



# EDUCAR EN DERECHOS HUMANOS PARA LA INFANCIA A TRAVÉS DEL ÁLBUM ILUSTRADO

Educating in Human Rights for Children through Picture Books

ÁNGELES DÍAZ-SEOANE, CARMEN FERREIRA-BOO, JOSÉ MARÍA MESÍAS-LEMA  
Universidad de A Coruña, España

---

## KEYWORDS

Picturebook  
Human Rights  
Art Education  
Literary Education  
Mediation  
Childhood

## ABSTRACT

*The purpose of this paper is the development of critical thinking and civic attitude based on human rights for childhood using the picturebook reading. In doing so, the nexus between textual and visual language of the album and its use to develop literary, plastic and values education are analysed. Four titles were selected and analysed to carry out educational mediation in early childhood education related to human rights, to conclude that the picturebook is an ideal pedagogical tool to promote literary reading, visual literacy and the creation of a future critical, empathetic and conscious citizenship of human rights in English.*

---

## PALABRAS CLAVE

Álbum  
Derechos Humanos  
Educación Artística  
Educación Literaria  
Mediación  
Infancia

## RESUMEN

*Este artículo tiene como objetivo desarrollar el pensamiento crítico y actitudes cívicas sobre los derechos humanos en la infancia con el álbum ilustrado. Para ello, se explica la conjunción entre lenguaje textual y visual del álbum y su aprovechamiento para desarrollar la educación literaria, plástica y en valores. Se analizan cuatro títulos con los que realizar mediación educativa en Educación Infantil relacionada con los derechos humanos. Finalmente, se concluye que el álbum es una herramienta pedagógica idónea para fomentar la lectura literaria, la alfabetización visual y la creación de una futura ciudadanía crítica, empática y consciente de los derechos humanos.*

---

Recibido: 11/ 07 / 2022

Aceptado: 25/ 09 / 2022

## 1. Introducción: la importancia de la mediación en la infancia para la defensa de los Derechos Humanos

La UNESCO establece que uno de los retos educativos es la inclusión de las problemáticas sociales de la vida cotidiana para desarrollar, desde la infancia, un pensamiento crítico y un aprendizaje para la participación democrática. Esta necesidad que ahonda en los principios de la justicia social no sólo es importante para la infancia, sino que también subyace a la necesidad de sensibilizar a los futuros docentes en derechos humanos. Esta formación, tanto inicial como del profesorado en activo, debe romper con los prejuicios autoimpuestos, generando una actitud de compromiso con el cambio social y con la consecución de los derechos de la infancia presentes en la Agenda 2030, así como con los Objetivos de Desarrollo Sostenible.

La *Declaración de los Derechos del Niño* (1959), que tiene como antecedente la *Declaración de Ginebra* de 1924, considera la infancia como sujetos de derechos sin excepción, distinción o discriminación. Establece diez principios fundamentales que atienden al carácter madurativo de esta etapa y al esencial papel que juegan en ella la protección y el cuidado, cuestiones que están en consonancia con la reivindicación actual de derechos fundamentales desde diferentes movimientos sociales y activistas. Muchos de estos derechos son vulnerados en diferentes partes del mundo. Territorios en conflicto también traspasan ese conflicto a las aulas, a sus docentes y a los estudiantes. De ahí la importancia de la mediación en la infancia para la defensa de los derechos porque “comprender el conflicto y sus orígenes, ofrece la oportunidad de entenderse a través de la diferencia, el pluralismo y la práctica democrática, ofreciendo la oportunidad de aprender algo nuevo” (Spann, Torrego y Monge, 2021, p. 144). Trabajar los conflictos vinculados a la vulneración de los derechos humanos en la infancia desde la perspectiva del concepto de justicia en los niños resulta de vital importancia en esta etapa de egocentrismo e imaginación. La justicia está vinculada al sentido moral y ético de los derechos humanos, noción clave para la formación de una ciudadanía sensible a esta situación (Mesías-Lema, 2019).

En este sentido, podemos señalar que investigadores del Instituto Max Plank de Berlín, en colaboración con la Universidad de Manchester (Riedl et al., 2015), han revelado cómo surge el sentido de la justicia en niños de 3 a 5 años gracias a la sensibilidad al daño. Este experimento consistía en una mesa en la que había títeres y galletas. Las marionetas se robaban galletas entre sí y a los propios niños. Cuando los participantes se percataban del robo, podían actuar para reconducir lo que sucedía, bien separando a los títeres, moviendo la mesa, aislando las marionetas... Pero se constató que los niños preferían devolver las galletas a las víctimas y no tomar represalias contra los infractores. Los autores concluyen que la idea de justicia en niños de 3 a 5 años se manifiesta más por la preocupación y por el bienestar de los otros que por la aplicación de reprimendas, castigos o venganza hacia los ladrones de galletas. El sentido de la justicia en niños de infantil está, por tanto, basado en la sensibilidad al daño hacia los otros de manera intuitiva.

Esta investigación sirve de referente a la hora de posicionarnos como mediadores participantes en esta etapa educativa. Y no solo en la mediación, sino también al apostar por la visualización de los derechos de la infancia a través de artefactos o fotografías como documentación y creación de la intervención en los contextos educativos (Álvarez-Barrio y Mesías-Lema, 2022). No olvidemos que las artes y la educación contemporáneas deben ser sensibles y humanas hacia los derechos humanos (humanas en el sentido de preocupadas por los conflictos de la humanidad, que cuestionan la autoridad, que generan una nueva definición de sociedad y de nuestra participación dentro de la misma). En definitiva, abogamos por una práctica educativa y artística basada en la defensa de la libertad, de los derechos humanos y de una vida digna para todos. La calidad en el desarrollo de una educación artística sensible reside en aprender a escuchar(nos), a pensar(nos) y a relacionar(nos), para hacer de las aulas lugares habitables y de encuentro (Mesías-Lema, 2019).

Desde la perspectiva pedagógica de los derechos humanos presentes en los artefactos para la infancia, en los últimos años, hemos asistido al boom del álbum ilustrado como un excelente recurso didáctico para la mediación literaria, artística y cultural en los centros educativos. Además, el álbum no solo permite trabajar la defensa de los derechos humanos, sino también inculcar diversos valores cívicos, fomentar el respeto a la diversidad y visualizar los derechos fundamentales de la infancia. Este hecho se puede constatar a través del aumento de actividades y acciones, realizadas por el IBBY o International Board on Books for Young People. Este organismo ahonda en las posibilidades de mediación del álbum ilustrado para inculcar la cultura de paz en las escuelas, para trabajar las diversidades, el género, la migración y su inclusión social, el altruismo y la empatía, la autoridad y el derecho al juego, los nuevos conceptos de familia, el derecho al hogar y, en general, todos esos álbumes ilustrados que justifican la necesidad de la justicia social para la defensa de los derechos humanos.

## 2. La conjunción texto-imagen-soporte en el álbum ilustrado y su aprovechamiento educativo

El álbum ilustrado, también conocido como *picture book*, ha sido motivo de múltiples discusiones teóricas a la hora de establecer su definición y las características que lo definen, como ha señalado Rodrigues (2017). A los estudios iniciales, de corte historicista (Bader, 1976), se han ido sumando otras perspectivas como los estudios de Moebius

(1986) o Nodelman (1988), que se centran en analizarlos como objetos de arte; los *Cultural Studies*, la didáctica y la historia del arte (Lewis, 2001; Nikolajeva y Scott, 2001; Duran, 2009; Bosch, 2015; Arizpe, Farrar y McAdam, 2018); y las investigaciones del análisis multimodal (Silva-Díaz, 2005; Van der Linden, 2015), la posmodernidad (Sipe y Pantaleo, 2008), el doble destinatario (Beckett, 2012) y la teoría cognitiva de la mente (Nikolajeva, 2018).

Sin embargo, una de las primeras definiciones, debida a Bader (1976), ya se ajusta a la concepción generalizada del álbum como un producto cultural que aúna texto, ilustraciones y diseño total, es decir, como una obra de manufactura y producto comercial, pero también como un documento social, cultural, histórico y una manifestación artística, que se equilibra en el punto de interdependencia entre las imágenes y las palabras, en el despliegue simultáneo de las páginas encontradas y en el drama de la vuelta a la página.

Esta confluencia entre texto, imagen y soporte ha provocado que, desde sus orígenes a finales del siglo XIX, haya sido considerado como un soporte (Bader, 1976), un género (Nières-Chevrel, 2009; Linden, 2015; Correro, 2018), una forma literaria (Kümmerling-Meibauer, 2018), un producto editorial o un objeto cultural (Silva-Díaz, 2005). No obstante, sí que ha habido un consenso bastante generalizado en reconocer que en el álbum se establece un diálogo cómplice entre el texto literario y la narrativa visual, funcionando como un sistema híbrido de significado (Ramos, 2011; Bosch, 2015). Esa interconexión entre imagen y palabra crea un juego de perspectivas que rompe con las técnicas literarias clásicas, al realizarse una lectura multidisciplinar. De esta forma, adquiere la categoría de objeto, ya que no sólo importa lo que se cuenta, sino cómo, al tener que aunar para su significación completa historia, discurso, diseño y edición (Hanan, 2007). Por consiguiente, en el álbum todo cuenta, ya que no sólo el texto narrativo, sino que ilustración, formato, fondo de página, disposición de elementos y tipografía se ponen al servicio de la historia (Silva-Díaz y Corchete, 2002, p. 20).

