



La construcción del infante a través del libro ilustrado: reflexiones sobre la censura de los temas tabú*

The construction of the infant through illustrated book: reflections on the censorship of taboo subjects

Fernando Garcés Poo¹, Laura Silvia Iñigo Dehud²

Para citar este artículo: Garcés, F.; Iñigo, L. S. (2018). La construcción del infante a través del libro ilustrado. Reflexiones sobre la censura de los temas tabú. *Infancias Imágenes*, 18(1), 114-121

Recibido: 11-septiembre-2018 / **Aprobado:** 07-febrero-2019

Resumen

El artículo trata sobre la inclusión de los temas tabú dentro del libro ilustrado infantil como una necesidad social que coadyuva en la construcción de la autonomía moral en los niños; del mismo modo, logra la resignificación de las problemáticas sociales que enfrentan los mismos. De esta forma, debemos alejarnos de los preceptos ideológicos implantados desde la moral establecida por los sistemas dominantes para apoyar a los infantes y formarlos como actores sociales activos. Dado que el libro ilustrado es el centro de la investigación, se presenta la importancia de la alfabetización visual en la educación de los niños para que adquieran las habilidades para reflexionar sobre las imágenes a las que son expuestos. Finalmente, la propuesta resalta el trabajo transdisciplinar en la creación de libros ilustrados infantiles que funcionen como herramientas de apoyo para el manejo de problemáticas complejas que enfrentan los niños.

Palabras clave: libro para niños, ideología, ilustración, educación de la primera infancia.

Abstract

The paper addresses the inclusion of taboo themes within children's illustrated book as a social necessity that contributes in the construction of moral autonomy in children; in the manner, achieves the redefinition of the social problems that they face. Thus, we must move away from the ideological morals precepts implemented by the dominant systems, to support the infants and to form them as active social actors. Given that the illustrated book is the core of the research, we present the importance of visual literacy in the education of children so that they acquire skills to reflect on the images to which they are exposed. Finally, the proposal highlights the transdisciplinary work in the creation of illustrated children's books which function as support tools for the handling of complex problems faced by children.

Keywords: children's books, ideologies, illustration, early childhood education.

* Este texto contribuye a la reflexión y estudio del proyecto de tesis doctoral en curso: "Estructuras narrativas en los álbumes ilustrados de temas tabú: análisis de cinco casos". Facultad de Diseño de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos.

1 Profesor de la Facultad de Diseño de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM), México. Candidato a Doctor en Imagen, Arte, Cultura y Sociedad de la UAEM. Correo electrónico: fernando.garces@uaem.mx

2 Profesora Investigadora de tiempo completo de la Facultad de Diseño de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México. Coordinadora de la Maestría en Imagen, Arte, Cultura y Sociedad PNP/CONACYT. Correo electrónico: lauartis@hotmail.com

Introducción

Imposible olvidar en la infancia la muerte de Beth en Mujercitas que mi espíritu trágico de escritora leía y releía sólo para llorar. Cientos de veces me encontraba sin el libro porque al pobre lo culpaban de provocar ese terrible estado de ánimo. La censura lleva la carga ideológica de quien la emite y yo me preguntaba a quién podía molestarle que llorara. Pero para los adultos la muerte era un enemigo respetable, no querían que la leyera, pero durante el almuerzo se escuchaba el noticiero donde antes de las noticias el locutor enumeraba los muertos del día y eso para mí era más trágico que la muerte de Beth, porque a esa muerte, la de Beth, podía leerla y si se me antojaba la obviaba salteándome las páginas [...]

Sandra Comino (2002, s.p.)

No es casual que este artículo inicie con tan largo epígrafe. Desde pequeños no se nos permite explorar ciertos temas que se supone solo son propios de la realidad adulta; en sus palabras, Sandra Comino, expresa cómo la ideología define lo que sí pueden o no leer los niños, olvidando que dichos temas también son parte de la realidad de los infantes.

Existen varios temas como: la muerte, la homosexualidad, la depresión o la enfermedad, entre muchos otros, que las editoriales de libros ilustrados infantiles no están convencidas de publicar en sus colecciones, a pesar de que actualmente estos temas son parte de la realidad innegable que viven los niños.

