



Universidad
Zaragoza

Trabajo Fin de Máster
Modalidad A: Línea 2

**El uso del cómic como herramienta
didáctica para trabajar el
Holocausto**

¿Qué aporta el conocimiento del mal?

**Comic books as a teaching tool to
learn about the Holocaust**

What can learning about evil
providence?

Autor

Jorge Sánchez Solano

Director

Enrique N. Vallespín Domínguez

FACULTAD DE EDUCACIÓN

Curso académico 2019/2020

Índice

Capítulo 1. Introducción.....	1
Capítulo 2. El Holocausto y los Cómicos en el Currículo.....	3
Capítulo 3. El Cómic y la Novela Gráfica como herramienta didáctica en la Historia.....	7
3.1 El cómic como medio para el desarrollo de capacidades cognitivas.....	7
3.2 El cómic como medio para trabajar la Historia.	7
Capítulo 4. La utilización del Cómic para explicar el Holocausto.....	9
4.1 ¿Es moral utilizar el cómic para tratar el Holocausto?.....	9
4.2 ¿Cuáles han sido las metodologías más utilizadas para introducirlo?.....	11
4.3 Limitaciones y resistencias al uso del cómic para trabajar el Holocausto.....	14
Capítulo 5. Conclusiones.....	17
Referencias Bibliográficas	19
Referencias Legales.....	23
Anexos.....	24
Anexo 1	24
Anexo 2	25
Anexo 3	27
Anexo 4	29
Anexo 5	30

Capítulo 1. Introducción

La información ha alcanzado un nivel de accesibilidad y variedad nunca antes vista en la historia, siendo necesaria la incorporación de nuevas estrategias didácticas en las aulas con el fin de transmitir las de la mejor manera posible a los alumnos. Entre esta información encontramos sucesos que los autores Moreno-Vela y Monteagudo-Fernández (2019) han denominado como controvertidos o historias difíciles (guerras, crímenes, violencia), siendo evitados en los contenidos impartidos en las aulas de las Ciencias Sociales. Es lógico preguntarse ¿qué puede aportar a los alumnos conocer algo así? Gómez, Miralles, López y Prats (2017) argumentan que, si en el aula se formulan hipótesis sobre el pasado, tratando de demostrarlas, analizando y contrastando fuentes históricas diversas; este tipo de información se torna útil para comprender cómo se ha formado el presente y así, dirigir sus acciones hacia la mejora de la sociedad (Domínguez, 2015). Con estas condiciones metodológicas, el cómic se presenta como una opción para trabajar las historias difíciles.¹ Un medio que los adolescentes consumen, tal como muestran los resultados del estudio *Hábitos de Lectura y Compra de Libros en España* (2018). Nuestra labor, como docentes, recae en acercar la realidad de los estudiantes a las aulas y valorar si efectivamente, puede utilizarse en ellas.

Académicamente, el cómic, ha empezado a tener mayor presencia. Prueba de ello son los Congresos de diferentes universidades españolas y extranjeras como el Congreso de compromiso Social (*Universitat de València*), Guerra Civil Española y Cómic (*Université Blaise Pascal*), Viñetas Serias (Universidad de Buenos Aires); la creación del Laboratorio para el estudio literario de cómic de la *Università Ca' Foscari di Venezia*, la revista Tebeosbera, las Jornadas universitarias Unicómic de la *Universitat d'Alacant*, (XVII edición) (Souto y Martínez, 2016). También la Universidad de Zaragoza, que ha organizado dos Congresos Internacionales de Estudios Interdisciplinarios sobre Cómic en 2017 y 2019. Del primero de ellos surgió la publicación *Nuevas visiones sobre el cómic. Un enfoque interdisciplinar* en la que se recogen en su epígrafe "Didáctica y Educación" (Lana y Suñer, 2018, p. 277) una serie de autores que plantean propuestas destinadas a utilizar el cómic como herramienta didáctica (algunos de ellos son Pilar Rivero Gracia, Julián Pelegrín Campo, Miguel Á. Pallarés Jiménez, Ricardo Ibars o Enrique N. Vallespín), reafirmando la posibilidad, y la voluntad, de incorporarlo en las aulas.

El presente Trabajo Fin de Máster, que lleva por título ***“El uso del cómic como herramienta didáctica para trabajar el Holocausto ¿Qué aporta el conocimiento del mal?”***, pretende realizar una breve revisión de los estudios que tratan el potencial didáctico del cómic en la enseñanza y aprendizaje de la Historia, en especial el Holocausto, y que el resultado del mismo sirva como guía para futuros docentes que quieran incorporar este recurso.

¹ Nota aclaratoria. Para referirse a un conjunto de viñetas encontramos que la literatura ofrece diferentes términos como cómic, novela gráfica o tebeo. Puesto que no se pretende abordar dicho debate, el presente estudio utilizará la palabra cómic agrupando en una misma categoría lo que la RAE define como: Serie o secuencia de viñetas que cuenta una historia.

Para abordar esta cuestión, la estructura del trabajo responde a la secuencia de razonamiento que, como docente, seguiría a la hora de plantearme adoptar una nueva forma de trabajar un contenido. ¿Es esta metodología cercana y significativa para los alumnos?, ¿está ese contenido y la forma de trabajarlo desglosadas en el currículo?, ¿de qué forma, la asignatura de Historia ha abordado este contenido?, ¿hay otras asignaturas que utilicen este tipo de metodología?, ¿qué puede aportar esta metodología al aprendizaje de la historia?, ¿y al aprendizaje del Holocausto?, ¿hay otras personas que han realizado trabajos similares?, ¿cuáles han sido sus resultados y sus propuestas de mejora?

Capítulo 2. El Holocausto y los Cómics en el Currículo

El Holocausto, en las aulas españolas, ha sufrido una profunda transformación en las últimas cuatro décadas. Prueba de ello es la importancia actual que se le da en las diferentes leyes educativas y el espacio que le dedican los libros de texto. Para evidenciar este cambio comparo dos libros de texto de hace cuarenta años con dos de los últimos diez años.² Entre los primeros encontramos *Historia contemporánea: el siglo XX (1914-1980)* (Lacomba, 1982) que se limita a mencionar las muertes totales de la Segunda Guerra Mundial. Por otro lado, el libro de texto de Fernández (1983) *Historia del mundo Contemporáneo* que le dedica exactamente 40 palabras:

"En 1945 se descubren los campos de concentración nazis, que revelan unas dimensiones del horror insospechadas. El cálculo de 6 millones de judíos exterminados por el régimen nazi parece ser unánime en los historiadores que se han ocupado del tema." (p. 390)

Sin embargo, si observamos los libros de texto de los últimos 10 años la proporción de espacio dedicado se incrementa entre tres y seis páginas, incorporando múltiples puntos de vista (llegan a conectar el Holocausto con España mediante los republicanos presos en Mauthausen), a través de documentos históricos (mapas, cartas, fotografías) y utilizando términos propios como "Solución Final", "Noche de los cristales rotos" o "Pogromo" (Cortés y Fernández, 2011; García, Gatell y Riesco, 2016).

Por lo que respecta a las leyes educativas nacionales, no aparece reflejado el concepto del Holocausto ni en la Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (LGE), la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) o la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. (LOCE). La primera vez que aparece lo hace en la Disposición adicional cuadragésima primera de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) (p.99) para figurar de la misma formadespués en la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE):

"En el currículo de las diferentes etapas de la Educación Básica se tendrá en consideración el aprendizaje de la prevención y resolución pacífica de conflictos en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social, y de los valores que sustentan la democracia y los derechos humanos, que debe incluir en todo caso la prevención de la violencia de género y el estudio del Holocausto judío como hecho histórico." (p.56)

Si seguimos revisando, en el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, uno de los puntos transversales a todas las asignaturas es que:

² Nota del autor. La selección de libros de texto responde únicamente a un criterio cronológico

"La programación docente debe comprender en todo caso la prevención de la violencia de género, de la violencia contra las personas con discapacidad, de la violencia terrorista y de cualquier forma de violencia, racismo o xenofobia, incluido el estudio del Holocausto judío como hecho histórico". (p.174)

Vista la importancia de tratar el Holocausto durante esta etapa educativa, se hace un repaso de su aparición en las diferentes asignaturas que se desarrollan en la Secundaria Obligatoria y el Bachillerato y la forma en la que el currículo (Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre) propone trabajarlas:

Valores Éticos 1er ciclo ESO: En la asignatura de valores éticos llevada a cabo en el primer ciclo de la ESO, el tema del Holocausto aparece en el bloque 5, donde se trabajan los valores éticos y la aparición del concepto de los Derechos Humanos. Es en este momento donde los alumnos deben ser capaces de analizar el momento histórico y político en el que tuvo lugar contrastando la información de los diferentes acontecimientos históricos y políticos. Aparece entonces el trabajo de las ideologías nacionalistas y racistas que debería llevarse a cabo para que los alumnos comprendan el concepto de superioridad que lleva como consecuencia la discriminación y o exterminio de otros seres humanos. Estándar asociado: 3.2. Contrasta información de los acontecimientos históricos y políticos que dieron origen a la DUDH, entre ellos, el uso de las ideologías nacionalistas y racistas que defendían la superioridad de unos hombres sobre otros, llegando al extremo del Holocausto judío, así como a la discriminación y exterminio de todos aquéllos que no pertenecieran a una determinada etnia, modelo físico, religión, ideas políticas, etc.

Geografía e Historia 4º ESO: Dentro de la asignatura de Geografía e Historia aparece dentro del bloque 6, donde se tratan las causas y consecuencias de la Segunda Guerra Mundial y donde se pretende que el alumno entienda el contexto en el que sucedió y las consecuencias que este produjo. Estándar asociado: 4.1. Reconoce la significación del Holocausto en la historia mundial.

Historia del Mundo Contemporáneo: Por último, en la asignatura de Historia del Mundo Contemporáneo y dentro del bloque 5, se pretende que los alumnos profundicen en el período de entreguerras, la Segunda Guerra Mundial y sus consecuencias. Es aquí, donde el contenido del antisemitismo se utiliza para que sean capaces de reconocer la trascendencia de los fascismos europeos como ideologías que desencadenaron conflictos en Europa, siendo capaces de compararlos, distinguir sus símbolos y analizarlos a partir de diferentes fuentes contrapuestas. Además de obtener y seleccionar, de la información escrita y gráfica, imágenes que expliquen el Holocausto llevado a cabo por la Alemania Nazi. Estándar asociado: 8.1. Analiza imágenes que explican el Holocausto llevado a cabo por la Alemania Nazi.

Pero, ¿cómo abordarlo? El creciente interés y la relativa falta de información disponible sobre la enseñanza del Holocausto en todo el mundo ha hecho que en los últimos años se hayan realizado diferentes informes con el objetivo de profundizar en cómo estudiarlo. Uno de los más recientes es *The International status of education about*

the Holocaust realizado por la UNESCO y publicado en 2015 (Carrier, Fuchs y Messinger, 2015). Se trata de un informe científico sobre cómo se trata el Holocausto en 272 planes de estudio de la asignatura de Historia de educación secundaria (alumnos de entre 14-18 años), de un total de 135 estados recopilados durante los años 2012 y 2013; y un análisis de 89 libros de texto de veintiséis países, desde el año 2000. Para el trabajo que nos atañe, son interesantes las recomendaciones que plantea para trabajar el Holocausto en el futuro, enfatizando en cuestiones como el uso de términos concretos, la amplitud de los hechos históricos, la definición de causa-consecuencia y el desarrollo de la alfabetización histórica. Para lograrlo insisten en incorporar diferentes medios ya que, los alumnos, a día de hoy, utilizan gran variedad de medios de información fuera del ámbito académico. Estos recursos didácticos, deberían incorporarse como estrategias docentes para desarrollar habilidades de análisis e interpretación crítica de las fuentes históricas, incluyendo lenguaje, imágenes, narrativas... y de esta manera proporcionar información sobre las formas en que las narrativas del Holocausto se construyen textual y visualmente.

