nariz prominente y grandes orejas, tiene los ojos y la boca huecos, generados por los intersticios que deja la unión de la nariz a la estructura de la cabeza, de este modo boca y ojos también son *vacíos*. La boca de Juul parece gritar silencio a la vez que sus ojos parecen no percibir con claridad la situación. Juul, a diferencia de la mamá de Rosario y Carlos, no encuentra en su interior herramientas emocionales ni psíquicas ni intelectuales para poder defenderse del acoso que por parte de otros niños sufre. Juul no sabe pedir ayuda. Juul está solo, triste y vacío.

Reiteradamente el texto menciona el dolor que el niño siente, ese dolor que lo hace tartamudear, que lo hace tambalear, que lo vuelve inseguro, un dolor que no soporta y entonces busca extirpar en cada acto de autoagresión. La degradación que el niño sufre lo expone a una situación límite de riesgo de la integridad personal tanto física como psíquica.

Los niños le gritan a Jull: “¡Oreja de soplillo! ¡Dumbo! ¡Abanícalas! ¡Echate a volar!” (7) Y Jull se arrancó las orejas. Otro día gritan: “¡MIRA, MIRA, JULL BIZQUEA!” Y Jull “se apretó los ojos hasta sacarlos de sus cuencas” (11) y ante la persistencia de las burlas, se quemó la lengua en un enchufe, se cortó las piernas, se quemó las manos y se arrancó los brazos.

Juul se encuentra intimidado por la situación y se sabe excluido, pero en su percepción es su cuerpo el que lo excluye. “El cuerpo es la interfaz entre lo social y lo individual, la naturaleza y la cultura, lo psicológico y lo simbólico” (Le Bretón, 2002: 97) que bajo la agresión que Jull vive, pierde su capacidad de conjuro; el cuerpo se le vuelve algo molesto y necesita *borrarlo*, necesita sustraerlo de la mirada de los otros. Entre violencia, una evidente baja autoestima y ganas de huir, de “volar, volar muy lejos y no volver nunca” (7) Jull va perdiendo el control sobre su propia vida.¹⁵ Si bien la violencia y el poder no son lo mismo, todo acto de violencia nos remite al concepto de poder, “como intento de doblegar la voluntad del otro, de anularlo, precisamente, en su calidad de ‘otro’.” (Corsi, 1994: 23)

No existe unicidad entre psicólogos, antropólogos, filósofos e historiadores respecto a si la violencia es de carácter natural y/o cultural. Algunos autores como Muchembled (2010:22) opinan que ambos factores intervienen, “que la violencia humana tiene que ver a la vez con lo biológico y con lo cultural”, contrariamente Arendt (2006:112) entiende que “ni la violencia ni el poder son un fenómeno natural, es decir, una manifestación del proceso de la vida”, por su parte, Corsi (1994: 19) considera desmentida la posibilidad de existencia de un instinto agresivo en el ser humano del modo en que se da en los animales, es decir, un instinto que la cultura domestica; citando a Ashley Montagu señala que “la herencia solo suministra la potencialidad; el resultado específico estará determinado por las décadas de experiencias cotidianas” Indistintamente de si existe o no una base biológica que justifique la violencia entre los hombres, resulta indiscutible que la cultura juega un papel importante en los modos en que los sujetos se relacionan y en tal sentido comparto con Martorell que frente a la escalada de violencia cotidiana en que vivimos, los actores sociales

¹⁵ La Organización Mundial de la Salud define la violencia como (2002:5) "el uso intencional de la fuerza o el poder físico, de hecho o como amenaza, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones." En Juul el niño es víctima de la violencia que otros niños ejercen sobre él pero también es víctima de sí mismo, de violencia autoinfligida. " La violencia dirigida contra uno mismo comprende los comportamientos suicidas y la autolesiones, como la automutilación. El comportamiento suicida va desde el mero pensamiento de quitarse la vida al planeamiento, la búsqueda de medios para llevarlo a cabo, el intento de matarse y la consumación del acto. Muchas personas que abrigan pensamientos suicidas no atentan nunca contra sí mismas, e incluso las que intentan suicidarse pueden no tener la intención de morir." (Ibídem, 5,6),

La Organización Mundial de la Salud define la violencia como (2002:5) "el uso intencional de la fuerza o el poder físico, de hecho o como amenaza, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones."