Estos temas difíciles, a los que varios adultos consideran inapropiados para los infantes, podrían ser publicados si se basan en un enfoque transdisciplinar en el cual se vinculen diferentes especialistas de diversas disciplinas, ya que requieren ser elaborados y estudiados a profundidad. Por ello, en este artículo se sigue una ruta metodológica que comprende la discusión de algunos puntos de vista respecto a la formación y construcción del infante a través del libro ilustrado.

Breve definición y contexto

El libro ilustrado es el conjunto de la imagen gráfica y el relato literario; ambas manifestaciones artísticas se complementan: la ilustración extiende el

sentido de relato y el relato busca las orientaciones que conducen a la representación gráfica.

En un libro ilustrado, la imagen es lo primero que el lector ve, la ilustración no funciona como adorno, sino que ofrece una nueva lectura que sobrepasa los límites del texto. Entre las funciones de la imagen se encuentran: aportar al lector información visual sobre el contexto y los personajes; nos sugiere si el contenido del texto es humorístico, dramático o poético; y ofrece la oportunidad de una comunicación más libre y emocional.

Si damos a los niños libros ilustrados, desde edades tempranas, sus capacidades intelectuales y artísticas se verán estimuladas. Como se mencionó, la imagen en los libros para niños no es solo una propuesta estética, es una forma de comunicación. A través de las ilustraciones, los niños pueden conocer el mundo que les rodea.

Actualmente, los libros ilustrados gozan de gran popularidad en el mundo; distintas casas editoriales como el Fondo de Cultura Económica, Juventud, Lumen, Anya, SM, Edelvives y Alfaguara, por mencionar algunas con presencia internacional, han invertido de gran forma en crear colecciones de libros infantiles ilustrados. Sin embargo, también se puede observar que, en varios casos, el contenido de estos libros, está cubierto por material derivado de películas, escenarios encantados o personajes fantásticos con enfoque consumista, y en el menor de los casos, se tratan temas complejos de la realidad que ayudan en la formación del pensamiento autónomo y crítico de los infantes.

Debate entre la moral y la ética

Al hablar sobre literatura infantil es fácil pensar en los clásicos cuentos compilados por los hermanos Grimm o en las obras de Hans Christian Andersen. Pero más fácil es pensar en las adaptaciones en los libros ilustrados que se han hecho de estos cuentos a lo largo del siglo XX, buscando la trama “correcta” para los niños.

De ahí es que surgen las preguntas que introducen al presente artículo, ¿cuáles son los temas correctos para los niños?, ¿quién decide esos temas?, ¿existen temas que deben ser tabú?

En relación a estos cuestionamientos es importante reflexionar sobre lo que refleja una sociedad

de acuerdo al material que le permite leer a las personas. En el artículo *Temas tabúes en la literatura infantil*, Sandra Comino cita a Teresa Colomer y dice que:

[...] las obras tradicionales, se reelaboran, se reinterpretan, a la luz de las preocupaciones morales, sociales e históricas de cada época y que uno puede dar cuenta de cómo es una sociedad leyendo aquello que se edita para niños. (Como se cita en Comino, 2005, s.p.)

De acuerdo con Colomer, dependiendo del contexto cultural en el que estemos inmersos, es que las firmas editoriales, y toda la estructura del proceso editorial, trabajarán en un proyecto que sea socialmente aceptable de acuerdo con los “valores morales correctos”.

Es entonces que abordar la problemática de los temas tabú en los libros ilustrados infantiles obliga a reflexionar sobre el enfoque a utilizar para su estudio, ya que si únicamente nos enfrentamos a este a partir de una visión lineal (disciplinar) no podríamos ver el problema en su totalidad o transdisciplinariamente. Colomer menciona la relevancia de la literatura para entender el funcionamiento social de una época determinada o una sociedad; por esta razón, un enfoque holístico facilitaría el abordaje de temas tan complejos; sin embargo, es necesario también estudiar el problema desde sus particularidades.

Es pues, de suma relevancia introducirse al tema metodológicamente desde diversos enfoques que se entretengan para brindar su punto de vista sobre el problema en común.