Podemos decir que el trabajo del Holocausto a lo largo de toda la etapa educativa debería responder tanto a nivel conceptual (concepto de segundo orden de causa-consecuencia), como a nivel procedimental (dotando de las habilidades de análisis, razonamiento e interpretación) y actitudinal (desarrollando una educación en valores a través del impacto emocional). La Ley Orgánica 8/2013 LOMCE, el Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre dictamina el desarrollo competencial en el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato. Una de las 7 competencias clave del currículo español es la “social y cívica”. Esta competencia basa su importancia en la necesidad de formar ciudadanos activos y críticos preparados para enfrentarse a los retos sociales actuales. En este sentido la concreción curricular aragonesa aboga por metodologías que desarrollen al alumnado a este nivel competencial (ORDEN ECD/624/2018, de 11 de abril):

"En esta orden se plantea la importancia de las metodologías activas y contextualizadas para el desarrollo competencial del alumnado y se establece que las competencias clave deben estar estrechamente vinculadas a los objetivos para que la consecución de los mismos lleve implícito el desarrollo de las competencias, y que la valoración del nivel competencial adquirido por el alumnado debe estar integrada con la evaluación de los contenidos de las distintas materias y ámbitos." (p. 12722)

En este sentido, no deja de sorprender que el cómic en el currículo de Historia para los ciclos de Secundaria y Bachillerato no está contemplado ni como herramienta para el proceso de aprendizaje, ni como recurso didáctico, ni como objeto de estudio histórico. Esta idea contrasta teniendo en cuenta que, el cómic, sí ha sido incorporado como contenido en otras asignaturas de este nivel educativo (Real Decreto 1105/2014):

Educación Plástica, Visual y Audiovisual. 1º ciclo ESO. En el bloque 2 los alumnos deben ser capaces de analizar y realizar cómics aplicando los recursos de manera apropiada. 8.1. Estándar asociado: 8.1. Diseña un cómic utilizando de manera adecuada viñetas y cartelas, globos, líneas cinéticas y onomatopeyas.

Fundamentos del Arte I. 1º Bachillerato. En el bloque 7, se pretende que el alumnado trabaje diferentes cómics de la época de la Gran Depresión como contenido, describiendo el nacimiento de los mismos y explicando la transcendencia posterior que tuvieron en el arte de la época.5. Estándares asociados: 5.1. Analiza la importancia del cómic europeo, especialmente la obra de Hergé. 5.2. Explica el nacimiento de los superhéroes norteamericanos del cómic: 5.3. Analiza las claves sociológicas y personales de los superhéroes del cómic: "Superman" "Batman", "Captain America".5.4. Relaciona el cómic espacial con el cine posterior. Utiliza, entre otras posibles las aventuras espaciales de "Flash Gordon". 5.5. Comenta la relación entre cine y cómic en el caso de: "Tarzán". 6.1. Debate acerca del valor del cómic como obra de arte. En el bloque 9, donde aparece el cómic español y el alumno debe ser capaz de comentar su importancia. Estándar asociado: 5.1. Reconoce las claves del éxito del cómic español, incidiendo en la obra de Francisco Ibáñez, y su relación con la editorial Bruguera. Y en el bloque 10 se trata el éxito de la editorial Marvel, comentando el éxito de los superhéroes de esta misma editorial. 11.1. Explica las claves del éxito mundial de la editorial de cómics "Marvel".

Historia del Arte. 2º Bachillerato. En el bloque 6 se trata la aparición de los nuevos sistemas visuales entre los que aparece el cómic y el alumnado tiene que ser capaz de explicar su desarrollo y extensión. Estándares asociados: 2.1. Explica brevemente el desarrollo de los nuevos sistemas visuales y las características de su lenguaje expresivo: fotografía, cartel, cine, cómic, producciones televisivas, videoarte, arte por ordenador.

Es por esto que desconcierta la idea de que no sea, al menos, un recurso que, desde el currículo, no se aproveche o se motive a utilizar en las asignaturas relacionadas con la Historia. Teniendo en cuenta que la metodología del cómic podría responder al desarrollo de los aprendizajes descritos anteriormente, me planteo desarrollar un estado de la cuestión de cómo el cómic podría utilizarse, a nivel metodológico, para dar respuesta a las necesidades que plantea el currículo a la hora de trabajar el Holocausto.

Capítulo 3. El Cómic y la Novela Gráfica como herramienta didáctica en la Historia

En el capítulo anterior planteo la idea de que el cómic pueda ser un instrumento metodológico interesante para dar respuesta a los retos que conlleva el estudio del Holocausto a los estudiantes de Secundaria y Bachillerato. Visto que no se menciona de forma explícita en el currículo, este capítulo pretende mostrar los argumentos expuestos sobre qué puede aportar el cómic de forma individual y como recurso para abordar los diferentes aprendizajes que plantea el estudio de la Historia.

3.1 El cómic como medio para el desarrollo de capacidades cognitivas.

Las ideas más recurrentes respecto a la mejora del aprendizaje que puede llevarse a cabo a través de la utilización del cómic como medio se plantean a continuación a modo de resumen: En primer lugar, los autores determinan que el cómic puede ejercer como organizador visual (Bowkett, 2016). Gracias a su composición multimodal (texto e imagen integrados), ayuda a los alumnos a no perder de vista la narrativa principal, (Boerman-Cornell, 2015) pudiendo realizar lecturas más sencillas, pausadas y sin una secuencia fija (Gallo y Játiva, 2017). Por lo tanto, como dicen Steiner, Peralta y Boothe (2012) “(...) *graphic novels can work as a visual support for promoting understanding of content (...)*”. (p.3). Y es precisamente la claridad que aporta el lenguaje visual a la lectura, lo que facilita la retención de ese contenido (Saitua, 2018b).

En segundo lugar, Boerman-Cornell (2015) incide en el beneficio que implica enseñar a los alumnos en *diferentes tipos y formas de textos*, ya que requiere otro tipo de aproximación (Saitua, 2018a), otorgándoles mayor bagaje a la hora de abordarlos críticamente y mejorando su narración (Lluch-Prats, Martínez Rubio, y Souto, 2016)

En tercer lugar, la lectura se torna más atractiva, aumentando la motivación intrínseca (Castañeda, 2016) y estimulando la creatividad (Onieva, 2015), tanto individualmente como colectivamente (Blay, 2015). Todo ello repercute en una mayor implicación en su proceso de enseñanza aprendizaje (Saitua, 2018a). Ejemplo de ello es el estudio de Steiner, et al. (2012), que demuestra que las novelas gráficas tuvieron la mayor tasa de salida de todos los libros de la biblioteca del centro donde se realizó.

3.2 El cómic como medio para trabajar la Historia.

Si bien es cierto que el cómic se ha utilizado como dinamizador en el proceso de enseñanza-aprendizaje, también tiene grandes posibilidades en la enseñanza de la Historia. De hecho, el cómic y la Historia, comparten una línea temporal, lo que ayuda a entender mejor el ritmo del tiempo que caracteriza a la Historia (Gallo y Játiva, 2017).

Entre los autores que defienden las posibilidades del cómic como recurso para estudiar Historia destacan Sebastián-Faubel (2016) quien afirma que “los cómics pueden ayudar a despertar el interés, la curiosidad y las dudas de los alumnos; de esta manera encontrarán sentido al estudio de una época, de un proceso histórico o de una sociedad” (p. 315) o

Fernández (2015), quién argumenta su utilidad para recuperar la Historia a través de su representación. El propio autor, insiste en que los cómics son productos realizados en un momento histórico determinado, representando así fuentes históricas igualmente válidas que cualquier otro formato (Fernández, 2018). Boerman-Cornell (2015) va un paso más allá y asegura que el comic posee “(...) *potentially valuable affordance for both geographic and temporal contextualization that is not available in a standard text approach*” (p.210).

Sin embargo, Pérez (2016), apunta que no se trata solo de leer un cómic. Hay que trabajarlo, dotarlo de unos objetivos relacionados con los problemas que suscita el estudio de la Historia, capaz de ser evaluado, incluido en la programación y vinculado al currículo. Por ese motivo, no todos los cómics históricos son válidos (Gallo y Játiva, 2017).

A raíz de este análisis surgen 3 cuestiones: ¿cómo trabajar el cómic en la asignatura de Historia?, ¿qué cómics son válidos para ello? y ¿cómo evaluarlos?

Boerman-Cornell (2015) propone aplicar estrategias específicas que permitan interpretar hechos históricos contados en los cómics como la *identificación, contextualización y corroboración* (localizar actores y acciones históricas en el espacio y tiempo, identificar y comprender opiniones, el posicionamiento del autor, contrastar versiones de un mismo acontecimiento). Otro autor que trabaja en esta línea es Saitua (2018a) quién ha diseñado una Unidad Didáctica para explicar la Guerra Civil en el País Vasco a través de los cómics y lo refleja en una rúbrica (véase Anexo 1).

Otra de las estrategias para trabajar la Historia con los cómics es la que plantea (Gutowski, 2017). En este caso plantea a sus alumnos el análisis de un momento particular y desarrollo de su propia Novela Gráfica. En primer lugar, tras la lectura de un texto, identifica los tipos de fuentes en función de su naturaleza. En segundo lugar, insiste en la necesidad de ubicar ese texto en su tiempo histórico y espacio. Aunando las ideas anteriormente descritas, los alumnos retienen mejor, pueden expresarse con ideas más complejas, pero a la vez más sintéticas.

Para determinar qué novelas gráficas podrían ofrecer a los profesores y estudiantes información histórica valiosa Boerman-Cornell (2015), propone tres criterios de selección: el formato de la novela gráfica, la inclusión de contenido histórico para alumnos de secundaria, año de publicación e Historias no ficticias.

Capítulo 4. La utilización del Cómic para explicar el Holocausto.

La relación que podría establecerse entre las necesidades que plantea el currículo para el trabajo del Holocausto (capítulo 2) y las propiedades que aporta el cómic a la hora del estudio de los contenidos históricos (capítulo 3), parece ser clara. Es por eso, que en este capítulo se recopilan las propuestas de diversos autores a las preguntas que pudiesen parecer más recurrentes en el momento que nos planteamos utilizar el cómic para la enseñanza del Holocausto.

4.1 ¿Es moral utilizar el cómic para tratar el Holocausto?

El Holocausto es una parte esencial de la Historia, y esto se ve reflejado en la necesidad de enseñarlo en los centros educativos. La pregunta de cómo se supone que esta historia debe ser contada, enseñada y representada permanece en constante debate (Hörl, 2017). En lo que respecta a los cómics, Frenzel (2011) sugiere que es totalmente válido representar el Holocausto mediante este medio al igual que las películas, el teatro o la literatura. No hay trivialización del Holocausto, pero sí es importante analizar el cómic de forma individual para evaluar si un cómic es adecuado o no para la educación sobre el Holocausto. Aunque los cómics del Holocausto se perciben como veraces y con un componente educativo (Hörl, 2017), para incorporarlos correctamente al aula es esencial que los docentes no se limiten a hacer leer un cómic, sino que lo hagan con enfoques didácticos precisos (Hofer, 2015) y sobre todo como agente formador de ciudadanía democrática, crítica y reflexiva (Gómez, et al., 2017).

Autores como Dohm (1999), establecen que los cómics del Holocausto contribuyen a crear una conciencia histórica en los alumnos. De hecho, Chun (2009) expone que "puede proporcionar un punto de partida inicial para [...] examinar el proceso histórico por el cual se estableció el régimen nazi a través del aparato democrático de la Alemania de Weimar" (p. 148). Esta afirmación sugiere la idea de que esta forma de trabajar el Holocausto hace que los alumnos sean conscientes de que no se puede dar nada por hecho (bienestar, libertades...) y que identifiquen cómo se pone de manifiesto la transformación constante en el tiempo que pueden sufrir nuestras instituciones y formas de organización social y política.