debemos renovar nuestro pacto, “la ley tiene que volver a establecerse, la ley simbólica no es una vez para siempre y ya está”.¹⁶ Esta falta de renovación del pacto social nos lleva, tal como afirma Di Leo (2008: 17) a un proceso de “descivilización” generalizado, producto de la expansión del “individualismo negativo”¹⁷ que impacta en las instituciones sociales, entre ellas la escuela, la cual a su vez, contribuye a acentuar dicho proceso dada las heteroacciones, el bajo control de las emociones, las agresiones y la inestabilidad emocional que en ella tiene lugar. De este modo se convive cotidianamente con situaciones de violencia que muchas veces ni siquiera se alcanzan a percibir como tal.¹⁸ La escuela –la sociedad toda- ha perdido la capacidad de comunicación, y por lo tanto de construir conjuntamente sentido, la violencia es producto precisamente de una incapacidad de relacionarse mediante el diálogo, “es un colapso de la conversación”. (Cecchin, 1998:371)

La falta de palabra, la imposibilidad de poner en palabras de Jull frente a unos niños que hacen de la palabra un arma de hostigamiento y ataque se desarrolla en un escenario de invisibilidad e impunidad, de gran ausencia de la figura del adulto ya sea en su rol de docentes, padres u otro. Nadie percibe lo que Jull sufre y seguramente el niño tiene la certeza de que nadie lo va a escuchar. Jull está solo, ni siquiera tiene amigos.

Solo al final del relato aparece una niña, Nora, la única que se compadece de Juul. Nora lleva a Juul a su casa y le regala caricias y palabras bonitas. Luego de sentar al niño en la silla de la muñeca y mirarlo largo rato, le pregunta “¿Qué es lo que te ha pasado?”(29)

¹⁶ Elvira Martorell distingue entre una “violencia fundadora” de la “violencia por la violencia misma”. “respecto a esto de la fundante hay una frase muy famosa de Marx: ‘La violencia es la partera de la historia’, que tomo justamente para señalar la oposición con otro tipo de que tiene que ver más con el fundamentalismo, con la fragmentación de las identidades que se produjo en la llamada posmodernidad y de la mano de la globalización. En relación con la violencia fundante, tomo dos experiencias: una, de la de T. Hobbes, que es un filósofo jusnaturalista que decía que el pasaje del estado de naturaleza al estado de cultura se sostiene justamente en el pacto, porque es estado de naturaleza es la guerra de todos contra todos. Freud toma esto en *Tótem y tabú* para decir, citando a Hobbes, que ‘el hombre es el lobo del hombre’. Justamente, lo que plantea es que el instinto de destrucción es algo basal en el ser humano, que la violencia está en nosotros mismos y que justamente el pacto fraterno se constituye para preservar la vida de los hermanos del clan, pero que ese pacto se fundamenta en un crimen original, que es el asesinato del padre. Esto nos lleva a pensar la violencia del origen que se resuelve con ‘el pacto social’ porque lo que él plantea es que la sociedad está permanentemente en peligro de volver, diría Hobbes, ‘al estado de naturaleza’, diría Freud ‘al estado de la horda’ . Págs. 21,22. Martorell, Elvira (2006), "De la violencia a la subjetividad. Una interrogación en torno a la posibilidad de refundar el territorio escolar", en Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas, *Miradas interdisciplinarias sobre Violencia en las Escuelas*, , Buenos Aires, Ministerio de Educación, Presidencia de la Nación y Universidad Nacional de San Martín.

¹⁷ Di Leo extrae el concepto de *descivilización* de Emilio Tenti Fanfani y el de individualismo negativo de Castel.

¹⁸ Para el caso particular de las instituciones escolares resulta relevante los estudios de Kornblit y Adasko quienes a partir de encuestas a estudiantes de escuelas medias de nuestro país con el objetivo de analizar la intensidad de los fenómenos de violencia desde la perspectiva de los alumnos, concluyen que “la alta percepción de conflictividad en la escuela no se relaciona para estos alumnos con la percepción de que exista violencia en ella”, es decir, no perciben hostigamiento o violencia como manifestaciones de violencia, lo que a su vez relacionan con la aceptación de la violencia como algo cotidiano.

Con Nora el relato se cierra en la posibilidad primera que Jull encuentra de poder decir, de poder contar lo que ha vivido y en ese ciclo en el que el texto repite el inicio del relato, Juul se atreve a revivir en palabras lo que ha sufrido.

YO TENIA RIZOS...

Rizos rojos.

Hilo de cobre.

Eso gritaban los otros:

‘¡Hilo de cobre!