Las palabras de Colomer, antes mencionadas, no pueden pasar inadvertidas si tomamos en cuenta ciertos antecedentes históricos en torno a la literatura infantil. Uno de tantos ejemplos que se pueden mencionar en diversos países y épocas, es el tipo de literatura que se editó entre 1820 y 1830 en Estados Unidos de Norteamérica, donde “intentaron evangelizar a su población a través de la literatura infantil. Este movimiento se hallaba preocupado por la ignorancia espiritual y educativa que existía” (Fraser, 1999, pág. 21). El objetivo de este tipo de libros era una formación religiosa de la niñez de

la época, en un sentido de servicio, primero con Dios, y luego con la sociedad. En ese mismo sentido social, pero de manera inversa en términos de la religión, cien años después se gestó un movimiento similar en Rusia, donde se excluyó a Dios de la literatura y el discurso se centró en una humanidad responsable.

Casi cien años después de este último ejemplo, seguimos utilizando la literatura infantil como una herramienta de adoctrinamiento social. En términos de Louis Althusser (1918-1990), la literatura infantil históricamente ha respondido a las necesidades de aparatos ideológicos del Estado: “Designamos con el nombre de aparatos ideológicos de Estado cierto número de realidades que se presentan al observador inmediato bajo la forma de instituciones distintas y especializadas” (1988, pág. 8).

Es pertinente mencionar que los infantes son rápidamente enfrentados a dichos aparatos ideológicos, el primero es la familia, y el segundo y más eficiente de todos: la escuela. Nos referimos a la eficiencia de la escuela como aparato ideológico del Estado debido a que los sistemas educativos, ya sean sistemas públicos o privados, se construyen basados en la ideología dominante de la época.

De lo anterior, Sandra Comino (2005) comenta que los criterios con los que se publica la “literatura correcta” implican cierto sesgo de las instituciones. Esta búsqueda de los temas correctos para los niños forma parte del discurso equizofrenizante³ de la estructura social contemporánea en la que vivimos, ya que en los medios masivos de comunicación es común que se hable de guerra, violencia y drogas, entre otros, cuando en los libros ilustrados infantiles las instituciones buscan censurar ciertos temas que también se encuentran en la realidad de los niños.

Es entonces que debemos alejarnos de la visión reduccionista e inmutable para concebir el abordaje del análisis social, en este caso el tabú, a partir de la concepción planteada por la teoría del caos en la cual los sistemas son dinámicos y susceptibles de tener modificaciones.

3 El término viene de Gregory Bateson quien, dentro de la teoría de la terapia sistémica, habló del concepto de “comunicación esquizofrenizante”, el cual se refiere al envío de dos mensajes contradictorios a un mismo receptor y este es incapaz de ignorar ninguno.

No se trata de continuar buscando nuevos métodos de implantación ideológica, sino de buscar alternativas pedagógicas que ayuden a los niños a enfrentar situaciones cotidianas desde un pensar humanista, racional y moralmente autónomo. Las nuevas propuestas plantean abordar los temas desde otra perspectiva. En relación a esto, Sáiz Ripoll comenta:

Es importante no falsear al niño ni al adolescente la realidad ni edulcorarla con visiones escapistas del mundo o de la sociedad. La literatura infantil y juvenil aborda muchos temas, todos pueden ser interesantes a la hora de leer, pero conviene saber qué recomendamos a nuestros hijos y cuándo hacerlo (Sáiz Ripoll, 2011, s.p).

Hasta hace pocos años el gran ausente en los libros ilustrados infantiles fue el tema de la muerte, ya que la actitud sobreprotectora, tanto de las instituciones como de los adultos, ha buscado “proteger” a la niñez de temas que pueden procurar incomodidad. No obstante, este tipo de conductas tienden más a la autoprotección del adulto (o de la institución, según sea el caso), que de preservar la inocencia del menor: “Leer sobre la muerte es vivirla por anticipado, es crecer un poco más internamente para estar preparados para su venida” (Sáiz Ripoll, 2011, s.p).