Texto, imagen y soporte, los tres elementos definitorios del álbum ilustrado (Linden, 2015; Escarpit, 1996), mantienen entre sí distintos tipos de interacciones, debatidas a nivel teórico por Nodelman (1988), Nikolajeva y Scott (2001), Linden (2015) y Boulaire (2018): redundancia (texto e imagen comunican exactamente lo mismo con relación pleonástica), complementariedad (los dos códigos ofrecen informaciones accesorias y armónicas) o contradicción (la información del texto discrepa de la que aportan las imágenes). Desde la Semiología y la Gramática Funcional, Roland Barthes (2009) identifica tres relaciones entre texto e imagen: *ilustración* (la imagen dilucida o aclara un texto); *anclaje* (el texto aclara la imagen) y *relevo* (los dos elementos están en un mismo nivel).

Esas relaciones sinérgicas que se establecen entre texto e imagen, analizadas por Chiuminatto (2011) y Correro (2019), pueden tener distinto nivel jerárquico: texto e ilustración se pueden complementar de forma igualitaria o simétrica; la imagen puede aclarar el texto; la ilustración profundiza y amplía el texto; texto e imagen se contradicen, mediante una relación simétrica opuesta; el texto es el código principal y la ilustración, selectiva o viceversa. Por su parte Teresa Duran (2005) amplía estas relaciones semióticas a las que se establecen también entre ilustrador y lector, según las pautas de emisión y recepción, que van desde la máxima objetividad a la máxima subjetividad poética; desde la emotividad hasta la racionalización; y desde la vía señalética (imagen icónica) hasta la semiológica (imagen como investigación formal y visual).

Además de esa narración articulada texto-imagen-soporte, Nikolajeva y Scott (2001) indican que el álbum se caracteriza por la representación múltiple de las imágenes, una tipografía variable que guía al lector en la lectura en voz alta; aspectos materiales, formales y paratextuales cuidados; referencias intertextuales e intericónicas; juegos con las convenciones literarias y mezcla de géneros.

En cuanto a los elementos materiales y formales, Correro (2018) señala que la selección de técnica y color ayuda en el análisis visual e interpretativo y responde a criterios artísticos y narrativos; el análisis del trazo ofrece información sobre el estilo y la tonalidad; los ángulos de visión, encuadres, ejes organizadores, juegos con el vacío, saturaciones de espacio, equilibrio y perspectiva ayudan a entender la composición de la imagen; los distintos formatos (doble página, página simple o viñetas), formas de diagramación (imágenes enmarcadas, márgenes blancos, fondo perdido...), organización de la página (vis a vis, leyenda, arquetípica o articulada) y la tipografía con identidad visual e incluso valor narrativo ofrecen múltiples posibilidades de compaginación y maquetación. Las características del formato o soporte abarcan elementos como la edición en gran formato, la tapa dura, el número reducido de páginas (usualmente entre 24 y 36) y la impresión en policromía con papel de alta calidad o de gramaje elevado (Ramos, 2011).

También son diferentes las funciones que realizan texto, imágenes y soporte para la interpretación de la historia (Correro, 2018): el texto narra, cuenta, explica, connota, genera tensión narrativa, expresa los sentimientos de los personajes, introduce marcas temporales y el punto de vista, racionaliza...; las imágenes narran, describen, expresan, contextualizan, denotan, facilitan la lectura, emocionan e introducen la irracionalidad; y el soporte cumple una función narrativa y expresiva a través del formato, la consistencia, la encuadernación.

Actualmente Linden (2021) en *Tout sur la Littérature jeunesse de la petite enfance aux jeunes adultes* clasifica los álbumes en tres grandes tendencias: álbumes cuya lectura privilegia la dimensión verbal y las ilustraciones cumplen un papel de complementariedad; álbumes cuya lectura es intensamente visual con un texto verbal breve, de forma que "les enfants non lecteurs de texte ont donc la possibilité de lire véritablement une histoire grâce à ces narrations visuelles" (Linden, 2021, p. 96); y álbumes cuya materialidad tiene carácter preeminente y exige

manipulación y aprehensión física de la obra de modo no tradicional o lineal, de forma que “les enfants sont alors pleinement acteurs de la lecture qui fonctionne de manière plus intuitive ou sensible” (Linden, 2021, p. 97). En este último caso, se produce una lectura multimodal y plural que recurre al sonido, tacto, ilustraciones con elementos móviles o manipulables y que requiere del uso de los sentidos de forma sincronizada,

Este acréscimo gráfico, visual e, até, emocional acaba por prender a atenção do leitor e por introduzi-lo, por via de um envolvimento emocionalmente positivo, na prática da leitura. A carga afetiva decorrente da exploração de jogos de procura e de descoberta, da observação entre um momento antes e um depois, provindos da alternância entre as ilustrações, por exemplo, a concretização de ações lúdicas (como o brincar ao faz de conta) com partes destacáveis do livro ou por via do recurso a forma(to)s especiais, entre outras estratégias gráficas que não cessam de aparecer e surpreender no domínio da edição para a infância, dotam estas publicações de um conjunto de estímulos significativos e cativantes ao olhar dos mais pequenos. (Martins e Reis, 2022, p. 3)

Por consiguiente, el álbum ilustrado es un ente multimodal, en el que convergen el diálogo textual con el visual, la dimensión espacial de la ilustración y la temporal del ritmo narrativo (Silva-Díaz, 2006). En ese diálogo intersemiótico, la ilustración se configura como una imagen narrativa, un código con su propia sintaxis y propiedades secuenciales, en el que la carga del mensaje se reparte en diferentes niveles discursivos. Así es que este formato

acaba con la dicotomía académica de la oposición del texto y la ilustración. El álbum es heterodoxo, no sólo por lo que dice y a quien lo dice. [...] de forma que los signos han hecho inteligible el relato, pero el relato también ha hecho inteligible al signo, y ambas inteligibilidades han otorgado inteligencia al lector. (Duran, 2009, p. 213).

Esa interrelación de códigos que se establece en el álbum supone “la plasmación de una forma de comunicación, basada en una forma de representación, que provoca un nuevo «modo de leer»: modo que no existía antes de la postmodernidad” (Duran, 2008, p. 50). El verbo leer ensancha ahora su significado, pues no sólo implica descodificar signos alfabéticos, sino que supone “interpretar los signos percibidos por el lector, sean estos del tipo que sean: visuales, gestuales, fónicos, tonales, olfativos, etc.” (Duran, 2008, p. 51). Se realiza una lectura mixta y relacional entre lo que se puede visualizar, leer y tocar; de forma que el lector debe reconstruir las informaciones que le transmiten texto, imágenes y soporte, con lo que desarrolla sus múltiples competencias (literaria, visual, cognitiva, lingüística y estética) y realiza un interesante juego y diálogo hermenéutico.

Hay que tener en cuenta que en la evolución del álbum ilustrado han influido notablemente el desarrollo de las artes gráficas y la impresión offset, el auge de otras formas de expresión (cine y publicidad), las nuevas formas de comunicación y consumo cultural, pero también los cambios socioculturales que modifican el enfoque sobre la lectura y la literatura de y para la infancia. Esto redundará en un acercamiento de la infancia al mundo de la expresión visual y la estética (Colomer, 2010), que exige una adecuada alfabetización visual para conformar una ciudadanía crítica y responsable, ya que “El álbum ilustrado ofrece, por una parte, ese acercamiento lúdico y placentero al libro, facilita la comprensión del contenido, gracias al poder inmediato de la imagen, y permite además una lectura pausada, dando lugar a la reflexión y el diálogo” (Tejero, 2016, p. 671). Se configura como elemento de socialización, de acceso al imaginario colectivo y soporte de modelos literarios (Fernández, 2016), además de ser un producto artístico que provoca respuestas afectivas y cognitivas en el lectorado infantil (Arizpe y Styles, 2004), al permitir la identificación con los personajes representados y, por tanto, establecer una relación afectiva a través de la proyección personal (Sartelli, 2018).