A su vez les ayuda a plantearse la realidad como algo cambiante y complejo que puede adoptar diferentes formas y sucederse en múltiples escenarios. Como dice Hofer (2015), el cómic ayuda a los alumnos a "discutir diferentes tipos de gobiernos para que los estudiantes puedan participar de manera crítica en la Historia" (p. 84). Esto supone el trabajo de contenidos propios de la Historia desde la perspectiva de que los alumnos reflexionen sobre la Segunda Guerra Mundial y el Holocausto y no solo que aprendan de forma inconexa fechas y personajes. De esta forma asimilan la relevancia del pasado para el presente y adquieren conocimiento histórico (Hofer, 2015) gracias a las numerosas referencias incorporadas y representaciones detalladas de lugares históricos, símbolos, ropa y uniformes (Hörl, 2017). En definitiva, aspectos históricos que abren un marco narrativo para el conocimiento histórico sobre el Holocausto desde el contexto y la situación en la que se originó a través de un hilo conductor.

Otra razón para desarrollar una conciencia histórica mediante los cómics del Holocausto, puede deberse a que ayudan a hablar sobre los participantes y sus perspectivas (Hofer, 2015). Por ejemplo, si queremos que los estudiantes aprendan bajo qué tipo de circunstancias vivieron y sobrevivieron las personas durante el Holocausto, se podría aprovechar el cómic y su potencial de generar un sentido de empatía y conexión humana entre los estudiantes (Williams, 2008). Los cómics sobre el Holocausto, pueden reflejar y cuestionar las opciones de acción y los dilemas de diferentes grupos de personas (Hörl, 2017). Proporcionaría en los estudiantes la capacidad para evaluar que las decisiones de personas individuales están acordes con los procesos históricos y que el conocimiento sin conexión con los puntos de vista sociales no existe. Lo que sugiere que ayuda a los alumnos a que sean capaces de plantearse que nuestras formas de sentir y de pensar son relativas y dependientes al contexto en el que viven.

Es por ello que el trabajo de cómics del Holocausto permite tratar diferentes y diversas percepciones. Sin embargo, para ello, los docentes necesitan proporcionar al alumnado suficientes materiales para que se pueda iniciar una discusión libre de prejuicios, pudiendo indagar e identificar en el cómic, conocimientos concretos sobre los eventos que condujeron al Holocausto (Hofer, 2015). Esto, a su vez capacita a los alumnos para que adquieran un pensamiento crítico que solo puede evolucionar si los estudiantes desarrollan "una comprensión de las razones por las cuales los textos se escriben para un lector específico." (Chun, 2009, p. 147).

Por último, el trabajo del Holocausto con cómics permite el trabajo en valores con el alumnado. Aguilera (2011), siguiendo los planteamientos de Óscar Díez, expresa que el cómic es un medio de persuasión, transmite valores éticos, ideológicos y es capaz de promover hacia una lectura crítica de la realidad. Se convierte así en un material muy interesante para reflexionar sobre los derechos humanos, valores como la tolerancia o interculturalidad y conceptos como genocidio, racismo, discriminación. Según Dohm (1999), los jóvenes pueden sacar conclusiones y orientaciones para sus vidas leyendo cómics del Holocausto. Esto puede traducirse en que el aprendizaje es más intenso que la acumulación de datos e información moralizante sobre el Holocausto. Por ejemplo, autores como Hofer (2015) argumentan que la lectura de cómics sobre este tema, hace que las personas se den cuenta de la presencia de las consecuencias del Holocausto en nuestra vida. Estas consecuencias deben ser consideradas en el aula, ya que hará que los estudiantes tomen conciencia crítica del pasado y del presente con respecto a la democracia y la sociabilidad (Hofer, 2015).

Por lo que respecta al tipo de cómics existentes, muchos de ellos tienen un carácter biográfico, revelando una parte de la Historia desde una perspectiva más cercana, en primera persona. Esto nos da la posibilidad de conocer los discursos oficiales de un hecho, pero también las versiones menos escuchadas. (Montenegro, 2012). Por ejemplo, la obra de Art Spiegelman, *Maus: diario de un superviviente* (1991) nace a partir de la necesidad de contar la experiencia de su padre en un campo de concentración nazi y para ello está extremadamente documentada hasta el punto de que se publicó *Metamaus*, un recopilatorio de la documentación utilizada en el desarrollo de *Maus* (cartas, testimonios,

fotografías, planos, etc). Sin embargo, como apunta Rihs (2012) se trata de memoria individual y, por tanto, subjetiva por quien la cuenta, por quien la ha vivido también y por el enfoque crítico del propio lector.

Pero también hay cómics que cuentan el Holocausto, como por ejemplo *Die Suche*, desarrollando una historia ficticia. Sin embargo, sus autores justifican que, en su proceso de creación, visitaron y fotografiaron los lugares que se recogen en el cómic existentes hoy, y estudiaron numerosas grabaciones. Alegando que, aunque, los personajes de la Historia son ficticios, las experiencias de los personajes se basan en los informes de los sobrevivientes (Franz y Siegele, 2008). A continuación, se exponen las diferentes propuestas didácticas utilizando estos dos cómics que se han encontrado en la literatura.

4.2 ¿Cuáles han sido las metodologías más utilizadas para introducirlo?

La utilización del cómic como herramienta didáctica para explicar el Holocausto se ha llevado a cabo en países como Estados Unidos, Austria, Polonia, Hungría, Alemania, Países Bajos o España. Todos ellos coinciden que está destinado a alumnos de entre 13 a 16 años correspondientes al nivel educativo de Secundaria y Bachillerato. La asignatura en la que se imparte predominantemente es Historia, sin embargo, también se utiliza en Lengua (inglesa) y Lectura. Aunque se han seleccionado las más representativas, la horquilla de publicaciones está entre los años 2003 y 2017. En el territorio nacional, el cómic utilizado ha sido *Maus* por Ballester (2003) y por Aguilera (2011); en Estados Unidos encontramos a Johnson (2014) trabajando en la producción de cómics del Holocausto y a Chun y Atwell (2015) de nuevo con *Maus*; Hörl (2017) en Austria con *Die Suche*; también en Alemania, Polonia, Hungría y Países Bajos con Franz y Siegele (2008).

En el año 2003 Ballester publica *La Guía didáctica de Maus* (2003). Se trata de un primer acercamiento al recurso del cómic y el Holocausto en forma de unidad didáctica enfocado a alumnos de Secundaria y Bachillerato. Aunque es una buena iniciativa, teniendo en cuenta la periodicidad, no podemos pasar por alto que no quedan establecidos los objetivos ni la evaluación y tampoco actividades concretas. Sí temas que podrían tratarse o personajes interesantes, además de información útil para el docente que quiera acercarse al cómic de *Maus* mediante una biografía del autor, el argumento de la historia y cuestiones sobre el cómic.

Con el cambio de década encontramos para trabajar el cómic de *Maus* con alumnos de 4º de la ESO la Propuesta de Unidad Didáctica del análisis del cómic *Maus* y realización de una WebQuest sobre la vida diaria en el campo de exterminio nazi desarrollada por Aguilera (2011). En esta ocasión se aprecia una propuesta mucho más concisa que la anterior y una voluntad de vincular la propuesta con el currículo. Para ello establece una conexión con las competencias básicas y continúa con una serie de objetivos que tienen como punto de partida el Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre (ej. Conocer el Holocausto como un punto decisivo en la historia de la humanidad o Potenciar el desarrollo de habilidades sociales cooperativas, la creatividad y valores como el respeto, tolerancia, la igualdad y libertad). Sin embargo, su objetivo principal es que los

alumnos consigan un conocimiento significativo y relevante de los totalitarismos y del Holocausto judío como un acontecimiento trascendente dentro del siglo XX, partiendo del análisis del cómic y trabajando de forma cooperativa con las TIC para lograrlo. Desde el primer momento, deja claro su carácter interdisciplinar y entre las actividades que propone destacan el debate, análisis y reflexión (tertulias literarias, la investigación - WebQuest-, saco de dudas). Para llevarlo a cabo, sugiere estructurar el aula en grupo de una forma heterogénea y utilizar recursos complementarios al cómic como mapas, atlas, diccionarios, películas y otras lecturas. Por lo que respecta a la evaluación, propone llevar a cabo estrategias sencillas como “lápices de centro” o “lectura compartida”, a otras más complejas como "escala de valoración grupal", "uno para todos", "trabajo individual/grupal" y "cabezas numeradas". La autora propone llevar a cabo el control mediante un registro anecdótico individual, la observación directa y sistemática y el cuaderno de clase. Puesto que es anterior a 2013 está basada en la ley LOE, no se puede aplicar a la LOMCE pero sí podrían utilizarse gran parte de las justificaciones propuestas. Es llamativo, que pese al detalle de concreción aportado en toda la propuesta no se haga mención a la duración en sesiones necesarias para llevarla a cabo.

Recientemente Mosquera (2020) publicaba un proyecto elaborado por dos docentes utilizando *Maus* como herramienta didáctica. Se llevó a cabo en alumnos del 4º en la asignatura de Historia y cuentan que a través de *Maus* realizaron tertulias, los alumnos escribieron sus propias historias, en primera persona, referentes al Holocausto y al nazismo y, finalmente, montaron una pequeña exposición (imágenes, frases y los relatos creados por ellos mismos). De su experiencia destacan el carácter motivacional de los alumnos. Instan a incorporar en las bibliotecas más cómics e invitan a otros compañeros de departamento a colaborar con el proyecto.

Chun y Atwell (2015), por su parte, diseñaron una propuesta didáctica para potenciar la confianza y el sentido de autonomía de los estudiantes a través de la lectura de *Maus* en alumnos de Lengua (inglés). En las sesiones que proponen, 14 sesiones de 50 minutos, involucran el estudio de vocabulario y estrategias de lectura que apoyan la comprensión de la novela por parte de los estudiantes. Enumeran cada sesión y explican lo que debería tratarse en cada una, desde contextualización, investigación sobre la II Guerra Mundial, los Derechos Humanos, introducción a la narrativa y el punto de vista, vocabulario y conexiones críticas. Por ejemplo, respecto al vocabulario, invita a elegir varias palabras que los alumnos encontrarán en el cómic tanto generales, para entender el contexto social, como específicas del Holocausto. También incluye comparación entre eventos históricos reales y eventos contados en el cómic e incluso la comparación de *Maus* con otras representaciones del Holocausto como documentales o películas. Tal como apunta, la deconstrucción de *Maus* puede ayudar a los estudiantes a adquirir y entrenar habilidades multimodales y de alfabetización, a fin de pensar críticamente sobre la Historia y el presente. La propuesta se ha vinculado con los Estándares Estatales Básicos Comunes de los Estados Unidos (ej. *Estándar de lenguaje - Adquisición y uso de vocabulario: Determine o clarifique el significado de palabras y frases desconocidas y de significado múltiple basadas en la lectura y el contenido de los grados 9-10, eligiendo con flexibilidad entre una variedad de estrategias*).

En cuanto a la evaluación se realiza mediante pruebas escritas, en las que se deje constancia la comprensión (ej. usando tres adjetivos, describe Auschwitz), respuesta construida (ej. ¿por qué crees que algunos polacos estaban dispuestos a ayudar a los judíos, mientras que otros no?) y vocabulario (la mayoría de los judíos en Polonia se vieron obligados a *reubicarse*).