Hasta el momento, nos hemos enfrentado con dos grandes problemáticas en torno a los temas en el libro ilustrado infantil, la primera es el uso de esta como instrumento ideológico por parte de las instituciones; y por otro lado, el latente temor del adulto para el abordaje de temas complejos o tabú para los menores.

Pero entonces volvemos al problema de la construcción ideológica y sobre quién es el que decide qué pueden ver o leer los niños; o si como adultos nos encogemos de hombros ante nuestro pudor y liberamos a terceros a decidir por y para nuestros niños.

La literatura infantil ayuda al niño a “teorizar” su vivir, pues le hace razonar ante las vicisitudes de los personajes, a valorar o despreciar sus actos, y a relacionar las conductas reflejadas en los textos con sus propias experiencias y valores. El niño puede con la

lectura literaria participar de emociones, compartir ideas e ideales, sufrir o gozar con la trama. Esto es, en parte, lo que le da a la literatura infantil ese especial poder educativo, en el sentido formal y moral de la palabra, esa cualidad excepcional para la transmisión de valores. (Sousa, 2008, s.p.)

La realidad práctica de estos temas en los libros ilustrados infantiles no se basa en dejar que los niños accedan a estos simplemente sin guía alguna, pero tampoco se trata de la censura absoluta. El centro busca abordar los temas, escribir sobre ellos y producir libros que puedan ayudar a tratar cualquier problema una vez que tengamos que enfrentarnos a ellos.

Un ejemplo de lo anterior es el libro *Marita y las mujeres de la calle* escrito por Dolores Juliano⁴ e ilustrado por Mabel Piérola, el cual ayuda a explicarle a los pequeños por qué hay mujeres que trabajan en la calle; entonces, tomando a este libro, ¿debemos dejarlo ahí para que cualquier niño lo lea?

Parecería que debemos hacer uso de este libro ilustrado de acuerdo con el contexto del menor con la intención de construir un nuevo valor y resignificar⁵ una circunstancia de vida:

[...] las obras consiguen armonizar valores literarios, estéticos y sociales; lo que dentro del contexto pedagógico, va a contribuir no sólo a fomentar el placer por la lectura como a desarrollar el pensamiento crítico e independiente ayudando a formar individuos más humanos (Sousa, 2008, s.p.)

Lo que en términos de Kant (1724-1804) se llamaría *moral autónoma*: “la moralidad es, pues, la relación de las acciones con la autonomía de la

4 Antropóloga social argentina, especializada en estudios de minorías y cuestiones de género. Entre sus obras están *Chiapas, una revolución sin dogma* (1995), *La prostitución: el espejo oscuro* (2002), *Excluidas y marginales: una aproximación antropológica* (2004), entre otras.

5 Resignificar implica atribuir un sentido diferente a una situación, “[...] es un acto posible que transforma la realidad y su definición, y por consiguiente la acción está en función, de aquello que es comprendido” (Molina Valencia, 2013, p. 51). Si se necesita profundizar sobre el tema se puede acudir al artículo de Nelson Molina Valencia titulado *Discusiones acerca de la resignificación y conceptos asociados*. La descarga es libre desde: <http://www.revistas.unam.mx/front/>

voluntad, esto es con la posible legislación universal por medio de las máximas de la misma” (Mardomingo Sierra, s.f., p. 3)

Es así que los temas tabú en los libros ilustrados infantiles deben abordarse desde la lógica del “tercero incluido”. Sobre este concepto habla Edgar Morin (s.f.), el cual se refiere a que si existe un conflicto entre dos personas y cuyas posiciones contrarias son irreconciliables es necesario la intervención de un mediador.

Entonces, podemos ver esta lógica de tal forma que nuestros dos elementos en conflicto son, por un lado, el niño y por el otro, la problemática social, por lo que el “tercero incluido” o mediador que ayudará a la comprensión será el libro ilustrado infantil.

Por tanto, este tipo de libros comienza a tener un propósito social y adquiere una mayor dimensión para su abordaje como objeto de estudio. Por ello es necesario abordar el tema desde una metodología transdisciplinar que favorezca la inclusión de ópticas que coadyuven a entretejer una nueva forma de libros ilustrados infantiles con temas tabú.