En cuanto al fomento de la lectura en la primera infancia, el álbum en esta sociedad dominada por la cultura de lo visual se configura como una herramienta indispensable, ya que a través de él la niñez entra en contacto con la palabra escrita y con imágenes, motivando el desarrollo intelectual y artístico. Como señalan Arizpe y Styles (2002),

Los niños de hoy están rodeados de más estímulos visuales que nunca, no son analfabetos visuales. Son capaces de construir sentido a partir de elementos visuales. Si queremos que operen más allá de un nivel cognoscitivo superficial, necesitan material de calidad y la ayuda de sus mayores. Los niños pueden ser más visualmente activos, más comprometidos y más críticos, si se les enseña a ver. (p. 29)

En este maremágnum de información y códigos semióticos, se hace necesaria la figura del mediador o mediadora que es quien debe ayudar al lector infantil a decodificar, tanto las pistas textuales como las visuales (Cerrillo, 2007). En el entorno escolar, la literatura infantil se conforma como un recurso didáctico óptimo para transmitir diferentes valores, promovidos por las políticas educativas y sociales del estado (Porrás, 2011). De ahí, la importancia y responsabilidad que adquiere el profesorado, como mediador y promotor de la lectura, a la hora de seleccionar obras con las que trabajar, por ejemplo, distintas cuestiones que atañen a valores cívicos y derechos de la infancia, a través de los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030. Pues no solo se



busca fomentar el gusto por la lectura, sino que también se puede perseguir “provocar en el niño el desarrollo del sentido crítico y la sensibilidad hacia la solidaridad, los derechos humanos, la igualdad entre sexos y el respeto racial, pero sin olvidar que el niño necesita una visión abierta del mundo” (Cañamares, 2004, p. 152).

La elección del formato álbum se debe al equilibrio que tiene entre texto e imagen y a los diferentes niveles de discurso que propone, como ya se ha explicado anteriormente. Como señala Ana Margarida Ramos (2011), en el álbum concurren

[...] vários níveis de análise, desde o lexical (que inclui elementos como o texto, as linhas, o estilo, os volumes, os signos visuais) ao semântico (onde se inclui o processo narrativo, o simbolismo visual, a intertextualidade e questões de iconografia e iconologia), passando pelo morfológico (ligado às formas, tamanhos, cores, texturas, luzes) e sintático (relativo à composição e à perspectiva). (p. 28)

Por lo tanto, es indiscutible que el profesorado necesita una formación específica y el acceso a los recursos necesarios para entender el lenguaje multimodal y sus potencialidades a la hora de poder leer, afrontar y analizar en toda su complejidad los álbumes, ya que se pretende crear un lector activo que debe llenar el “vacío” existente entre las imágenes para reconstruir la secuencia narrativa (Silva-Díaz y Corchete, 2002, p. 20). El lector del álbum debe interpretar un mensaje a partir de los signos (imágenes y textos) y las ausencias (elipsis), de forma que alcance diferentes niveles de comprensión según la edad y/o competencias para leer tanto lo que se ve como lo que no se ve (Duran, 2002: 26).

También es importante la función de espejo que busca no solo reflejar el mundo, sino “recomendar y mejorar el mundo, reflejar no lo que es, sino lo que espera que pueda ser (Hollindale, 1988, 15)” (Cañamares, 2004, p. 152). Por consiguiente, la lectura conjunta entre adulto y niño permite crear situaciones que propicien la reflexión y el debate, ponerse en la piel del otro y situaciones favorecedoras de la empatía, de modo que faciliten las preguntas y abran paso a las posibles soluciones (Franco, 2017). Gracias a la conjunción de los códigos icónico-visual y lingüístico, los lectores potenciales podrán “conjugan la belleza de la imagen con las imágenes mentales que el texto escrito les sugiere, impulsando así la creatividad y automotivación hacia la lectura y, por ende, hacia el desarrollo intelectual” (Tejero, 2016, p. 668). Pues, cuando se realiza la lectura visual el lector pasa por tres fases clave para adquirir una educación teórica, de autoconocimiento, emocional y social: “reconocer” lo que ve y relacionarlo con el entorno y la experiencia; “identificarse a sí mismo a través de lo que la imagen representa” e “imaginar” o “ser capaz de proyectar una realidad a la realidad gráfica de la ilustración” (Duran, 2005, p. 252).

Por lo tanto, el álbum es un recurso idóneo tanto para la adquisición de la competencia literaria como de la artístico-visual, que forman parte de la competencia comunicativa. De hecho, hay que reivindicar que “la alfabetización visual debe ser un tema transversal en Educación Infantil y Primaria” (Tejero, 2016, p. 671). Las ilustraciones de los álbumes infantiles no pueden ser mero auxilio a la lectura, sobre todo en la infancia que se acerca al libro y todavía no sabe leer, para quien prima la percepción visual mientras “experimentan el texto verbal como si fuera una banda sonora que acompaña a las imágenes” (Salisbury, 2007, p. 9). La alfabetización visual ayuda a la creación de un lector competente porque

el aprendiz lector coopera en la construcción del significado de la historia a partir no solo de lo que escucha sino también de lo que ve. El niño asimila más fácilmente la especificidad del lenguaje escrito, asociando los signos gráficos y visuales con el lenguaje y el pensamiento y motivándolo a aprender a leer y a escribir. (Borda, 2018, p. 135)

La infancia debe aprender las habilidades de observar, valorar e interpretar la narrativa visual e incluso el diseño, puesto que es indudable que los álbumes ilustrados enseñan a mirar y a evaluar textos visuales (Salisbury y Styles, 2012). Con ellos se puede trabajar la alfabetización visual con la intención de formar un lector que sea capaz de pensar qué significan las imágenes y las palabras, cómo se unen, cómo respondemos a ellas o las interpretamos, cómo pueden funcionar como modos de pensamiento y cómo se ubican en las sociedades que las crearon (Raney, 1998 en Arizpe y Styles, 2004, p. 76). A las potencialidades para el aprendizaje de la lengua, la literatura y el arte, se le unen otros beneficios como la mejora en las tareas verbales; la mejora en la autoexpresión y en el orden de ideas; el aumento de la motivación; la mejora de la imagen de uno mismo, la relación con el mundo y la mejora de la independencia y la confianza en uno mismo (Avgerinou y Ericson, 1997, p. 288). También, la posibilidad de trabajar la educación en valores, el respeto por los derechos y libertades fundamentales y la diversidad, la igualdad de sexos, la lucha por superar la discriminación... cuestiones irrenunciables para la formación integral de la infancia y juventud, además de la carga emocional que contiene, ya que “las imágenes atractivas y las palabras cautivadoras revisan y extienden estas experiencias y conocimientos por medio de las ideas y sensaciones nuevas suscitadas por la exploración del lenguaje visual, los vínculos intertextuales y culturales y las emociones que los acompañan” (Arizpe, 2013, s. p.).

El álbum se configura como un recurso positivo para promover

placer y entretenimiento a través de la lectura, una contribución a la educación literaria y artística, desarrollar los mecanismos de lectura de imágenes, una identificación con aspectos morales y sociales, una

mejora en la expresión oral, la posibilidad de debatir con argumentos propios y el desarrollo de habilidades metalingüísticas. (Tejero, 2016, p. 674)

Por tanto, la infancia debe aprender a leer el lenguaje visual, como defiende el ilustrador británico John Vernon-Lord (1997),

La ilustración es un arte instructivo: ensancha y enriquece nuestro conocimiento visual y la percepción de las cosas. A menudo interpreta y complementa un texto o clarifica visualmente las cosas que no se dejan expresar con palabras. Las ilustraciones pueden explicar el significado mediante esquemas o diagramas o exponer conceptos imposibles de comprender mediante una manera convencional. Pueden reconstruir el pasado, reflejar el presente, imaginar el futuro o mostrar situaciones imposibles en un mundo real o irreal. Las ilustraciones pueden ayudar, persuadir y avisar de un peligro; pueden desperezar consciencias, pueden recrear la belleza o enfatizar la fealdad de las cosas; pueden divertir, deleitar y conmover a la gente. La ilustración es, en general, una forma de arte visual representativo o figurativo, pero su carácter o especial naturaleza –esas engañosas cualidades mágicas que le han sido concedidas en el proceso de dibujarla o pintarla– pueden hacer que vaya más allá del sujeto o contenido descrito. (p. 168)

### 3. Objetivos

El objetivo principal de esta investigación se centra en analizar una serie de álbumes ilustrados dirigidos a los primeros lectores (edad 0-6), a nivel textual y, sobre todo, visual, debido a las características del álbum ilustrado infantil. El criterio de selección busca profundizar en aquellos artefactos publicados que contengan las nociones asociadas a los derechos humanos, como son la tolerancia, la justicia, la inclusión, el altruismo y la diversidad. Al mismo tiempo, se pretende que el corpus analizado se pueda constituir como herramienta pedagógica con la pretensión de desarrollar propuestas didácticas que fomenten la alfabetización visual, la adquisición de valores cívicos, el pensamiento crítico, la empatía y la mediación artística y educativa en la infancia.

### 4. Metodología

La metodología empleada para el análisis sigue los estudios de la Semiótica Social Visual (SSV) de Kress y van Leeuwen (2006), las Teorías de la Recepción y de la Respuesta del Lector de Jauss (1986) e Iser (1987), las teorías de narratología literaria (Barthes, 2009), de los paratextos (Genette, 1987, 1989) y de las relaciones que se establecen entre la lectura verbal y visual (Nikolajeva y Scott, 2001; Kümmerling-Meibauer, 2018). Estas teorías nos han permitido identificar las estrategias a nivel verbal y visual que se usan en los álbumes ilustrados para transmitir distintos conceptos asociados a los derechos humanos y de la infancia. Los resultados del análisis de contenido permitirán establecer diferentes estrategias pedagógicas y de mediación artística para conocer y transmitir los derechos humanos a la infancia.