Uno de los trabajos más representativos es el de Johnson (2014) quien realizó en 2014 un estudio detallado sobre cómo utilizar el cómic en el aula, en concreto, en la Escuela Intermedia Oak Grove, en California, EE.UU. Quizá en este estudio no queden del todo claras cuestiones relacionadas importantes como el currículo u objetivos concretos, sin embargo, trata otro tipo de cuestiones relacionadas con su experiencia en el aula, la opinión de los alumnos y la de los profesores, por eso se incluyó en este epígrafe. El objeto de análisis es una Unidad Didáctica del Holocausto, impartida en las asignaturas de Lengua (inglés) y Lectura, en el que los estudiantes usaron los cómics para demostrar su aprendizaje. Una de las premisas que buscaba era examinar cómo los docentes sin experiencia previa incorporan cómics en sus aulas. El objetivo final, crear un cómic basado en la investigación del Holocausto.

El estudio se desarrolló durante 10 semanas. La muestra fue de 107 estudiantes de entre 14 y 15 años que cursan las asignaturas de lectura e inglés (no especifica los alumnos que había en cada clase o los grupos en total). Los métodos de recolección de datos, conocidos como triangulación, incluyeron observación participante, entrevistas con el personal y los estudiantes y la recolección y análisis de documentos. Cuenta que les explicó a los alumnos, qué es un cómic, qué es una fuente primaria y lo que significa para la investigación, analizaron diferentes formas de anotaciones, cómo citar, y se hicieron debates sobre el plagio, abordaron técnicas de dibujo, indagaron sobre diferentes perspectivas literarias (externas, internas e inmediatas) que los estudiantes debían incluir en su proyecto final. Se plantearon preguntas fácticas como ¿qué hubiera pasado si Hitler hubiese sido artista?" o ¿por qué Goebbles fue tan efectivo? Involucró a los alumnos a medida que leían *Maus* mediante preguntas directas como ¿a qué te recuerda?, ¿qué emociones sientes al responder a este trabajo?, ¿qué preguntas te plantea? La discusión giró en torno a cómo las personas pueden ser cómplices en las atrocidades por su propia inacción y con toda la información tuvieron que crear su propio cómic (véase Anexo 2).

Otra de las propuestas que parecen remarcables y que lamentablemente no aporta toda la información deseada es la de Franz y Siegele (2008). Se incluye en esta selección ya que se trata de un proyecto en forma de cómic, desarrollado en los Países Bajos por el Centro Anne Frank, con el fin constatar si podría utilizarse como herramienta didáctica en el aula. Se trata del cómic *Die Suche* que, tras su elaboración, se utilizó como material de trabajo en Países Bajos, Alemania, Hungría y Polonia para las clases de Historia y un total de 807 alumnos (13-15 años). El objetivo era averiguar si los materiales educativos funcionaban y si se adaptaban correctamente para abordar el Holocausto. Entre los comentarios de los profesores destacan: "entre los resultados que muestran la persecución nacionalsocialista de los judíos se vuelve muy informativa, comprensible y vívidamente ilustrada; las imágenes hacen que sea más fácil imaginarlo todo" (Franz y

Siegele, 2008, p.13). Aseguran que con la novela gráfica consiguieron llegar a más alumnos que antes, especialmente aquellos con poco interés en la Historia, que no les gustaba leer textos largos o que tenían dificultades para concentrarse. Sin embargo, no especifica cuál es su relación con los diferentes currículos, no aporta actividades concretas en el aula o si puede evaluarse, ni cuánto tiempo debería dedicarse. Sí establece algunos objetivos generales como que los alumnos conozcan los hechos esenciales sobre el Holocausto, entiendan que la persecución de los judíos fue gradual, conozcan los diferentes roles del Holocausto (víctimas, perpetradores, ayudantes y espectadores) y sus dilemas o reconozcan que el Holocausto todavía tiene un impacto en la vida de las personas tanto a nivel personal como social.

Además del cómic *Die Suche* también se desarrollaron materiales didácticos online disponibles en la página web del Centro Anne Frank (véase Anexo 3). Estos materiales constan de varios apartados para ser trabajados que van desde una película, una contextualización cronológica, preguntas propias de la narración y cómo se ha conmemorado. Aconsejan, para su preparación en el aula, dedicar al menos una hora para leer el cómic antes de trabajar la clase digital además de trabajar en grupos y así, comparar sus respuestas y discutir entre ellos. Tras la experiencia en el aula, los profesores afirman que los estudiantes entendieron bien los objetivos, calificando el trabajo con *Die Suche*, positivamente (Franz y Siegele, 2008 p. 13.). Da la impresión de que han desarrollado el material y lo ponen a disposición de los docentes, pero son estos últimos los que deben vincularlo a los objetivos curriculares y aplicar la evaluación correspondiente.

Por su parte Hörl (2017), también ha desarrollado una Unidad Didáctica con *Die Suche*. Sin embargo, volvemos a lo mismo, falta concreción curricular o propuestas vinculadas con metodología de trabajo y objetivos, claros, concisos y específicos. Tampoco el tiempo que debe dedicarse. Entre los objetivos generales que propone, insiste en profundizar en el conocimiento del Holocausto a través de los roles de los implicados, víctimas, ayudantes y perpetradores y los observadores como ya establecían Franz y Siegele (2008). Destaca su propuesta de realizar un trabajo interdisciplinar mediante la asignatura de Arte ya que puede analizarse el enfoque estético del cómic. Esto ofrece la oportunidad de incluir fotografías históricas que sirven como plantilla para los dibujos. La búsqueda conjunta de intenciones de representación, así como la cuestión de cómo funciona la objetividad de la perspectiva de estas fotografías, asegura que ayuda a los alumnos a aumentar su conciencia de las fuentes históricas y a desarrollar una visión crítica de las diferentes formas de representación (véase Anexo 4).

4.3 Limitaciones y resistencias al uso del cómic para trabajar el Holocausto.

A la hora de trasladar la teoría a la práctica es donde se pueden detectar qué cosas funcionan bien, cuáles no y por qué. Es difícil encontrar cosas que no funcionan ya que o no se dicen o quedan eclipsadas por la cantidad de beneficios que existen. Este apartado, tratará de reflejar algunas de las complicaciones que la literatura evidencia o que otros profesionales se han encontrado a la hora de utilizar el cómic para explicar el Holocausto.

Una de las reflexiones más comunes es que el cómic es útil siempre y cuando seleccionemos adecuadamente la obra y programemos las situaciones didácticas adecuadas. Pero en la mayoría de los estudios utilizados para elaborar este trabajo, en muchas no se han encontrado referencias al número de sesiones, ni el tiempo que debemos dedicar por cada actividad. Podemos decir que no aparecen experiencias concretas en las cuales se expresen los resultados de cómo ha sido el estudio. En su mayoría son propuestas bien diseñadas, pero no conocemos si se ha podido llevar a la práctica, y por tanto carecen de una valoración en cuanto a la fiabilidad de la intervención planificada y de los resultados que ésta, pudiese tener en los alumnos.

Además, y como se refleja en el apartado anterior, han sido escasos los cómics utilizados para tratar este tema, lo que hace plantearse que al trabajo con cómics aún se le puede sacar más partido. De hecho, Jonhson (2014) detectó en su estudio que los profesores “desconocían los cómics del Holocausto para incluir en sus clases” (p.35). Existen cómics de diferente tipo y diferentes temáticas. Tal como apunta de Goldzamd y Carolina (2017) podrían tratarse temas como la construcción conceptual de la supremacía racial, las mujeres judías o el uso de recursos propagandísticos para incidir en los estereotipos judíos. Queriendo dar respuesta a esta problemática, se propone en este Trabajo Fin de Máster una revisión de los diferentes cómics existentes que pudieran cumplir los requisitos propuestos por los autores para ser utilizados para trabajar el Holocausto (véase anexo 5).

Otro de los debates que durante el trabajo se ha puesto de manifiesto (apartado 4.1) es la discusión ética que hay entorno a la utilización del cómic en un tema como es el Holocausto. Esta cuestión se ve reflejada claramente en el debate que tuvieron los autores de *Die Suche* cuando se vieron en la disyuntiva de cuál sería la representación adecuada de un asesinato en masa. Como recalcan Franz y Siegele (2008), el equipo decidió no incluir dibujos explícitos de asesinatos y violencia, sino mostrar los crímenes indirectamente. Otra cuestión que deriva, es la necesidad de no olvidar que la mayoría de los cómics del Holocausto, fueron escritos por autores de los EE. UU, Francia o Bélgica por lo que las representaciones del Holocausto están contadas bajo su perspectiva. Sin embargo, los estudiantes alemanes, polacos, austríacos, estudian un evento que tuvo lugar en sus países leyendo cómics escritos por autores estadounidenses, franceses y belgas por lo que autores como Hofer (2015) señalan que esto debe tenerse en cuenta al planificar las lecciones, ya que podría generar un conflicto.

El otro agente implicado en este proceso es el alumnado. Por eso, a la hora de incorporar en las aulas una nueva herramienta didáctica como puede ser el cómic, el docente debería conocer cuántos de sus alumnos leen cómics ya que si no pudiese producirse que nadie esté interesado. Por su parte, Johnson (2014) preguntó a sus alumnos que opinaban del cómic y el Holocausto tras haber realizado el trabajo, y una de las ideas que apareció fue el dilema de si era “necesario dedicar tantas semanas a trabajar el Holocausto” (p.4). Aquí vemos reflejada también la necesidad de que los alumnos encuentren la “utilidad” en lo que se trabaja en el aula y de qué forma se trabaja. También debemos tener en cuenta que si hacemos leer un cómic de 300 páginas como es el caso

de *Maus* posiblemente no todos los alumnos estén dispuestos a llevar a cabo ese esfuerzo (Rihs, 2012).

Otra de las complicaciones que surgen del estudio del Holocausto es que, al ser un tema histórico sensible, se requieren muchos conocimientos y habilidades para presentarlo adecuadamente en formato cómic (Hörl, 2017). Además, es cuestionable si los cómics ficticios, como es el caso de *Die Suche*, son adecuados para presentar el genocidio de los judíos de manera ética (Hörl, 2017). Como profesores habría que tener en cuenta que además, el cómic del Holocausto es solo una forma de representar lo sucedido, por lo que es solo una parte de la Educación sobre el Holocausto. No deberíamos olvidar otras partes como las visitas a museos o memoriales del Holocausto, películas, literatura, un estudio exhaustivo de los acontecimientos históricos y la Historia judía, charlas de testigos contemporáneos, etc (Frenzel, 2011).

Por otro lado, tanto los alumnos, como los docentes consideran el cómic como una herramienta que no es lo suficientemente seria como para discutir el Holocausto (Johnson 2014). No solo los expertos pueden replantearse que el comic trivializa el Holocausto, también los profesores parecen tener el estereotipo de que el cómic no es algo serio. La palabra “cómic” todavía sigue ligada a la concepción de algo cómico, hasta el punto de que los profesores del estudio de Johnson (2014) prefieren el término “novela gráfica”, para evitar las posibles repercusiones en los padres y administradores, considerando que la palabra novela aumentaría la aceptación social. Pero desde luego, en última instancia, cómo, cuándo y por qué abordar el estudio del Holocausto con el cómic es la responsabilidad que debe asumir el docente (Decker y Castro, 2012).

Capítulo 5. Conclusiones

El presente Trabajo Fin de Máster tenía como fin realizar una revisión de los estudios que tratan el potencial didáctico del cómic en la enseñanza del Holocausto. Los estudios más recientes valoran positivamente abordar un contenido tan comprometido como este, aplicando metodologías concretas como el uso de fuentes históricas para promover que sus acciones vayan orientadas en la mejora de la sociedad. El cómic, como objeto de consumo entre los adolescentes, es cercano a ellos y se posiciona como una posibilidad para abordar este tipo de historias difíciles.

El Holocausto como contenido educacional ha seguido un proceso en el cuál ha visto incrementada su presencia e importancia tanto en las leyes educativas como en las aulas, en forma de libros de texto pasando de la mera mención a dedicarle un espacio más relevante e incorporando recursos ilustrativos. Sin embargo, aunque el contenido del Holocausto está desglosado en el currículo mediante el desarrollo de competencias y estándares de aprendizaje, no sucede lo mismo con la utilización del cómic y la asignatura de Historia.