La construcción de enunciados simbólicos desde la pedagogía, la psicología, la comunicación, la literatura y el arte, podría permitir la edición de libros ilustrados infantiles que se sostengan como herramientas de apoyo para la resignificación y la resiliencia; y que socialmente podrían permear en el contexto del niño modificándolo; creando un cambio social desde él.

Una visión social

De acuerdo con Lev Vygotsky (1996) el aprendizaje en los niños se construye a partir de las relaciones sociales que van incidiendo en ellos. La adquisición de las habilidades cognitivas está dada por la inmersión cultural a la que se ven expuestos los menores.

En párrafos anteriores se mencionó que las circunstancias ideológicas determinan la visión social de los niños, asimismo, se mencionó a la familia y a la escuela como aparatos ideológicos. Para entender esto mejor es importante explicar que nuestros primeros nexos con el mundo como entes sociales son estos dos —la familia y la escuela— y que el tipo de información que nos es transmitida por estas

dos instituciones son las que moldean nuestras percepciones de la realidad y siempre, o al menos en la mayoría de los casos, a favor del cumplimiento de lo establecido con un sistema determinado; incluso haciendo uso de recursos represivos.

[...] los aparatos ideológicos del Estado funcionan masivamente con la ideología como forma predominante pero utilizan secundariamente, y en situaciones límite, una represión muy atenuada, disimulada, es decir simbólica. [...] Así la escuela y las iglesias “adiestran” con métodos apropiados (sanciones, exclusiones, selección, etc.) no sólo con sus oficiantes sino también con su grey. También la familia... También el aparato ideológico de Estado cultural (la censura, por mencionar una forma), etcétera (Althusser, 1988, pág. 10).

Asimismo, y de acuerdo con Zygmund Bauman, las personas no tienden a hacer un juicio de lo bueno y lo malo a partir de su libre pensamiento, sino en definición de lo establecido socialmente, “[...] esa *libertad* de juzgar y elegir necesita un fuerza externa que obligue a una persona a hacer el bien” (2005, p. 36).

Es entonces que debemos voltear a ver a los niños y preguntarnos si el constructo social en el que vivimos es lo que queremos como formato educativo. Machismo, homofobia, discriminación, intolerancia, ignorancia, indiferencia, por mencionar solo algunos de los atributos que forman parte de la estructura ideológica que se aprende en varios países.

La realidad contemporánea implica diversidad, y con ello nos vemos obligados a repensar nuestra actitud hacia la *otredad*⁶, y aceptar que la implementación del reconocimiento de la misma en los libros ilustrados infantiles es una necesidad en términos educativos. Esta propuesta implicaría que el manejo de los temas, hasta ahora denominados tabú, sean parte esencial de las instituciones educativas y las casas editoriales para abordar situaciones complejas de la realidad de los infantes.

6 El concepto de otredad se refiere al reconocimiento del otro como una entidad distinta a nosotros, en términos más claros implica la conciencia de la diversidad y el respeto a hacia la misma. Para profundizar en el tema se puede acceder a la obra de Edward Said.

Así bien, no basta únicamente con la inclusión de dichos temas en los libros ilustrados, sino también implica un ajuste en los formatos de enseñanza, ya que es necesario que el pequeño sea capaz de leer las imágenes que componen este tipo de libros y reflexionar sobre las ilustraciones que construyen el discurso, para así lograr la correcta lectura de las mismas.

Aprendizaje formal y lectura de imágenes

Hasta ahora, hemos visto la importancia del abordaje de este tipo de temas en los libros ilustrados infantiles. Aun así, es necesario adaptar o incluir ciertas competencias en el proceso enseñanza-aprendizaje de los niños. La posibilidad de adquirir el conocimiento necesario para poder ser capaz de leer algún tipo de representación está sujeto a capacidades individuales, definidas por dos factores principalmente: el primero se refiere a las capacidades cognitivas; el segundo, como se mencionó, al contexto de aprendizaje.

De acuerdo con Eduardo Martí (2003), la capacidad que tiene cualquier individuo de adquirir “sistemas semióticos constituye un hito fundamental en el desarrollo de cualquier persona [...] porque su adquisición se enraíza en una de las competencias cognitivas más genuinamente humanas: la capacidad de crear y usar signos” (p. 20).