### 5. Análisis icónico-verbal de álbumes infantiles sobre Derechos Humanos

Todos los títulos recogidos en la muestra aquí presentada corresponden a álbumes tanto de autoría como edición europea, siendo conscientes de la necesidad de ampliar la selección a publicaciones de autoras y autores de diferentes contextos geográficos y culturales para dar cabida a una visión verdaderamente plural.

Sin embargo, se ha establecido como uno de los criterios principales para esta selección de álbumes ilustrados para primeros lectores (0-6 años), la posibilidad de encontrar y disponer de estos títulos en España y, por tanto, facilitar el acceso a docentes y mediadoras/es del ámbito nacional para posibilitar acciones en un contexto próximo.

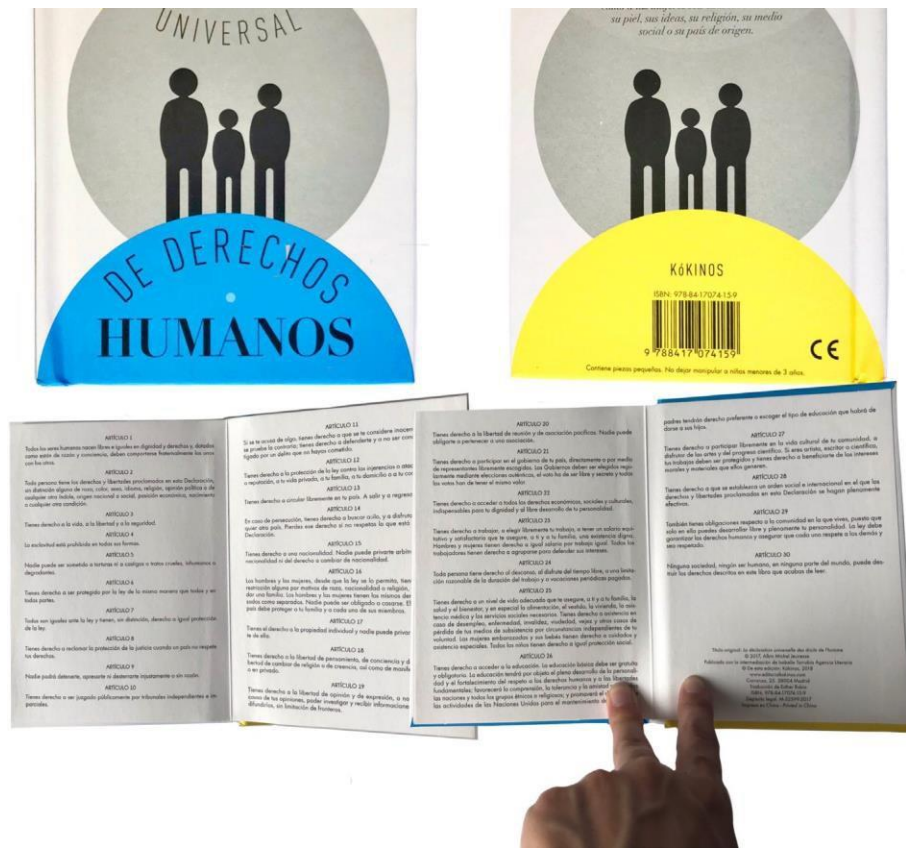
#### 5.1. La Declaración Universal de Derechos Humanos

El primer álbum seleccionado se titula *La Declaración Universal de Derechos Humanos*, de la autoría de Jean-Marc Fiess. Se trata de la edición traducida al castellano por Esther Rubio y editada por Kókinos en el año 2018, del original francés *La déclaration universelle des droits de l'homme* (2017), publicado por la editorial Albin Michel Jeneusse.

Nos encontramos ante un álbum *pop-up* en el que, al desplegar sus páginas, el autor sintetiza mediante seis metáforas visuales, los 30 artículos que conforman la Declaración de los Derechos Humanos<sup>1</sup> y que aparecen referidos en las cuatro últimas páginas del mismo (Figura 1). La finalidad de la publicación queda reflejada en el paratexto de la contraportada que indica que “Los derechos humanos reconocidos en la Declaración Universal conciernen tanto a los hombres como a las mujeres sea cual sea el color de su piel, sus ideas, su religión, su medio social o su país de origen”.

1 Proclamada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en París, el 10 de diciembre de 1948.

Figura 1. Portada, contraportada y últimas páginas interiores  
*La Declaración Universal de Derechos Humanos*



Fuente: Jean-Marc Fiess. 2018.

Consideramos *La Declaración Universal de Derechos Humanos* como un álbum catálogo, siguiendo la clasificación de Ana Margarida Ramos (2011) al atender a la secuencialidad por acumulación. No existe un hilo narrativo entre unas páginas y otras que recorra el álbum estructuralmente, sino que la acción se desarrolla libremente dentro de cada doble página, convirtiendo a esta en una unidad narrativa.

El tamaño pequeño y la utilización de las guardas como contenido (no a través del uso de este elemento paratextual para complementar o introducir la estructura narrativa, sino mediante la utilización directa como una página más), así como la eliminación de elementos introductorios superfluos (ausencia de portadilla, datos de edición en el inicio del libro o reiteración del título) lo convierten en un artefacto compacto y poderoso que transmite un mensaje contundente y directo; no sólo por su contenido, sino por su continente, que se centra en la formalización física del objeto libro, que acompaña y refuerza el mensaje.

Entre las manos de una persona adulta, el formato recuerda a una cartilla, un pequeño cuaderno de mano que podemos llevar con nosotros en cualquier momento, un salvoconducto. Para el lectorado más pequeño, el formato permite que sea un objeto manipulable (Figura 2), atendiendo siempre a la fragilidad de las piezas que lo conforman, como cualquier estructura pop up, pero realizado en un papel de alto gramaje que le transfiere/permite una gran estabilidad. Al mismo tiempo, las estructuras se despliegan prácticamente solas con la única acción del paso de página. No necesitan de ningún movimiento concreto por parte de la persona lectora para accionar el mecanismo, sino que la propia estructura sugiere y se activa, entendiendo el plano de página como un espacio neutro, de corte horizontal sobre el cual van sucediendo las diferentes situaciones que permiten una lectura desde todos los ángulos (física y metafóricamente), dejando de ser un libro y convirtiéndose en un universo.

Figura 2. Ilustración interior de *La Declaración Universal de Derechos Humanos*



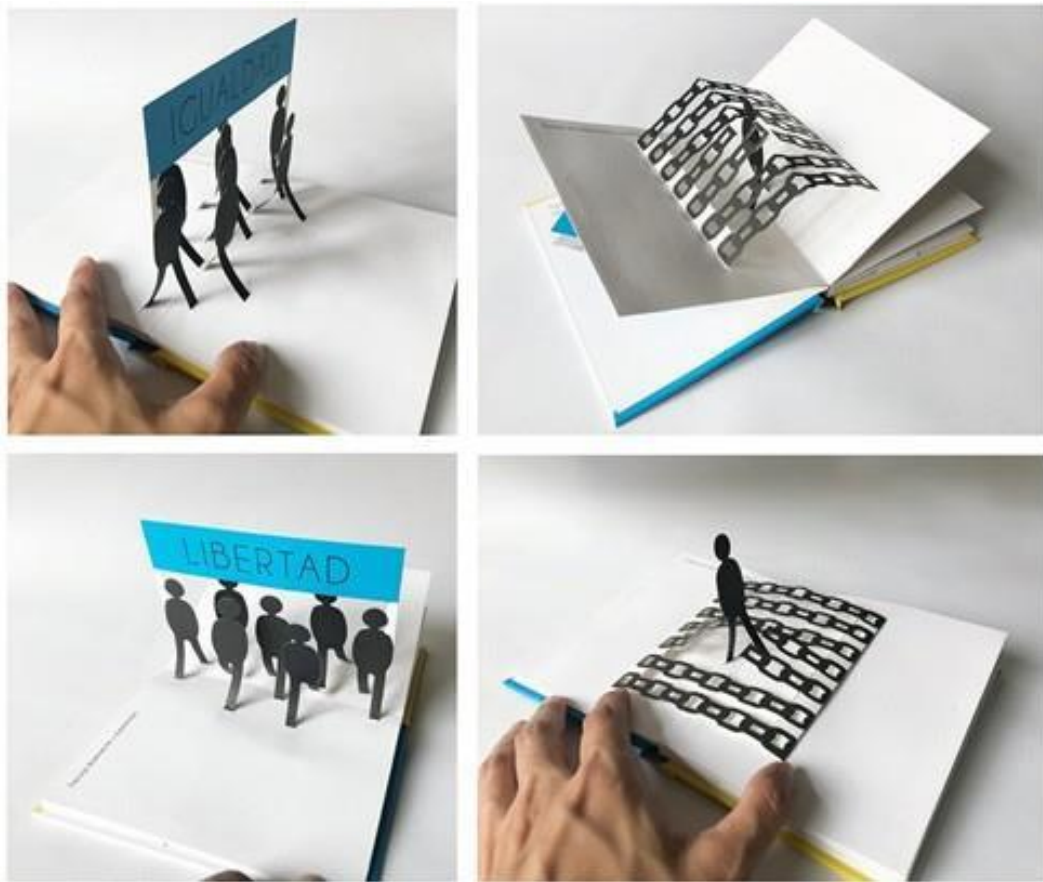
Fuente: Fotografía de autoría propia; Ilustraciones de Jean-Marc Fiess. 2018.