Respecto a cómo trabajarlo, no hay un criterio concreto, aunque, sí sugerencias sobre la utilización de recursos y fuentes históricas diversas. Es por eso que el cómic se presenta como un recurso válido. Sin embargo, aunque se ha empezado a abordar a través de congresos y publicaciones periódicas, lo cierto es que en el currículo de Historia no consta ni como contenido ni como recurso, a diferencia de otras asignaturas como Historia del Arte o Educación Plástica. Es un punto de inflexión ya que, aunque se tenga voluntad de trabajar de una determinada manera, se requiere del fomento de las instituciones y la legislación para poder estandarizarlo.

Por parte de los autores consultados, su valoración del uso del cómic es positiva tanto por los beneficios que tiene por sí mismo, como para explicar Historia y el Holocausto en el aula. Destacan las ventajas que tiene el cómic (organizador visual, mayor bagaje para los alumnos, motivador, creatividad...) y respecto a su aplicación en la asignatura de Historia afirman que puede utilizarse tanto como objeto de análisis, como una fuente histórica, para dar mayor profundidad al estudio de una época. Las propuestas que se han encontrado son atractivas y variadas por lo que es evidente que existe la voluntad de trabajar la Historia con los cómics.

Por lo que respecta el uso del cómic para explicar el Holocausto, del mismo modo que nos plantábamos si un tema así aporta algo para el alumnado, en esta ocasión planteábamos si es lícito utilizar este medio para explicarlo. La respuesta por parte de los expertos es afirmativa. Los cómics más utilizados en experiencias o propuestas concretas para explicar el Holocausto son *Maus* y *Der Suche*, aunque otra estrategia también ha sido la de crear, por parte del alumnado, su propio cómic. Se ha evidenciado por tanto una falta de variedad en su empleo y por eso se ha querido aportar una lista con cómics que podrían ser utilizados en base a las necesidades o las expectativas docentes.

La mayoría de las propuestas presentadas buscan la utilización del cómic como catalizador hacia el desarrollo de valores basados en el respeto, la tolerancia y la igualdad; la conciencia de la relevancia del pasado en el presente; y el conocimiento del Holocausto como hecho histórico. Destaca la voluntad de crear una conexión entre diferentes asignaturas desde la Historia, la Historia del Arte, la Lengua (inglesa) o la Lectura, dotándolas de interdisciplinaridad y enriqueciendo aún más el proceso de aprendizaje. El trabajo en grupos es otro elemento común en ellas. El hecho de abordar el contenido intercambiando las opiniones de los alumnos favorece, precisamente, el desarrollo de valores.

Finalmente, se ha visto cómo todos los autores reconocían los beneficios de aplicar el cómic para explicar Historia (en particular el Holocausto) así que se esperaba que hubiese muchos estudios que confirmasen estas afirmaciones en base a los resultados obtenidos. Por lo que respecta al Holocausto, la realidad es que de entre las propuestas analizadas, solo un estudio refleja las dificultades y limitaciones de llevar un cómic al aula mediante un estudio post-intervención. La falta de información sobre dónde encontrar estos cómics, los planteamientos de alumnos acerca de si hay que dedicarle tanto tiempo a un mismo tema o los estereotipos con la palabra cómic son algunas de las limitaciones que se presentan a la hora de abordar el Holocausto con cómics.

En general, en base a los argumentos aportados por los expertos consultados, se considera que el cómic es una herramienta muy capaz para explicar la Historia y temas traumáticos como el Holocausto. Sin embargo, sería interesante que se actualizase (puesto que muchas de las propuestas son antiguas) y se evidenciara mediante resultados concretos si esta forma de trabajar es efectiva en el aula. Si se quiere trabajar el Holocausto con cómics, es importante que el docente reflexione sobre lo que quiere enseñar, conozca tanto los beneficios como las limitaciones que comporta la utilización de cómics, y sepa los cómics existentes y dónde encontrarlos que puedan ajustarse a lo que pretende.

Referencias Bibliográficas

- Aguilera, I. B. (2011). Las TIC's y las viñetas: una propuesta didáctica sobre los totalitarismos a través del cómic *Maus*. *Espiral. Cuadernos del profesorado*, 4(8), 42-57. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3736734>
- Ballester, L. (2003). *Guía didáctica Maus*. Palma: Planogràfica Balear SL. Recuperado de: <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/8432>
- Blay, J. M. (2015). Dibujando la Historia. El cómic como recurso didáctico en la clase de Historia. *Revista Supervisión*, 21(36). 1-14. Recuperado de: http://www.usie.es/SUPERVISION21/2015_36/SP_21_36_Articulo_Dibujando_la_Historia_Blay.pdf
- Boerman-Cornell, W. (2015). Using historical graphic novels in high school history classes: Potential for contextualization, sourcing, and corroborating. *The History Teacher*, 48(2), 209-224. Recuperado de: http://www.societyforhistoryeducation.org/pdfs/F15_Boerman-Cornell.pdf
- Bowkett, S.(2016). *La utilización del cómic para mejorar la expresión oral, la lectura y la escritura*. Madrid: Morata.
- Carrier, P., Fuchs, E. y Messinger, T. (2015). *The international status of education about the Holocaust: A global mapping of textbooks and curricula*. París: UNESCO Publishing. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000228776>
- Castañeda, L. (2016). Las utilidades del cómic como recurso didáctico en las aulas actuales. *PublicacionesDidacticas.com*, 68, 130-136. Recuperado de: <https://pdfs.semanticscholar.org/11a3/56b334dd336ddb9a832df5c75da350618f4.pdf?ga=2.124231626.1510843277.1581508286-1521798931.1579198524>
- Chun, C. (2009). Critical Literacies and Graphic Novels for English-Language Learners: Teaching *Maus*. *Journal of Adolescent & Adult Literacy* 53 (2), 144-153 Recuperado de: <https://pdfs.semanticscholar.org/c380/d7d83979e10880372b4e198a590250da7f97.pdf>
- Chun, C. y Atwell, M. (2015). Making it visual for ELL students: Teaching History using *Maus*. *International Literacy Association*. 1-9 Recuperado de: <http://www.readwritethink.org/resources/resource-print.html?id=1178>
- Cortés, C. y Fernández, J. (2011). *Ciencias Sociales, Historia, Comunidad de Madrid 4*. Madrid: Equipo de Ediciones SM.
- Decker, A. C. y Castro, M. (2012). Teaching history with comic books: A case study of violence, war, and the graphic novel. *The History Teacher*, 45(2), 169- 187. Recuperado de: http://societyforhistoryeducation.org/pdfs/Decker_and_Castro.pdf

- Dohm, A. (1999) *Historisches Lernen an Comics: untersucht an Spiegelmans Maus*. Oldenburg: Ossietszky Universität Oldenburg.
- Domínguez, J. (2015). *Pensamiento histórico y evaluación de competencias*. Barcelona: Graó.
- Federación de Gremios de Editores de España (2018). *Hábitos de Lectura y Compra de Libros en España*. Recuperado de: <https://www.federacioneditores.org/lectura-y-compra-de-libros-2018.pdf>
- Fernández, D. (2015). La memoria del exilio a través del cómic. Un largo silencio, El arte de volar y Los surcos del azar. *CuCo. Cuadernos de cómic*, 4, 7-33. Recuperado de: http://cuadernosdecomic.com/docs/revista4/memoria_historica.pdf
- Fernández, D. (2018) *Memòria i vinyetes. La memoria histórica a l'aula a través del còmic*. Barcelona: Memorial Democràtic (Eines de memòria; 8).
- Franz, J., y Siegele, P. (2008). *Holocaust im Comic–Tabubruch oder Chance. Geschichtscomics für den Unterricht am Beispiel der Graphic Novel Die Suche*. Berlin: Anne Frank Zentrum. Recuperado de: <https://www.vielfalt-mediathek.de/mediathek/3245/holocaust-im-comic-tabubruch-oder-chance-geschichtscomics-f-r-den-unterricht-am-.html>
- Frenzel, M. (2011). Über Maus hinaus. Erfundene und biografische Erinnerung im Genre der Holocaust-Comics. En R. Palandt (Ed.) *Rechtsextremismus, Rassismus und Antisemitismus in Comics* (pp. 206-283). Berlin: Archiv der Jugendkulturen. Recuperado de: <https://www.perlego.com/book/1065609/rechtsextremismus-rassismus-und-antisemitismus-in-comics-pdf>
- Gallo, J. P. y Játiva, M. V. (2017). Cómic y Edad Media: del escenario a la didáctica. *Monografías Aula Medieval*, 6, 124-138. Recuperado de: http://parnaseo.uv.es/AulaMedieval/aM_es/StorycaWeb/Descargas/09_GalloyJativa.pdf
- García, M., Gatell, C. y Riesco, S. (2016) *Geografía e Historia 4º ESO (VOLS. 1 Y 2)*. Barcelona: Vicens-Vives.
- Goldzamd, R., y Carolina, L. (2017). *Historietas de la Shoá: La construcción de la memoria a través del lenguaje historietístico*. (Doctoral dissertation) Universidad de Buenos Aires. Recuperado de: <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/6146>
- Gómez, C.J., Miralles, P., López, R. y Prats, J. (2017). Las competencias históricas en el horizonte. Propuestas presentes y perspectivas de futuro. En R. López, P. Miralles, J. Prats (Dirs.) y C.J. Gómez (Coord.), *Enseñanza de la historia y competencias educativas* (pp. 215-234). Barcelona: Graó. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=720149>

- Gutowski, J. A. (2017). The Cleveland Trolley Strike of 1899: Learning History by Creating a Graphic Novel. *The History Teacher*, 50(3), 449-469. Recuperado de: http://www.societyforhistoryeducation.org/pdfs/M17_Gutowski.pdf
- Hofer, S. (2015). *Holocaust Comics in the EFL Classroom: The Complete Maus by Art Spiegelman*. (Doctoral dissertation) Universidad de Viena. Recuperado de: http://othes.univie.ac.at/36972/1/2015-04-10_0702853.pdf
- Hörl, B. (2017). *Holocaust im Comic. Tabubruch oder innovativer pädagogischer Ansatz?* (Abschlussarbeit im Pädagogik an Gedächtnisorten). Pädagogische Hochschule OÖ in Kooperation mit _erinnern.at_, Linz. Recuperado de: <http://www.erinnern.at/bundeslaender/oberoesterreich/lehrgang-padagogik-an-gedachtnisorten/abschlussarbeiten/brigitte-hoerl-holocaust-im-comic.-tabubruch-oder-innovativer-paedagogischer-ansatz>
- Johnson, J. L. (2014). *Comics, curriculum and the classroom: The Development and Implementation of an Arts-Integrated Holocaust Unit*. (Doctoral dissertation) Universidad de Minnesota. Recuperado de: <https://conservancy.umn.edu/handle/11299/167168>
- Lana, J. A. G., y Suñer, A. A. (Eds.). (2018). *Nuevas visiones sobre el cómic: un enfoque interdisciplinar*. Zaragoza: Prensas de la Universidad de Zaragoza.
- Lluch-Prats, J., Martínez Rubio, J., y Souto, L. C. (2016). Propuestas entre la imagen y la palabra: el cómic y sus contornos. En J. Lluch-Prats, J. Martínez Rubio y L. C. Souto. *Las batallas del cómic: Perspectivas sobre la narrativa gráfica contemporánea* (pp. 6-14). Valencia: Diablotexto. Recuperado de: <https://www.uv.es/diabltxd/Anejo1DTD.pdf>
- Montenegro, C. (2012). Novelas gráficas: reconstrucciones de la memoria. En Edarte, Grupo de investigación (Ed.). *Investigar con jóvenes: ¿Qué sabemos de los jóvenes como productores de cultura visual?* Pamplona: Pamiela-Edarte (UPNA/NUP). Recuperado de: <https://academica-e.unavarra.es/bitstream/handle/2454/19794/NovelasGr%C3%A1ficas.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Moreno-Vera, J. R., y Monteagudo-Fernández, J. (2019). Temas controvertidos en el aula. Enseñar Historia en la era de la posverdad. J. R. Moreno-Vera y Monteagudo-Fernández (Eds.) *Temas controvertidos en el aula. Enseñar Historia en la era de la posverdad* (pp. 9-17). Murcia: Ediciones de la Universidad de Murcia. Recuperado de: <http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/LIBRO%20CONGRESO.pdf>