El estudio de la introyección de los pequeños se debe abordar desde la *filogenética* (de acuerdo con Martí), la cual plantea que el espacio contextual del niño está organizado de tal forma en la que es capaz de aprender los sistemas externos de representación⁷, los cuales incluso pueden llegar a funcionar como reguladores sociales y, por lo tanto, son objetos culturales de gran valor.

Desde muy pequeños, los niños, inician su camino en la construcción de las destrezas necesarias para apropiarse de las capacidades de interpretación de su realidad. Dentro de un contexto educativo informal, los pequeños inician con un

desarrollo primitivo de un alfabeto visual. Bruno Munari (2000) menciona que existen dos niveles diferenciados de comunicación, el que se refiere a este sistema primitivo, es al que llama comunicación casual, que corresponde a la interpretación de signos presentes en la realidad y que ayudarán a entender lo que sucede en el contexto, por ejemplo, una nube gris sobre la ciudad.

Así bien, la adquisición de las herramientas de interpretación simbólica —estructuras semióticas discursivas— requiere de cierta progresión en el aprendizaje:

En tanto que objetos semióticos que remiten a otra realidad, las representaciones externas empiezan a ser entendidas alrededor de 1 año y medio. Antes, no son más que objetos manipulables cuyo interés reside en sí mismo pero no en su significado representativo [...] Sólo de forma progresiva y en formatos de interacción con los adultos (como el de la lectura de cuentos), muy comunes en nuestra cultura en la que las imágenes sirven para evocar otros objetos y acontecimientos, dibujos y fotografías empiezan a ser interesantes no por lo que son sino por lo que evocan (Martí, 2003, p. 36).

Así bien, tenemos que los niños inician el proceso de la construcción de referentes simbólicos de manera improvisada desde muy pequeños. Pero, al iniciar los procesos educativos formales se deja de buscar la enseñanza del lenguaje visual como herramienta comunicativa simbólica, y generalmente solo se cierra a la alfabetización del pequeño, entendiéndose esta como al aprendizaje de la lecto-escritura y a las operaciones matemáticas. No obstante, también deberíamos considerar que un niño está alfabetizado visualmente cuando, además de leer, comprender y analizar los mensajes visuales puede producir nuevos mensajes en diferentes códigos que le permiten transferir estos aprendizajes en situaciones nuevas.

De acuerdo con Fransecky y Debes (1972), los niños de hoy en día son muy diferentes a los de antes, ya que “son más visuales, están mejor informados e intelectualmente más preparados, siendo la razón principal de esto la alta exposición que han tenido a la televisión y otros objetos de comunicación visual

⁷ Los sistemas externos de representación son todas aquellas formas de comunicación representadas sobre un soporte, ya sean mapas, dibujos, notación musical, escritura, etcétera. Para mayor profundidad sobre el término, se recomienda leer el capítulo 1 del libro de Eduardo Martí *Representar al mundo externamente. La adquisición infantil de los sistemas externos de representación*.

y audiovisual como las fotografías, carteles, etcétera” [traducción propia⁸] (p. 7).

De aquí la relevancia de incluir la alfabetización visual como parte de la estructura de la enseñanza formal, ya que la mayoría de la información que recibimos de niños, jóvenes o adultos, nos llega en forma de imágenes y no contamos con las herramientas ni las competencias necesarias para poder seleccionar y comprender los mensajes que estas contienen.

La primera experiencia de aprendizaje en un niño se realiza a través de la conciencia táctil. Además de este conocimiento “manual”, el reconocimiento incluye el olfato, el oído y el gusto en un rico contacto con el entorno. Lo icónico (la capacidad de ver, reconocer y comprender visualmente fuerzas ambientales y emocionales) supera rápidamente estos sentidos. Casi desde nuestra primera experiencia del mundo organizamos nuestras exigencias y nuestros placeres, nuestras preferencias y nuestros temores, dentro de una intensa dependencia respecto a lo que vemos. O a lo que queremos ver. (Dondis, 1992, p. 13)

Nuestro acceso al mundo a través de la vista es un proceso completamente natural, como se mencionó anteriormente. Requerimos de ella para alcanzar al mundo; pero el acto de ver no únicamente involucra la capacidad de ver, también implica nuestra capacidad de formar imágenes mentales, y de ellas obtener significados de los conceptos que nos vamos formando, al igual que cuando aprendemos una nueva palabra.