¡Tienes mierda en el pelo!

¡Caca roja!’

Por eso cogí las tijeras.

Rizo a rizo a rizo, me los corte.... (31)

En el gesto simple de compasión y afecto, Nora restablece el lugar de la palabra en la que el lector deposita la esperanza de que Juul se acepte así mismo y encuentre otra forma de extirpar su dolor.

A modo de cierre

Estos libros álbumes presentan diferentes cargas emotivas y distancias psicológicas según el lector y sus experiencias de vida, pero sin duda nos posicionan en la necesidad de reflexionar sobre un tema tan actual como es la violencia en su sentido más amplio o en relación a las distintas formas en que esta se manifiesta, en más, es una posibilidad de cuestionarnos acerca de qué es violencia. No es novedoso que la violencia ha conquistado hasta el terreno deportivo, siendo este una de las antiguas vías para canalizar las energías y evitar precisamente la violencia. Munchembled considera que esta traslación a dicho campo “indica tal vez que la pacificación de las costumbres al modo occidental está alcanzando un umbral que ya es difícil de reducir, en una sociedad en la que la fuerte competencia económica y profesional exige, por otra parte, saber dar muestras de agresividad para triunfar.” (Munchembled, 2010:366, 367) En un contexto en que las instituciones familiares y sociales, que son precisamente aquellas que influyen directamente en la posibilidad que los sujetos tienen de generar las herramientas simbólicas y materiales para la construcción de su identidad, se encuentran en una situación de declive, no es extraño que la violencia ofrezcas sus formas de *inserción* en el mundo. Frente a una eminente universalidad de la violencia debemos asumir la responsabilidad de lograr una progresiva sensibilización que nos permita “empujar los límites semánticos y recuperar los territorios del lenguaje” (Sluzki,1998: 375).

Si bien la violencia y en particular la guerra es parte de la historia de los pueblos, no son pocos a los que les resulta extraño que la literatura infantil la incluya. Como afirma Bialek,

nada más inhumano que la guerra. Por esta razón es necesario reflexionar con los niños y los jóvenes acerca de las numerosas maneras en que el conflicto bélico afecta la supervivencia de la humanidad. (...) Y si bien una historia sobre la guerra presentará situaciones de violencia, dolor e injusticia, cuando su enfoque contribuye a liberar la imaginación y las potencialidades del niño para comprender el dolor ajeno es válido recomendar su lectura. (Bialek, 2003)

Lo mismo podemos decir respecto de aquella literatura infantil que nos presentan historias de violencia doméstica, de bullying u hostigamiento. El libro álbum es terreno fértil desde los diferentes grados de relación entre texto e imagen que proponga, para tratar estos temas. *El niño estrella*, *Monstruo* y *Juul*¹⁹ nos hablan de historias que en primera instancia nos resultan difíciles de presentar al público infantil, pero la puesta en escena que llevan a cabo a partir de una cuidada estética y un lenguaje cargado de metáforas permiten al lector atreverse a desandar sus historias según sus capacidades lectoras, sus conocimientos y experiencias previas y su capacidad para seguir indagando en los mismos. Si bien estos libros son un llamado a revisar la historia y lo cotidiano de nuestras vidas, es claro que lo hacen desde una postura que invita a mirar hacia el futuro con la esperanza de un tiempo de paz.

¹⁹ Cabe destacar que a partir de este libro se crea un proyecto pedagógico que lleva su nombre, en el que han participado instituciones como el Ateneo Técnico de Tongeren (creando las figuras de madera) y el Instituto de Ciencias de la Educación de Hasselt (Limburgo). La Fundación Municipal de Cultura de Gijón también ha creado su propio proyecto pedagógico partiendo del libro y de las esculturas de Juan Stové, artista gijonés, que ha reproducido las fotografías de las esculturas creadas para esta historia por Koen Vanmechelen.

Libro álbum

Daniel Martín y Ramón Trigo (2008), *Monstruo*, Lóguez, Salamanca.

Gregie de Maeyer y Koen Vanmechlen (1996), *Juul*, Lóguez, Salamanca.

Rachel Hausfater-Douieb y Olivier Latyk (2003), *El niño estrella*, Edelvives, Madrid.

Bibliografía

Arendt, Hannah (2006), *Sobre la violencia*, Madrid, Alianza Editorial.