La reducida gama de colores (blanco, azul y negro -con apariciones intermitentes de otros elementos) no genera una reducción de significados, sino que, por el contrario, esta simplificación de la información recibida a nivel visual aumenta el espacio o la distancia entre la ilustración y la persona que la interpreta, pero cediéndole ese terreno para que la complete con su experiencia personal. A las personas adultas (o lectorado de una edad más avanzada) nos convierte en espectadores *voyeur*, nos presenta un punto de vista múltiple en el que, desde la figura de un “espectador omnisciente”, podemos ver la imagen completa, pero no formamos parte de ella.

Esta interacción, vinculada a la despersonalización de las figuras que conforman las ilustraciones -se establecen elementos neutros que tratan de abarcar el mayor número de significantes posibles-, remite a los códigos visuales empleados en los reportajes o informativos. Este juego nos acerca y nos aleja, abriendo y cerrando el plano, para cambiar o ampliar el significado de cada doble página (Figura 3).



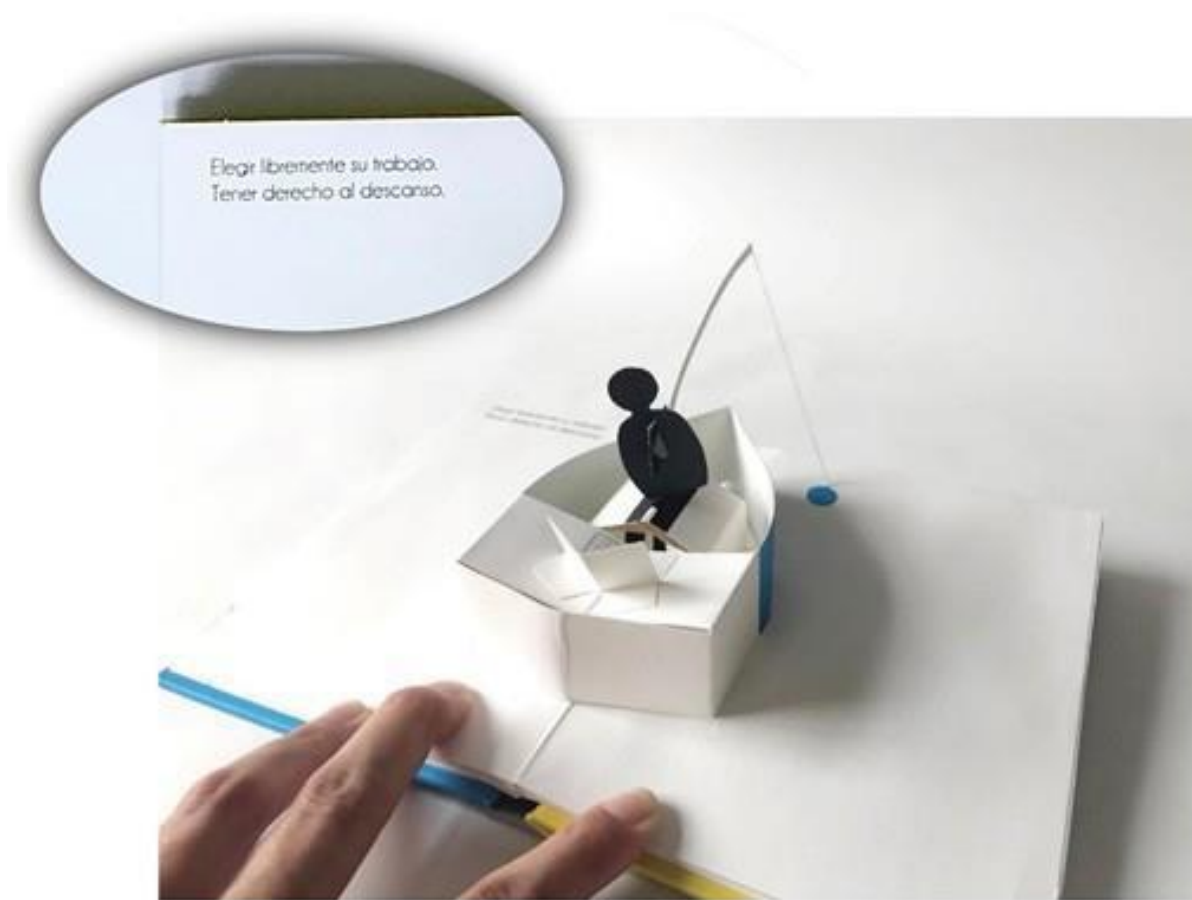
**Figura 3.** Ilustraciones interiores de *La Declaración Universal de Derechos Humanos* desde diferentes puntos de vista



Fuente: Fotografías de autoría propia; Ilustraciones de Jean-Marc Fiess. 2018.

Para el lectorado que no tiene un recorrido vital que le permita asociar directamente cada escena (o metáfora) a un contexto conocido, este álbum le presenta la posibilidad del juego, una manipulación directa que, con la mediación adecuada, pueda ir descriptando cada uno de los elementos y significados referidos hasta poder conformar una imagen compleja y abstracta.

**Figura 4.** Doble página de *La Declaración Universal de Derechos Humanos* y detalle tipográfico



Fuente: Esquema de composición propia; Ilustraciones de Jean-Marc Fiess. 2018.

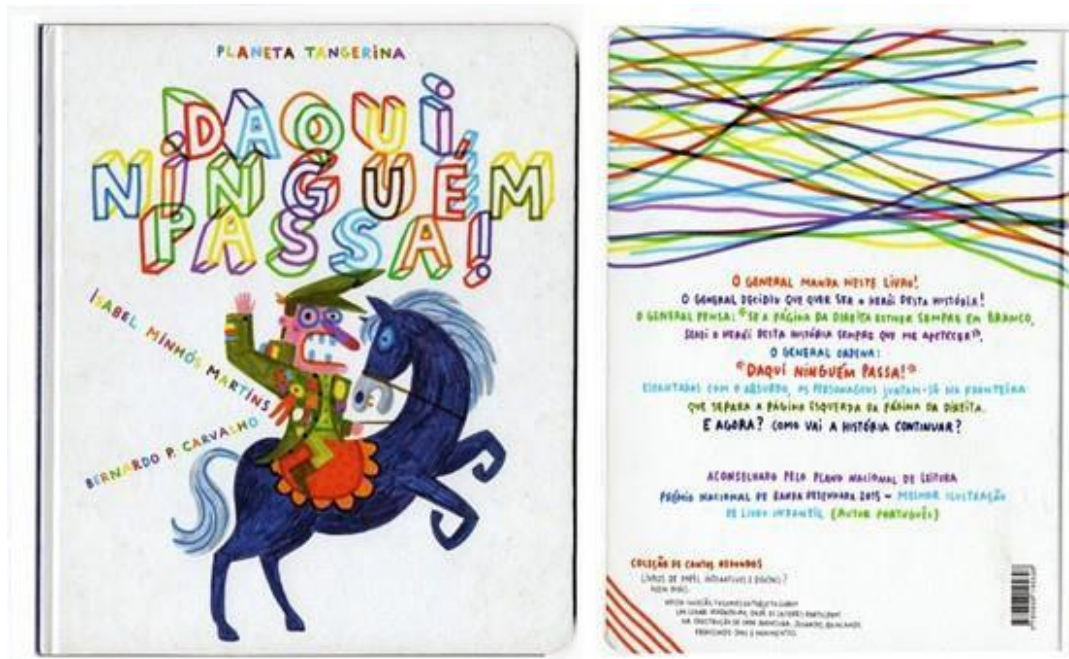
*La Declaración Universal de Derechos Humanos* es un álbum dominado por el silencio –ese espacio en blanco presente como escenario en cada doble página- que nos remite a una lectura pausada y reflexiva a la vez, que nos permite ponerle nuestra *banda sonora*. El texto, que completa y sitúa la imagen, delimitando su significado, aparece siempre en la esquina superior izquierda, representado con una tipografía clara y legible, pero fina y sin peso visual, que deja toda la carga y protagonismo a la ilustración (Figura 4).

La presentación de los 30 artículos que conforman la Declaración de los Derechos Humanos a través de las seis metáforas que los condensan, en ideas más genéricas y complejas, nos permite poder trabajar desde puntos de conexión cercanos. Este álbum abre la posibilidad de generar muchas preguntas, tanto por parte del lector inicial en la primera infancia, como de la figura mediadora que lo acompaña.