El niño, un actor social determinante

De acuerdo con lo anterior, hemos visto que la educación de los pequeños se ha centrado en la repetición de constructos sociales determinados por un sistema que define los modos de pensamiento “correctos”, y que estos convencionalismos deben de romperse en búsqueda de una reconstrucción social.

8 “In general, today’s child is more visual, better informed, and intellectually more skilled. The principal reason for these sets of differences appears to be that he has been watching television. But all the other kinds of visual and audiovisual communications to which the child is exposed almost from birth are also contributing factors: pictures in publications, billboards, cartoons, movies, slides, visual catalogs, etc.” (Fransecky y Debes, 1972, p. 7).

Los temas tabúes como se han manejado en los libros infantiles ilustrados, han establecido un código de lo “bueno” y lo “malo” desde la óptica hegemónica, perpetuando los prejuicios y marcando aún más las separaciones culturales. Sin embargo, el muy necesario respeto de la *otredad* obliga a buscar una aproximación educativa que rescate el respeto.

Por ello es necesario reflexionar sobre la importancia de mayor producción de libros ilustrados infantiles que aborden temas complejos (considerados tabú) con base en un enfoque metodológico transdisciplinar y también fomentar en la educación formal la alfabetidad visual y lectura de imágenes, que propiciarán en los niños una visión mucho más incluyente y propositiva, acercándolos a tener mayor fortaleza emocional en torno a las problemáticas contemporáneas de lo “no dicho”.

Referencias

- Althusser, L. (1988). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. México: Nueva Visión.
- Bauman, Z. (2005). *Ética posmoderna*. México: Siglo XXI.
- Comino, S. (9 de octubre de 2002). Esto no es para vos. *Imaginaria* 87. Recuperado de <http://www.imaginaria.com.ar/08/7/comino.htm>
- Comino, S. (1 de junio de 2005). Temas tabúes en la literatura infantil. *Planetario*. Recuperado de <http://www.revistaplanetario.com.ar/news/view/temas-tabues-en-la-literatura-infantil>
- Dondis, D. A. (1992). *Sintaxis de la imagen. Introducción al alfabeto visual*. México, D.F.: Gustavo Gili.
- Fransecky, R. B.; Debes, J. L. (1972). *Visual Literacy: A Way to Learn. A Way to Teach*. Washington, D.C.: Association for Educational Communications and Technology.
- Fraser, J. (1999). El libro infantil soviético de la década de los veinte. En R. Echeto y L. Morales (ed.), *El libro-álbum: invención y evolución de un género para niños* (p. 8). Caracas: Banco del Libro.
- Mardomingo Sierra, J. (s.f.). *La autonomía moral en Kant*. Tesis doctoral. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Filosofía.

- Martí, E. (2003). *Representar al mundo externamente: La adquisición infantil de los sistemas externos de representación*. Madrid: Visor.
- Molina Valencia, N. (2013). Discusiones acerca de la resignificación y conceptos asociados. *MEC-EDUPAZ (1)3*, 39-63.
- Morin, E. (s.f.). *La lógica del tercero incluido*. Recuperado de <http://edgarmorinmultiversidad.org/index.php/blog/42-epistemologia/438-tercero-incluido.html>
- Munari, B. (2000). *Diseño y comunicación visual. Contribución a una metodología didáctica*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Sáiz Ripoll, A. (1 de junio de 2011). *Temas tabú en la literatura infantil*. Recuperado de <http://lafabricadecuentos.blogspot.com/2011/06/temas-tabu-en-la-literatura-infantil.html>
- Sousa, S. (2008). Valores y formación en la literatura infantil y juvenil. *Espéculo: Revista de Estudios Literarios*, 39. Recuperado de <http://webs.ucm.es/info/especulo/numero39/liteinfa.html>
- Vygotsky, L. S. (1996). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo Mondadori.