Bahntje, M y García Bazterra, L (2008), "La metodología de investigación en acto creativo, en el contexto de las escuelas de arte. Abordaje desde la perspectiva de producción de libro-álbum", *La Plata*, La Puerta, Publicación de Arte y Diseño, FBA, Año 3, N° 3, págs. 14-26.

Belting, Hans (2007) *Antropología de la imagen*, Katz Editores, Madrid. Traducción de Gonzalo María Vélez Espinosa, . México DF, Universidad Iberoamericana,A.C.

Bialet, Graciela (2003) reseña de la publicación: *Guerra y paz en los libros infantiles y juveniles*, Buenos Aires, ALIJA (Asociación de Literatura Infantil y Juvenil de Argentina). Colección Los Cuadernos de ALIJA, en revista virtual *Imaginaria* N° 109 - Buenos Aires. Disponible en: <http://imaginaria.com.ar/anteriores/109index.htm>

Casanegra, Mercedes (2008), *Entre el silencio y la violencia*, en Elena Oliveras (ed.) *Cuestiones de arte contemporáneo. Hacia un nuevo espectador en el siglo XXI*, Buenos Aires, Emecé Editores,.

Corsi, Jorge (1994), *Violencia familiar. Una mirada interdisciplinaria sobre un grave problema social*, Buenos Aires, Paidós.

Diáz-Aguado, María José (2006), "Sexismo, violencia de género y acoso escolar. Propuestas para una prevención integral de la violencia", *Revista de Estudios de Juventud*, N° 73, Injuve (Instituto de la Juventud), disponible en: <http://www.injuve.es/contenidos.item.action?id=719214026&menuId=1144001045>

Friedlander, Saul (compilador) (2007), *En torno a los límites de la representación. El nazismo y la solución final*, Bernal, Universidad Nacional de Quilmes.

Foucault, Michel (2007), *Los anormales. Curso en el Collège de France (1974 -1975)*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Grüner, Eduardo (2001), *El sitio de la Mirada. Secretos de la imagen y silencios del arte*, Argentina, Grupo edit. Norma, 2da reimpresión.

Hanán Díaz, Fanuel (2007), *Leer y mirar el libro álbum: ¿un género en construcción?*, Colombia, Grupo Edit. Norma.

Informe mundial sobre la violencia y la salud (2002), resumen Publicado en español por la

Organización Panamericana de la Salud para la Organización Mundial de la Salud Washington, D.C. disponible en:

http://www.who.int/violence_injury_prevention/violence/world_report/en/summary_es.pdf

Jankélévitch, Vladimir (2006), *Pensar la muerte*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, traducción de Horacio Zabaljáuregui, 1era reimpresión.

LaCapra, Domenick (2005), "Escribir la historia, escribir el trauma", Buenos Aires, Nueva Visión.

Lobato Suero, María José, (2007), *El valor de la ilustración en álbumes para una educación en la no violencia*, disponible en:

http://www.ceuandalucia.com/escuelaabierta/pdf/articulos_ea10/07lobato.pdf.

Martorell, Elvira (2006), "De la violencia a la subjetividad. Una interrogación en torno a la posibilidad de refundar el territorio escolar" en Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas, *Miradas interdisciplinarias sobre Violencia en las Escuelas*, Buenos Aires, Ministerio de Educación, Presidencia de la Nación y Universidad Nacional de San Martín

Nancy, Jean-Luc (2007), *La representación prohibida. Seguido de La Shoa, un soplo*, Buenos Aires - Madrid, Amorrortu editores.

Oliveras, Elena (2007), *La metáfora en el arte. Retórica y filosofía de la imagen*, Buenos Aires, Emecé arte.

Silva-Díaz Ortega, Cecilia (2005), *¿Qué libros más raros! Construcción y evaluación de un instrumento para describir las variaciones metaficcionesales en el álbum*. Tesis doctoral (Dir. Dra. Teresa Colomer Martínez), Barcelona. Universidad Autónoma de Barcelona.

Sontag, Susan (2003), *Ante el dolor de los demás*, Buenos Aires, Alfaguara.

Sluzki, Carlos; Cecchin, Gianfranco; Jiménez, José, *Diálogo en Fried Schnitman, Dora* (comp.), (1998), *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*, Buenos Aires Paidós, pág. 371-375.

Zaparaín Hernández, Fernando (2007), "Fuera de campo: la importancia del espacio en blanco", ponencia presentada en el *Simposio Internacional dedicado al libro álbum*, Barcelona, disponible en: <http://www.bienvenidosalafiesta.com/UserFiles/File/EspacioenBlancoTexto.pdf>