## 5.2. Daquí ninguem passa!

Isabel Minhos Martins y Bernardo P. Carvalho forman parte de Planeta Tangerina, un estudio creativo, atelier y editorial portuguesa donde, en 2014, publican *Daquí ninguem passa!*, álbum que se puede consultar en español en la traducción de Patric de San Pedro *¡De aquí no pasa nadie!*, editado por Takatuka en el año 2017.

Figura 5. Portada y contraportada *Daqui ninguem passa!*



Fuente: Isabel Minhós y Bernardo P. Carvalho. 2014.

*Daqui ninguem passa!* articula su narrativa a través del espacio físico de la página derecha que el General quiere reservarse para ser el héroe de la historia. Se presenta como una propuesta claramente antibelicista, representando el poder de la democracia a través de una analogía. La reflexión formal en torno al soporte-estructura de la obra, generada mediante un juego que establece el ritmo visual del álbum, se desarrolla de forma paralela a la reflexión narrativa en torno a los conceptos de autoritarismo y libertad.

Este álbum *allroad* (Kümmerling-Meibauer, 2014), de tapa cartoné e impresión en papel de alto gramaje, pertenece a la colección de cantos redondos de Planeta Tangerina que, tal como aparece escrito en la contraportada, se define como un libro-objeto, un espacio donde el lector es parte activa en la construcción de las narraciones, ya no únicamente decodificando los diferentes niveles de mensaje visual-textual establecidos, sino interactuando de forma física y directa con el propio álbum.

En esta propuesta, las guardas no tienen una función meramente decorativa (Figura 6); establecidas como elementos paratextuales, pasan a formar parte de la narrativa. A modo de glosario de personajes, podemos observar a cada uno de los que protagonizan esta historia, evidenciando una vinculación a la temporalidad desarrollada en las páginas, a través de la evolución que sucede de la guarda A (portada) a la guarda B (contraportada), donde los personajes, presentados inicialmente a modo de muestra (ilustración + nombre) en una ilustración estática, pasan a una mayor interacción y dinamismo a través de cambios en la representación e interacciones de los mismos que desembocan en una posible generación de estructuras narrativas de un personaje a otro.



Figura 6. Guardas y detalle de ilustraciones interiores del álbum *Daqui ninguem passa!* (2014) Guarda A (sup.) Guarda B (inf.)



Fuente: Esquema de producción propia; ilustraciones de Isabel Minhós y Bernardo P. Carvalho. 2014.

Como se evidencia en la figura anterior, se entremezclan alusiones a/y personajes conocidos con la diversidad de una multitud de ciudadanos cualquiera. Estos guiños, que podemos considerar citas o referencias visuales, están vinculados con el contexto concreto en el que se produce la edición de la obra (lugar y tiempo), así como con el contexto de su potencial público adulto. A mayores del hilo narrativo que discurre a lo largo del álbum, se establecen microhistorias y microparticipaciones entre los personajes, que se desarrollan en el espacio de la página de forma paralela a la estructura principal, así como la vinculación a otras narrativas actuales asociadas a referentes del imaginario colectivo, por ejemplo, personajes como E.T., Caperucita Roja o Santos Sousa.



**Figura 7.** Esquema de producción propia a partir de las ilustraciones interiores de *Daqui ninguem passa!*



Fuente: Esquema de producción propia; ilustraciones de Isabel Minhós y Bernardo P. Carvalho. 2014.

El ritmo visual de *Daqui ninguem passa!*, generado mediante la acumulación en la página izquierda de los personajes -representados en fuertes colores vivos, realizados a rotulador- que se van superponiendo a la página en blanco (Figura 7) -un espacio metaficcional marcado por la ausencia de referencias visuales más allá de las acciones de los propios personajes- se rompe en una clara alusión a la victoria de un *pueblo* diverso sobre las prohibiciones absurdas establecidas (Figura 8).

El eje central físico se establece como la apertura de la barrera. Señor Guarda, el militar de menor rango que en la página anterior deja pasar a los niños para recoger su pelota, como una excepción, se abre a permitir el flujo de personajes de la página izquierda a la derecha, bajo la premisa de no ser acusado como culpable de ello, ante la incrédula mirada del Policía Amaral – tercera representación de las figuras del orden- que ha llegado hace dos páginas para reforzar la línea de la frontera.

Figura 8. Ilustración interior a doble página del álbum *Daqui ninguem passa!*



[¡Este libro es de todos!]  
[¡También formamos parte de esta historia!!]  
[¡Esta historia no es sólo suya!]<sup>2</sup>

Fuente: Isabel Minhós y Bernardo P. Carvalho. 2014.

Las dos últimas páginas (atendemos en el álbum siempre al formato doble página, reforzando el juego inicial página izquierda-página derecha) se presentan como una invitación al debate.

El General se queda solo en el espacio del libro, que ya no está vacío como al principio (ya no es el espacio en blanco de la página por escribir), sino que está lleno de objetos y huellas dejadas por la multitud, que ha salido de plano por el margen de la página derecha, en una alusión al avance y la evolución a través del sentido occidental de la lectura.

Figura 9. Contraposición visual en ilustraciones interiores entre el General y el *pueblo*





Fuente: Esquema de producción propia; ilustraciones de Isabel Minhós y Bernardo P. Carvalho. 2014.

Y, mientras que recoge la basura (Figura 9) se queja del comportamiento incívico [¿Y el estado en el que han dejado estas páginas? Es impresionante...]<sup>3</sup> reforzando de nuevo el paralelismo entre el espacio de la doble página del álbum y un espacio público no definido. Pero, al pasar la página, se evidencia el discurso del General como una excusa, [Al final, ¿quién quiere ser el héroe de una historia para niños?]<sup>4</sup>, situándose en el eje central de la página izquierda y permitiendo adivinar su marcha en el sentido contrario al resto de personajes.

*Daqui ninguem passa!* establece la posibilidad de apertura de debate sobre la figura de autoridad, entendiendo esta como el concepto de dictadura para el público adulto y como un concepto por definir (aquí radica el interés principal) para lectorado infantil, según su edad. Así es posible plantearse qué sucede en el momento en que se establece que esa figura de autoridad (o que se ve como figura de autoridad *autoritaria*) se focaliza en el profesorado o en las familias. Aquí se abre el abanico sobre cuáles son y cómo se instauran este tipo de decisiones y la posibilidad de dar a conocer, en niñas y niños de edades más avanzadas, regímenes dictatoriales o situaciones de abuso de poder.

### 5.3. *Coco y Pío*

*Coco y Pío* es un álbum escrito e ilustrado por Alexis Deacon, traducido por Carmen Diana Dearden para Ediciones Ekaré en su versión en español, a partir del original *Croc and Bird* editado por Random House Children's Books en 2012, que recoge una interesante reflexión sobre el concepto de familia, las diferencias y la diversidad. A través

3 Traducción propia del original en portugués.

4 Traducción propia del original en portugués.

de la historia de dos crías de especies diferentes que nacen y crecen juntas, se ahonda en una visión tierna, pero crítica y compleja sobre qué son y cómo se establecen los vínculos y lazos familiares.

**Figura 10.** Portada y contraportada de la edición en español (sup.)  
Portada de la edición original (inf. izq.) y contraste entre ambas tipografías (inf. der.)



Fuente: Alexis Deacon. 2012.

En la Figura 10 se contraponen las portadas de la edición en español y la edición original, en la que se refuerza, a través de la tipografía, la diferencia entre ambos protagonistas, representando la textura y color de su piel de los dos personajes protagonistas (un cocodrilo y un pájaro).

*Coco y Pío* es un álbum ilustrado de corte más clásico que los anteriores, a nivel de composición visual. Se presenta como un guiño a los primeros álbumes donde texto e imagen aparecen separados, dando a la página una entidad completa a través de esa contraposición.

Las ilustraciones de Alexis Deacon son de tipo naturalista, sin entrar en la infantilización de la imagen a la que a veces recurre la literatura infantil, y alternando datos reales del comportamiento animal con guiños humorísticos en sus páginas (Figura 11). De este modo, podemos recorrer el álbum no sólo a través de su historia, sino como un referente para adentrarnos en el mundo del conocimiento animal.



Figura 11. Detalles de ilustración



Fuente: Esquema de composición propia a partir de las ilustraciones de *Coco y Pío*. Alexis Deacon. 2012.

*Coco y Pío* es un álbum con mayor carga textual que el resto de los álbumes analizados, acorde a esta estructura más clásica a caballo entre el álbum y el cuento ilustrado. Atendiendo a las relaciones texto e imagen referidas por Nodelman (1988), Nikolajeva y Scott (2001), Linden (2015) y Boulaire (2018), podemos establecer que, en este caso, las ilustraciones acompañan y complementan al texto; aunque los tres tipos de estructuras empleadas permitirían, al primer lectorado, secuenciar la narración sin necesidad de la lectura textual. Sin embargo, se hace patente la necesidad de un acompañamiento en la lectura, debido a que el texto, en coherencia con el estilo de la ilustración, se presenta con una tipografía más clásica (serifa) y con sencillez y seriedad en el mensaje, pero al mismo tiempo se percibe que el autor confía en su capacidad interpretativa sin infantilizar ni texto ni imagen, dignificando el papel realizado por el lectorado esperado.