- Mosquera G. (2020, febrero, 3) El cómic en el aula: una experiencia en la clase de Historia. [Noticia de unir revista]. Recuperado de: <https://www.unir.net/educacion/revista/noticias/el-comic-en-el-aula-una-experiencia-en-la-clase-de-historia/549204826222/>
- Onieva, J. L. (2015). El cómic online como recurso didáctico en el aula Webs y aplicaciones para móviles. *Filología y didáctica de la lengua*, 15, 105-127. Recuperado de: http://academica-e.unavarra.es/bitstream/handle/2454/20374/06_15_onieva.pdf?sequence=1
- Pérez, S. D. (2016). Enseñar historia y ciudadanía con los cómics. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 85, 53-57. Recuperado de: <https://www.grao.com/es/producto/ensenar-historia-y-ciudadania-con-los-comics>
- Rihs, G. (2012). Une approche de l'écriture de l'histoire par la bande dessinée: Maus, d'Art Spiegelman. *Le cartable de Clio. Revue suisse sur les didactiques de l'histoire*, 12, 184-188. Recuperado de https://ecoleclio.hypotheses.org/files/2016/07/cartable-de-clio_12-2012rp.pdf
- Saitua, I. (2018a). Enseñando la Guerra Civil española en el País Vasco a través del cómic histórico: una propuesta para la educación secundaria. *Clio y Asociados*, 27, 43-58. Recuperado de: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.9484/pr.9484.pdf
- Saitua, I. (2018b). La enseñanza de la Historia a través de la novela gráfica: una estrategia de aprendizaje emergente. *Didácticas Específicas*. 18, 65-87. Recuperado de: <https://revistas.uam.es/didacticasespecificas/article/view/8924/9824>
- Sebastián-Faubel, V. (2016). El uso del cómic y la narrativa gráfica como estrategia didáctica en el aula de Historia y Ciencias Sociales. En J. Lluch-Prats, J. Martínez-Rubio y L. C. Souto (Eds.) *Las batallas del cómic: Perspectivas sobre la narrativa gráfica contemporánea* (pp. 314-333). Valencia: Diablotexto Digital. Recuperado de: <https://www.uv.es/diabltxd/Anejo1DTD.pdf>
- Souto, L. C. y Martínez, J. (2016). Perspectivas, toma de conciencia y consolidación de la historieta en el mundo académico. *Diablotexto digital*, 1, 1-5. Recuperado de <https://ojs.uv.es/index.php/diablotexto/article/view/9033>
- Steiner, S. F., Peralta, C., y Boothe, D. (2014). Graphic Novels: A Bridge Between Print and Media for ELL Teaching. *In International Conference ICT for Language Learning*. Conference presentation. Recuperado de: <https://conference.pixel-online.net/ICT4LL/files/ict4ll/ed0007/FP/0475-SLA597-FP-ICT4LL7.pdf>
- Williams, R. M. C. (2008). Image, text, and story: Comics and graphic novels in the classroom. *Art Education*, 61(6), 13-19. Recuperado de: https://ir.uiowa.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1001&context=tl_pubs

Referencias Legales

- Ley Orgánica 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 187, del 6 de agosto de 1970, 12525-12546. Recuperado de: <https://www.boe.es/boe/dias/1970/08/06/pdfs/A12525-12546.pdf>.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. *Boletín Oficial del Estado*, 238, de 4 de octubre de 1990, páginas 28927-28942. Recuperado de: <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1990-24172>.
- Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 307, de 24 de diciembre de 2002, páginas 45188-45220. Recuperado de: <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2002-25037>
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 106, de 4 de mayo de 2006, páginas 7899-8009. Recuperado de: <https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf>
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 295, de 10 de diciembre de 2013, páginas 12886- 12950 <https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf>
- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*, 3, 3 de enero de 2015, páginas 169-546. Recuperado de: <https://www.boe.es/boe/dias/2015/01/03/pdfs/BOE-A-2015-37.pdf>

Anexos

Anexo 1

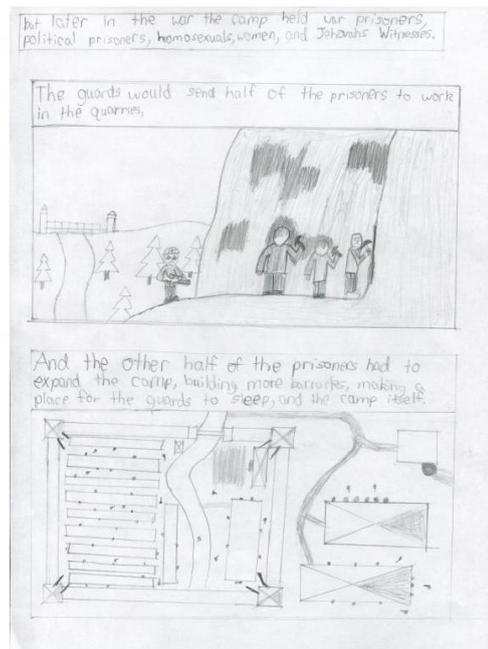
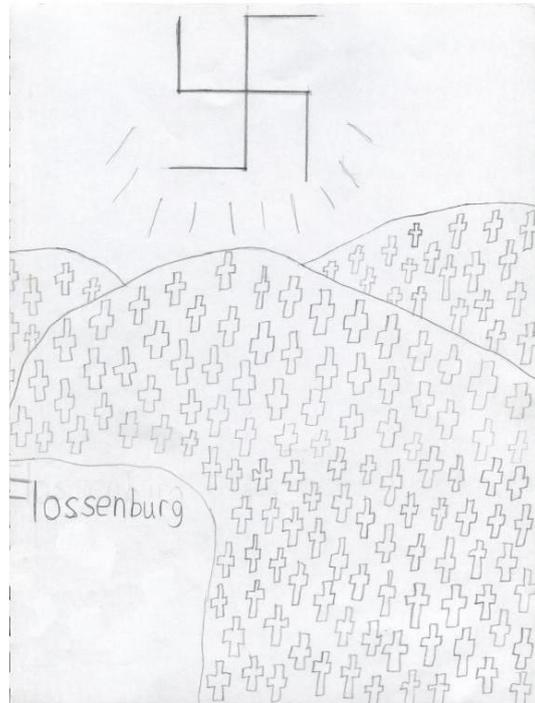
Ejemplo de rúbrica de evaluación elaborada por Saitua (p. 53, 2018) en la que se reflejan las capacidades de identificar, corroborar y contextualizar.

<i>Rubrica</i>	<i>1 (2,5 puntos)</i>	<i>2 (5 puntos)</i>	<i>3 (7,5 puntos)</i>	<i>4 (10 puntos)</i>
<i>Participación en el proceso de enseñanza-aprendizaje</i>	El alumno muestra una actitud pasiva y poco interés hacia el proceso enseñanza-aprendizaje	La participación del alumno se limita a incorporar y repetir las explicaciones del profesor	El alumno afronta el proceso de enseñanza-aprendizaje con una actitud activa y responsable	El alumno se implica en el proceso de enseñanza-aprendizaje demostrando iniciativa y voluntad para mejorar ese proceso
<i>Aprendizaje autónomo</i>	El alumno realiza su trabajo con mucha ayuda	El alumno realiza su trabajo con ayuda ocasional	El alumno realiza su trabajo de forma autónoma	El alumno realiza su trabajo de forma autónoma y apoya a otros
<i>Comprensión de los contenidos impartidos</i>	El alumno muestra una comprensión insignificante de los contenidos	El alumno muestra un bajo dominio de los contenidos	El alumno muestra evidencia de comprensión en las ideas y conceptos más importantes	El alumno demuestra excelencia en el dominio de los contenidos
<i>Producción escrita</i>	Los acontecimientos y argumentos están mal desarrollados	Expone los argumentos de manera comprensible	Sintetiza correctamente la información histórica	Incorpora conceptos propios de la disciplina de la historia
<i>Capacidad de identificar</i>	Le cuesta identificar la fuente	Es capaz de identificar la fuente, pero tiene dificultades para interpretar el contenido	Identifica correctamente la fuente de información y sabe extraer las ideas principales	Utiliza la fuente de información para plantearse nuevas preguntas
<i>Capacidad de corroborar</i>	No sabe contrastar informaciones	Sabe corroborar informaciones y lo expone resumidamente	Sabe corroborar la información disponible en diferentes fuentes y aporta su propia percepción	Aplica criterios para valorar la calidad de las fuentes de información
<i>Capacidad de contextualizar</i>	Se muestra incapaz de interpretar un texto dentro del contexto histórico pertinente	Sabe situar cada texto en su contexto histórico y lo expone resumidamente	Elabora un análisis crítico del texto en su contexto histórico	Identifica los factores multicausales de un acontecimiento histórico

Figura 1. Rúbrica de evaluación de las capacidades identificar, corroborar y contextualizar (Saitua, 2018).

Anexo 2

Ejemplo de cómic desarrollado por alumno/a en la que se muestran los conocimientos asimilados por los alumnos tras las semanas de contextualización.



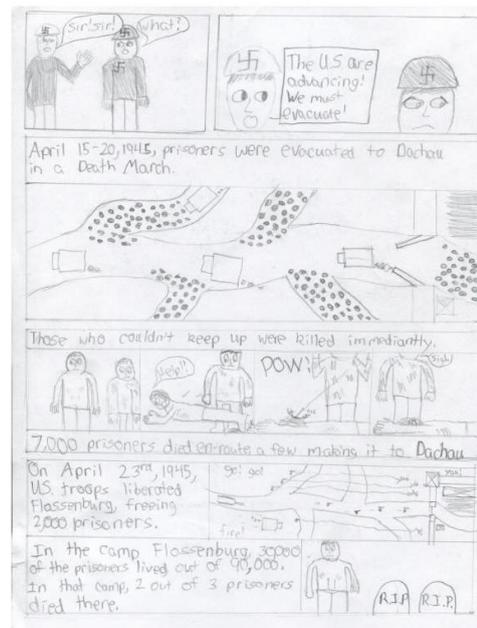
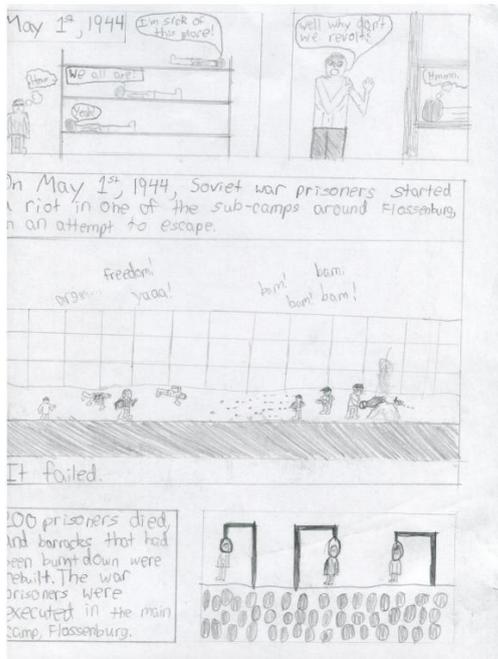
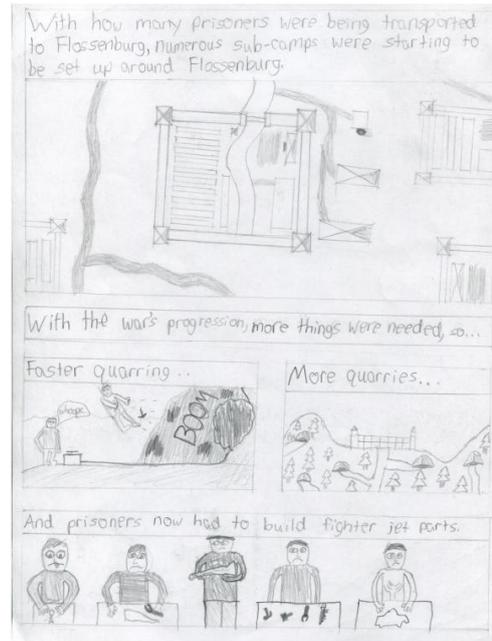
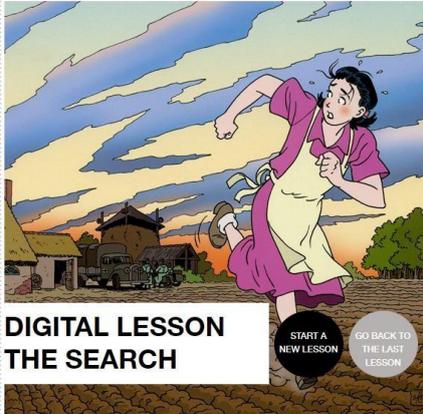


Figura 2. Cómics desarrollado por un/a alumno/a (Johnson, pp.109-115, 2018).

Anexo 3

Recursos didácticos disponibles en la web elaborada por el Anne Frank Zentrum para trabajar Die Suche con el alumnado.

MENU



DIGITAL LESSON THE SEARCH

START A NEW LESSON | GO BACK TO THE LAST LESSON

CONTENTS

- FILM CLIP
- TIMELINE
- ESTHER'S STORY
- BOB'S FIGHT
- TRUE STORY
- BAREND'S HELP
- THEY WITNESSED THE WHOLE THING
- WHO WOULD DO SOMETHING LIKE THAT?
- COMMEMORATING

MANUAL

MENU

ARBEITSAUFRAG

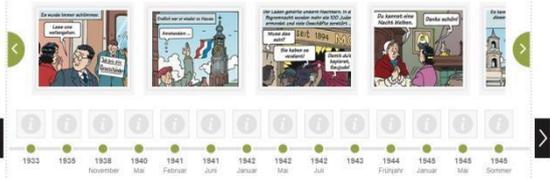
Bevor ihr den Comic: Die Suche liest, schneid euch zusammen den Meinen Trickfilm an.



FILMCLIP

DIGITALE UNTERRICHTSEINHEIT DIE SUCHE | anne frank haus

MENU



ARBEITSAUFRAG

Bringe die Geschlossenisse aus der Zeit von 1933 - 1945 in die richtige Reihenfolge auf der Zeitlinie. Durch Anklicken kannst du die Bilder vergrößern. Wenn du die Info-Kresse über den Jahreszeiten anklickst, erfährst du, was zu diesen Zeitpunkten geschah. Fertig? Dann drücke auf den roten Knopf, der von selbst erscheint.

ZEITLEISTE

DIGITALE UNTERRICHTSEINHEIT DIE SUCHE | anne frank haus

MENU

EINE SCHWIERIGE ENTSCHEIDUNG

Als Esther aus der Schule kommt, erfährt sie von Helman Wilke, dass ihre Eltern verhaftet worden sind. Er fragt sie, was sie jetzt tun möchte. Das war für Esther eine schwierige Entscheidung. Wie hat sie sich entschieden? Klick ihre Entscheidung an.

WEITREICHENDE FOLGEN

Viele wichtige Ereignisse vor und während der Besatzungszeit hatten direkte Konsequenzen für Esther und ihre Familie. Welche Ursache gehört zu welcher Zeichnung? Ordne die Beschreibung dem entsprechenden Bild zu. Durch Anklicken kannst du die Bilder vergrößern. Drücke auf den roten Knopf, der von selbst erscheint.

- Die Nazis führen in ganz Deutschland antisemitische Gesetze und Verordnungen ein.
- Die Niederlande wurden 1945 befreit.
- Während des Novemberprogroms in Deutschland 1938 wurden mehr als 100 Juden ermordet.
- Überall in den Niederlanden fanden ab 1942 Plazieren statt.

ESTHERS GESCHICHTE

DIGITALE UNTERRICHTSEINHEIT DIE SUCHE | anne frank haus

MENU

IN AUSCHWITZ

Hier siehst du Zeichnungen über das tägliche Leben in Lager Auschwitz. Welches Wort passt zu welcher Zeichnung? Ordne die Wörter den Bildern zu. Durch Anklicken kannst du die Bilder vergrößern. Drücke auf den roten Knopf, der von selbst erscheint.

ENTMENSCHLICHUNG | SEWALT | MASSENMORD

AUSHUNGERN | SKLAVENARBEIT

BOBS KAMPF

DIGITALE UNTERRICHTSEINHEIT DIE SUCHE | anne frank haus

PICTURES OF THE WAR

Cartoonist Eric Heuvel closely studied historical photographs for his drawings. Add the page number to every photo. When you click on the picture, it is enlarged. Then click on the red button that appears when you're done.

Many Jews were taken to the "Arbeitseinsatz" Schindler. It was a gathering place for Jews that had been rounded up. In this place you see the drawings that describe the photo on the lower left.

TRUE STORY

DIGITAL LESSON THE SEARCH | anne frank house

MENU

ANDERE OPFER

Sieh dir den kurzen Film über Stefan Teofil Kosinski an. Er wurde am 1. Januar 1925 in Torun in Polen geboren. Stefan war unter anderem in einem Arbeitslager in Kocnowo und wurde später auf der Elbensehlfahrbahn bei Hamburg inhaftiert. Stefan berichtet, warum die Nazis ihn verhaftet haben und wie das ablief.

Sieh dir den Film über Stefan Teofil Kosinski an.

Aus welchen Gründen wurde Stefan eigentlich eingesperrt?

- Stefan war ein Krimineller. Er hatte einen deutschen Soldaten beschimpft.
- Er war ein Pole und hat gesagt, dass er stolz darauf sei.
- Er war homosexuell und hatte eine Beziehung mit einem österreichischen Soldaten.
- Stefan war in einer Widerstandsbeziehung.

Was meinst du, warum wurde Stefan auf diese Weise verhaftet?

- Die Nazis hofften, von ihm die Namen anderer Homosexueller zu erfahren, die sie dann auch verhaften könnten.
- Stefan hatte sich das selbst zuzuschreiben. Er hat nicht richtig auf die Fragen geantwortet.
- Das gehört bei so einem Verhör nun mal dazu.

ANDERE OPFER

DIGITALE UNTERRICHTSEINHEIT DIE SUCHE **anne frank haus**

MENU

ZEITZEUGEN

Außer Fotos hat der Comiczeichner auch Tagesblätter, Interviews mit Zeitzeugen und andere Quellen benutzt. Hör und sah dir die kurzen Geschichten und die kleinen Filme an.

Der Judenstern Jetteke Frids 1942

TATSÄCHLICH GESCHEHEN

DIGITALE UNTERRICHTSEINHEIT DIE SUCHE **anne frank haus**

MENU

WARUM HELFEN?

In der Zeit der Nazi-Herrschaft halfen manche Menschen Juden aus unterschiedlichen Gründen. Vervollständige die Sätze, indem du die richtige Antwort anklickst. Wenn du dich bei deiner Antwort nicht hast, klick auf das rote Kreuz, um dich danach anders zu entscheiden.

Hör dir den Clip über Louise Steenstra an.

Dieser Mann half Esther, weil ...

- er Geld dafür bekam.
- sich das nach seinem Glauben so gehörte.
- er mit Esther befreundet war.

Barends Familie half Untergegangen, weil ...

- sie Geld dafür bekamen.
- sich das nach ihrem Glauben so gehörte.
- es sich um Freunde von ihnen handelte.

Professor Bouwer half der Familie Hecht, weil ...

- er Geld dafür bekam.
- sich das nach seinem Glauben so gehörte.
- er ein Kollege von Esthers Vater war.

BAREND'S HILFE

DIGITALE UNTERRICHTSEINHEIT DIE SUCHE **anne frank haus**

MENU

WARUM HELFEN?

Schau dir die Situation an. Beschreibe, was die vier Personen auf dieser Zeichnung machen.

Figur 1: _____
 Figur 2: _____
 Figur 3: _____
 Figur 4: _____

Wie viele Zuschauer siehst du auf dem Bild?

Halten sich die Zuschauer aus den gleichen Gründen heraus? Erkläre das näher. _____

SIE SAHEN, WAS GESCHAH

DIGITALE UNTERRICHTSEINHEIT DIE SUCHE **anne frank haus**

MENU

TÄTER

Die Ermordung von sechs Millionen Juden geschah Schritt für Schritt. Die meisten Schritte wirkten Menschen mit. Die Täter. An welchem Schritt der Judenverfolgung wirkten diese Täter mit? Setze die Nummern der Schritte in die entsprechenden Zeichnungen ein.

- Diskriminierung
- Verhaftung
- Deportation
- Mord
- Organisation der Judenverfolgung

An der Judenverfolgung haben viele Menschen mitgewirkt.

WER TUT EIGENTLICH SO ETWAS?

DIGITALE UNTERRICHTSEINHEIT DIE SUCHE **anne frank haus**

MENU

WER IST VERANTWORTLICH?

Du siehst nun 8 Personen aus dem Comic. Wähle die Person aus, die deiner Ansicht nach in jeder der Situationen am meisten verantwortlich ist. Wer trägt die größte und wer die geringste Verantwortung für die Judenverfolgung? Setze zu jeder Abbildung eine Ziffer (1 = größte Verantwortung).

Adolf Eichmann Mitglied einer Einsatzgruppe Heizer auf dem Zug nach Westerbork Adolf Hitler

Fritz Vasek Rudolf Hüb Wachmann in Auschwitz Neuberhedecker Pokälzer

WER TUT EIGENTLICH SO ETWAS?

DIGITALE UNTERRICHTSEINHEIT DIE SUCHE **anne frank haus**

Figura 3. Plataforma electrónica con recursos didácticos online (Ane Frank Zentrum).
 Extraído de: <http://edu.annefrank.org/diesuche/>

Anexo 4

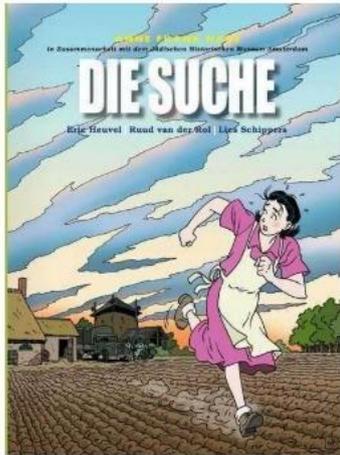
Unidad Didáctica propuesta por Hörl (2017) en la que se trabajan los diferentes roles del Holocausto.

Lesetagebuch

Name: _____

Die Suche

(Graphic novel)



Lies aufmerksam bis zur angegebenen Seite und bearbeite anschließend sorgfältig die Arbeitsaufgaben!

d) Die Wannseekonferenz⁷²

Auf der Wannseekonferenz vom 20. Januar 1942 kamen unter dem Vorsitz von Reinhard Heydrich Vertreter der NSDAP zusammen, um die Endlösung der Judenfrage in die Wege zu leiten.