Las composiciones a doble página presentes en este álbum se clasifican en tres tipos de estructuras (Figura 12) diferenciadas: panorámicas o paisajes (doble página completa), viñetas recortadas con secuencialidad lineal interna en la doble página y viñetas escena a modo de recorrido glosario, que nos guían visualmente en sentido vertical y horizontal.

Figura 12. Esquema de composición visual según las diferentes estructuras de página en el álbum *Coco y Pío*

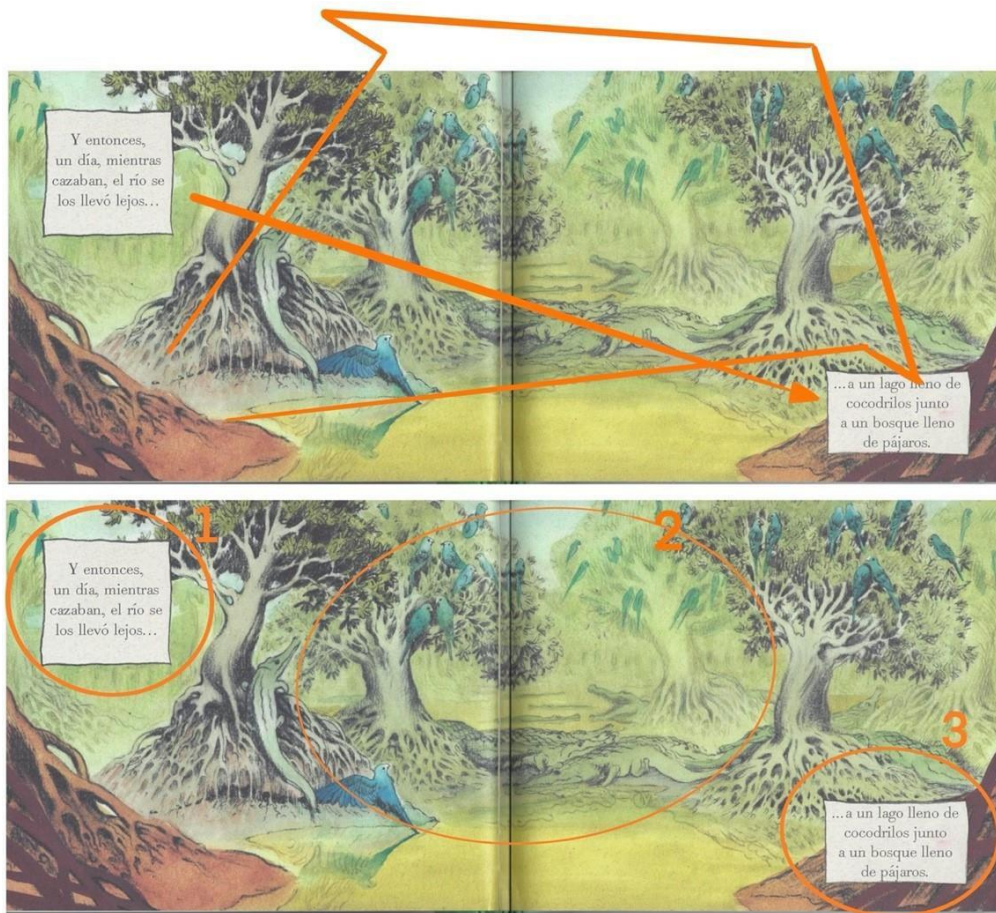
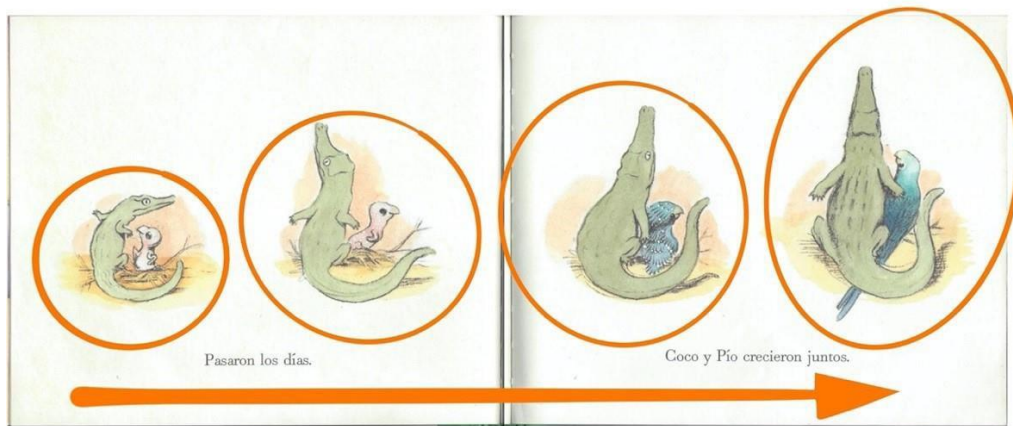


Fuente: Alexis Deacon. 2012.

Este álbum nos permite trabajar de forma transversal la idea del paso del tiempo. La secuencialidad no está únicamente establecida en el paso de página (Bosch, 2015), sino que existe dentro de la propia doble página. Se trata de una secuencialidad y temporalización que, a través de la composición visual y guiando el sentido de la lectura, refuerza estos tiempos o secuencias narrativas (Figuras 13 y 14).



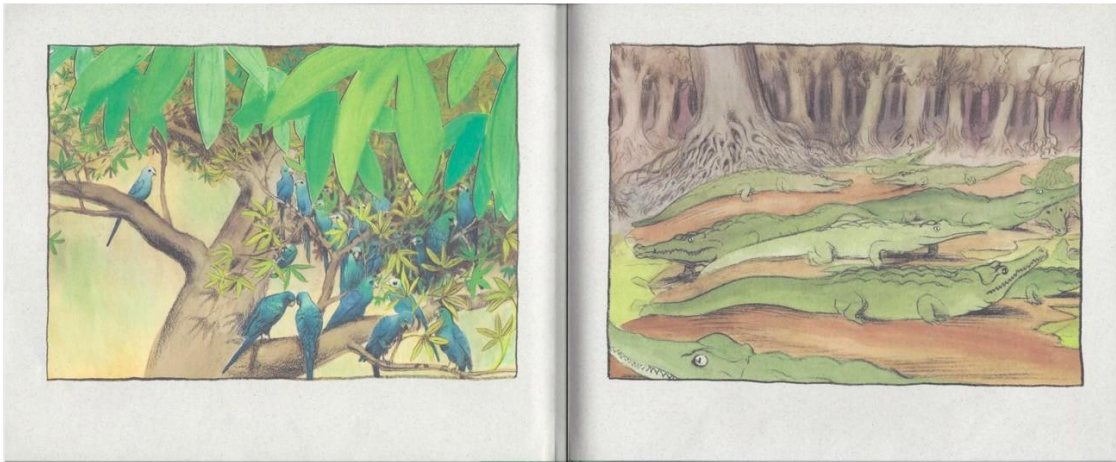
Figura 13 y 14. Refuerzo del sentido de la lectura y temporalidad a través de la composición visual en la página



Fuente: Esquema de composición propia a partir de las ilustraciones de *Coco y Pío*. Alexis Deacon. 2012.

Nuestros protagonistas llegan a un punto, donde establecemos el denominado *conflicto*, en el que pasan a ser uno más de cada colectivo homogéneo, como se percibe en una doble página (Figura 15), en la que desaparece la personalización que se apreciaba sutilmente en las páginas anteriores y se muestra una imagen donde únicamente se percibe al grupo y no las individualidades de cada uno. Sin embargo, Coco y Pío pertenecen a un contexto distinto, un entorno familiar que han creado entre ellos, donde se establecen distintos vínculos y costumbres a partir de la convivencia, que se hacen evidentes al pasar la página.

Figura 15. Doble página de *Coco y Pío* donde se aprecia la homogeneidad visual



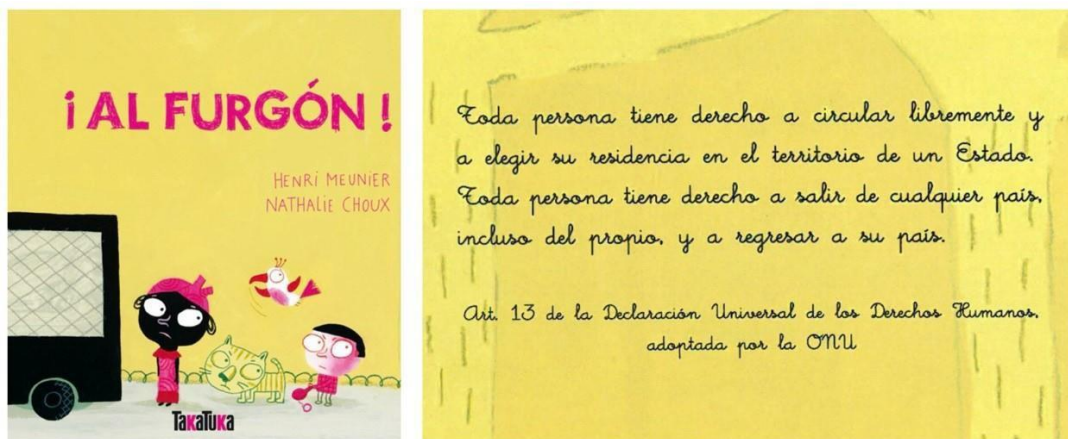
Fuente: Alexis Deacon. 2012.