Auszug aus dem Protokoll der Wannsee-Konferenz:

Ein wesentliches Moment (zur Endlösung der Judenfrage) bildet die Zurückdrängung der Juden aus dem Lebensraum des deutschen Volkes. Anstelle der Auswanderung ist nunmehr als weitere Lösungsmöglichkeit nach Entsprechen der vorherigen Genehmigung durch den Führer die Evakuierung der Juden nach dem Osten getreten. Unter entsprechender Leitung sollen nun im Zuge der Endlösung die Juden in geeigneter Weise im Osten zum Arbeitseinsatz kommen. In großen Arbeitskolonnen, unter Trennung der Geschlechter, werden die arbeitsfähigen Juden straßenbauend in diese Gebiete geführt, wobei zweifellos ein Großteil durch natürliche Verminderung ausfallen wird. Die evakuierten Juden werden zunächst Zug um Zug in sogenannte Durchgangsgghettos verbracht, um von dort aus weiter nach dem Osten transportiert zu werden. Der (...) verbleibende Restbestand wird, da es sich bei diesem zweifellos um den widerstandsfähigsten Teil handelt, entsprechend behandelt werden müssen.

(gekürzte Fassung des Originalprotokolls (nach: www.ghwk.de/deut/proto.htm))

1. Versuche auszudrücken, wie der Text auf dich wirkt!

4. Die Rolle der Helfer⁷³

a) Ist Helfen selbstverständlich?



Wähle eines der beiden Zitate aus und nimm dazu Stellung!

b) Gründe zu helfen



Frau vom Widerstand (S. 35, Bild 5) Aufheber (S. 48, Bild 4 und 5)

Überlege dir, welche Gründe die handelnden Figuren für ihr Verhalten gehabt haben könnten! Tausche dich mit deinem Sitznachbar aus und suche weitere ähnliche Situationen im Comic!

3. Tatsächlich geschehen – Antijüdische Maßnahmen⁷⁴

Viele historische Ereignisse sind in die fiktionale Geschichte eingebunden. Zahlreiche Panels und Sequenzen lassen sich auch einzeln als Aufhänger nutzen, um geschichtliche Schwerpunkte zu thematisieren.

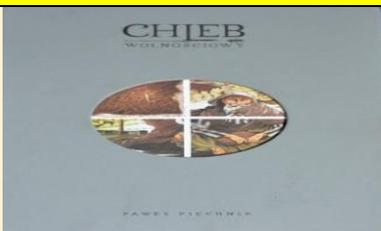
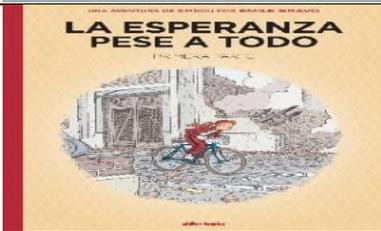
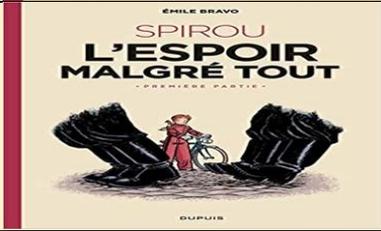
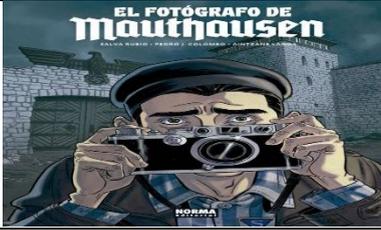
Esther und ihre Familie hatten direkt unter den Folgen vieler antijüdischer Maßnahmen der Nationalsozialisten zu leiden.

A	Jüdische Beamte und Angestellte im öffentlichen Dienst werden entlassen oder in den Ruhestand versetzt. (1933)
B	Juden werden aus den Turn- und Sportvereinen ausgeschlossen. (April 1933)
C	Viele Orte und Parks dürfen nicht mehr von Juden aufgesucht werden. Schilder erinnern daran, dass Juden unerwünscht sind. (1935)
D	Der Besuch von Kinos, Theatern, Opern und Konzerten wird Juden verboten. (1935)
E	Jüdische Kinder dürfen keine öffentlichen Schulen mehr besuchen. (1938)
F	Beziehungen und Eheschließungen zwischen Juden und Nichtjuden werden verboten. (1935)
G	Alle Juden müssen ab dem 6. Lebensjahr einen gelben Judenstern sichtbar auf ihren Kleidungsstücken tragen. (ab 1941)

Figuras 4. Ejercicios de la Unidad Didáctica (Hörl, pp. 33-49, 2017)

Anexo 5

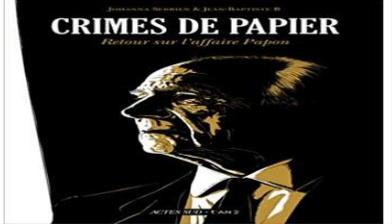
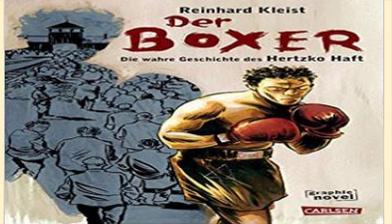
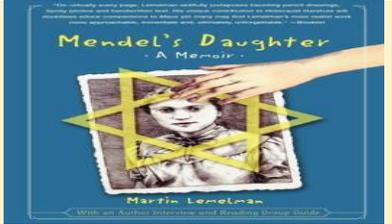
Tabla 1. *Listado de cómics sobre el Holocausto. Elaboración propia.*

Título original	Autor/a	País autor/a	Publicación	Portada
Chleb wolnościowy	Pawel Piechnik	Polonia	2019	
Spirou	Émile Bravo	Francés	2019	
Le Spirou d'Emile Bravo - tome 2 - SPIROU l'espoir malgré tout	Émile Bravo	Francia-España	2018	
El fotografo de Mauthausen	Salva Rubio	España	2018	
We Spoke Out. Comic Books And The Holocaust	Raffael Medoff, Neal Adamst etc.	Varios	2017	
El diario de Anne Frank	David Polonsky	Israel	2017	

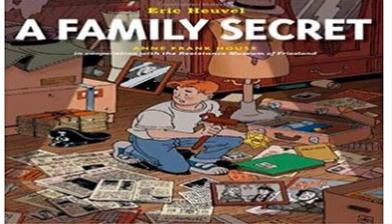
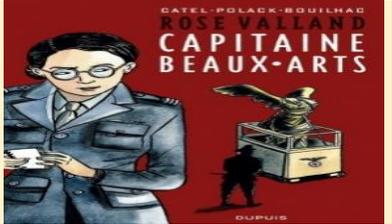
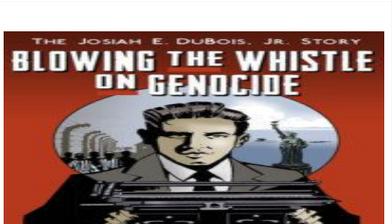
(continúa...)

Esperaré siempre tu regreso	Jordi Peidro	España	2017	
Second generation the things I didn't tell my father	Michel Kichka	Bélgica	2016	
The book Hitler. Didn't want you to read	Rafael Medoff	EE.UU	2016	
Jan Karski: El hombre que descubrió el Holocausto	Marco Rizzo	Italia	2015	
El Convoy	Denis Lapière	Bélgica	2015	
Karski's Mission To Stop the Holocaust	Rafael Medoff	EE.UU	2015	
Hidden: A Child's Story of the Holocaust	Loic Dauvillier	Francia	2014	

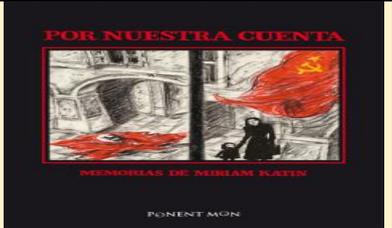
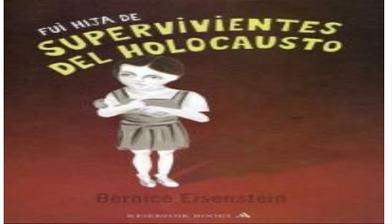
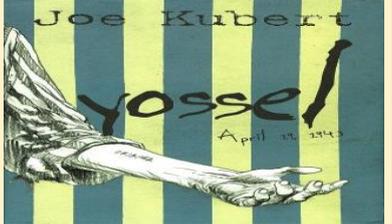
(continúa...)

Kiesgrubennacht	Volker reiche	Alemania	2013	
Il était une fois en france	Fabien Nury	Francia	2013	
Crimes de Papier	Johanna Sebrien	Francia	2012	
Der Boxer: Die Überlebensgeschichte des Hertzko Haft	Reinhard Kleist	Alemania	2012	
Metamaus	Art Spiegelman	EE.UU.-Suecia	2011	
Mendel's Daughter	Gusta Lemelman	Polonia	2010	
26. november - Fire fortellinger fra det norske Holocaust	Mikael Holmberg	Noruega	2010	

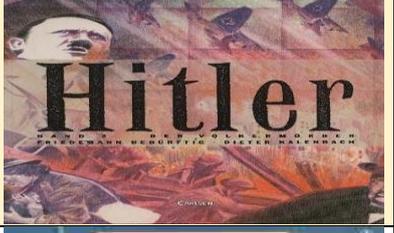
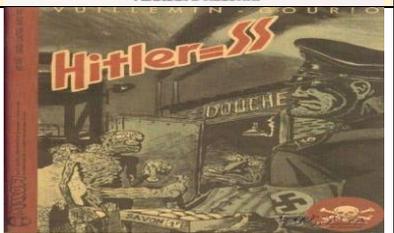
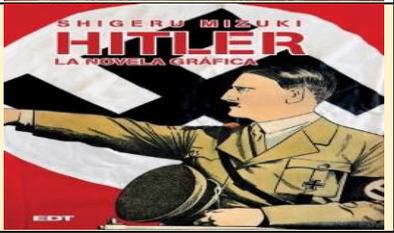
(continúa...)

Die Suche	Eirc Heuvel	Holanda	2009	
De ontdekking	Eirc Heuvel	Holanda	2009	
Rose Valland, capitaine beaux-arts	Claire Bouilhac, Emmanuelle Polack	Francia	2009	
Paroles d'Étoiles : Mémoires	Jean-Pierre Guéno	Francia	2008	
Judenhass	Dave Sim	Canadá	2008	
Blowing the Whistle on Genocide: Josiah E. DuBois, Jr. and the Struggle for a U.S. Response to the Holocaust	Rafael Medoff	EE.UU	2008	
I Killed Adolf Hitler	Jason (John Arne Sæterøy)	Noruega	2007	

(continúa...)

Por nuestra cuenta. Memorias de Miriam Katina	Miriam Katin	Hungría	2007	
I was a child of holocaust survivors	Eisenstein, Bernice	Canadá	2007	
L'envolée sauvage Vol. 1: La dame blanche	Laurent Galandon	Francia	2006	
Auswitz	Pascal Croci	Francia	2005	
Yossel April 14 1943	Joe Kubert	Polonia	2005	
L'agneau qui ne voulait pas être un mouton	Didier Jean	Francia	2003	
Der Schrei nach Leben, Bd.2, Das Ghetto	Paul Gillon	Francia	2001	

(continúa...)

Maus: A Survivor's Tale	Art Spiegelman	EE.UU-Suecia	1991	
Hitler (Bedürftig/Kalenbach) 2. Der völkermörder	Kalenbach, Dieter	Alemania	1989	
Der Schrei nach Leben, Bd.1, Die Ameisen	Paul Gillon	Francia	1988	
Adolf	Osamu Tezuka	Japón	1982	
Hitler=SS	Jean-Marie Gourio	Francia	1980	
Hitler	Shigeru Mizuki	Japón	1971	

(continúa...)

Tales designed to carry an Impact	William Gaines	EE.UU	1955	
La bête est morte !	Edmond-François Calvo	Francia	1944	

Nota: Los cómics se muestran en orden cronológico. Entre los datos que se incluyen están el título original de la obra, el autor, su nacionalidad, el año la primera publicación y la carátula. Todo ello puede ayudar al interesado a seleccionar de la forma más conveniente el cómic.