*Coco y Pío* habla de la diversidad y el respeto, de la dignidad y del derecho a tener una familia, pero también de la posibilidad de establecer puntos en común para la tolerancia y la justicia. Mediante esta pequeña fábula, Alexis Deacon nos abre una reflexión profunda que nos permite ir hilando/interpretando en diferentes niveles de lectura según las edades del potencial receptor.

#### 5.4 ¡Al furgón!

*¡Al furgón!* es un álbum ilustrado firmado por Henri Meunier y Nathalie Choux, traducido al español por Patric de San Pedro y editado por Takatuka en colaboración con Papeles y Derechos para Todos y Todas<sup>5</sup> en el año 2011, que desarrolla el artículo 13 de la Declaración Universal de los Derechos humanos (Figura 16). La edición original, titulada *Au parnier!*, fue publicada por Éditions de Rouerger en 2004.

Figura 16. Portada (izq.) y texto perteneciente a la primera guarda (der.) del álbum *¡Al furgón!*



Fuente: Henri Meunier y Natalie Choux. 2011.

Mediante unas coloridas ilustraciones a doble página, *¡Al furgón!* presenta una acción que se desarrolla en un espacio muy breve de tiempo, generando una lectura a tiempo real, en un único escenario concreto, el parque.

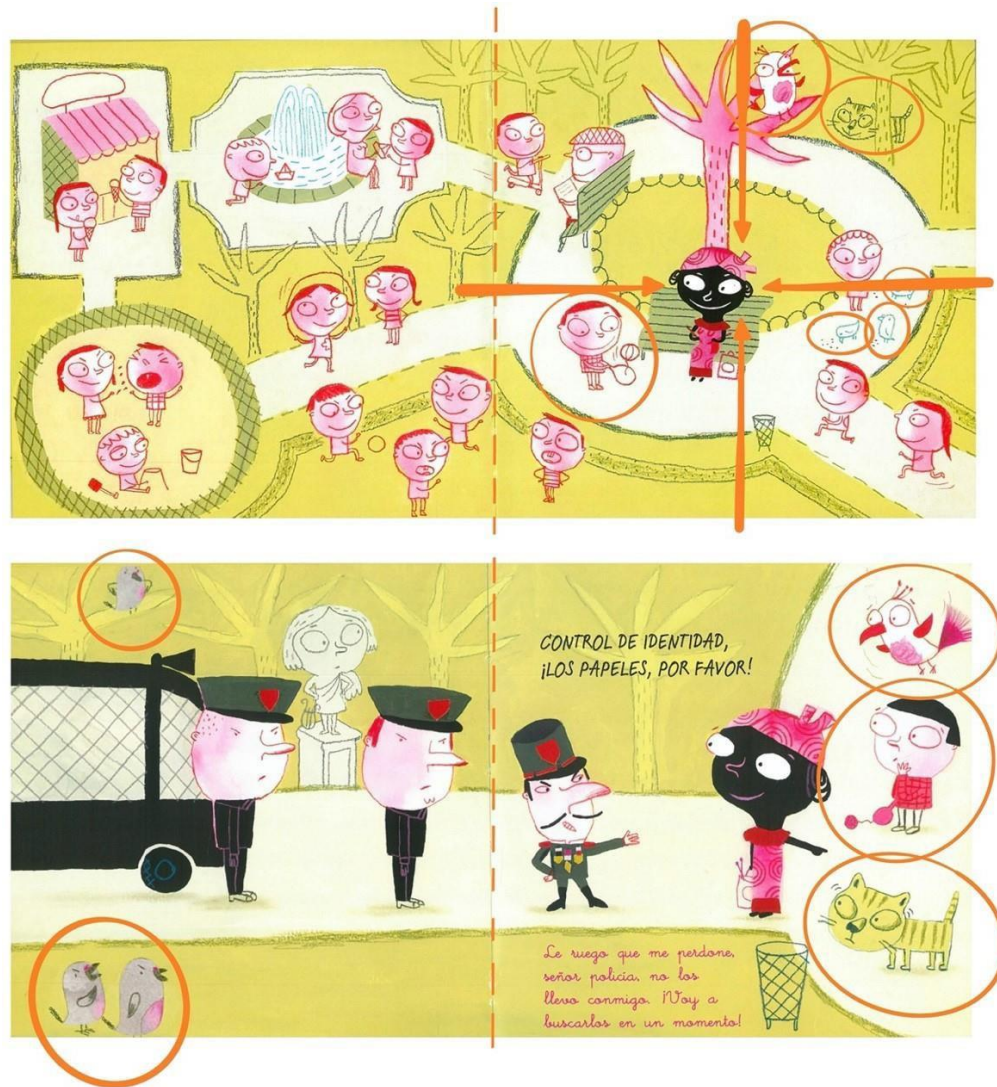
La primera página nos condiciona hábilmente como lectores (Figura 17). Se nos presenta un gran plano general de la escena donde la colocación de la única figura a color negro (en contraposición con los tonos rosas y verdes que conforman el resto de la imagen) en el centro de la página derecha nos obliga a posar la mirada sobre ella. Sabemos que es distinta y la establecemos/identificamos como protagonista.

Sin embargo, las ilustraciones nos van acercando, a modo de cámara cinematográfica, hasta un plano conjunto, donde el color negro ya se entremezcla con otros colores, generando nuevas gamas tonales, para dar más detalle e individualidad al resto de los personajes.

5 Papeles y Derechos para Todos y Todas es una organización afincada en Barcelona que lucha por los derechos de las personas migrantes.



Figura 17. Composición en la doble página inicial y evolución en detalle de las ilustraciones de los personajes protagonistas de gran plano general (sup.) a plano conjunto (inf.)

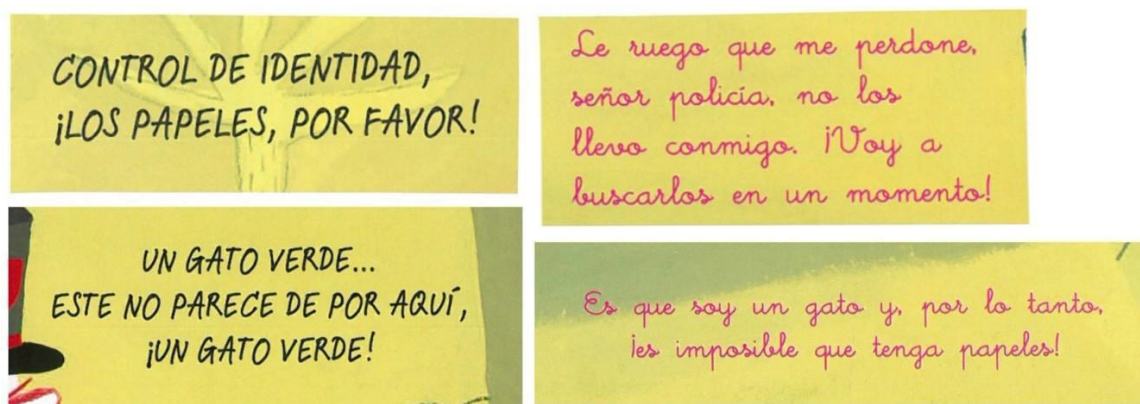


Fuente: Esquema de composición propia a partir de las ilustraciones del álbum ilustrado *¡Al furgón!* Henri Meunier y Natalie Choux. 2011.

El rechazo a lo diferente, en este caso reforzado a través de los antagonistas presentados como figuras autoritarias, se presenta en una estructura cíclica dividida en tres actos. La escena inicial del parque, interrumpida por la llegada de las fuerzas del orden; el desarrollo de la acción (conflicto) que aquí no se presenta como un punto de inflexión, sino que va evolucionando a lo largo de las páginas y que podemos dividir en dos mitades –donde la iniciativa de la acción la establece la figura del gendarme y, posteriormente, donde la iniciativa de la acción se establece en la figura del niño-; y un último escenario, que nos lleva de nuevo a la imagen inicial del parque, pero esta vez dentro del furgón.

El texto es un diálogo enfrentado entre las fuerzas del orden (gendarmes) y los personajes que se encuentran en el parque. Esta contraposición, como podemos observar en la figura 18, se refuerza con la diferencia en el tipo de discurso y el uso de las tipografías que, en el caso de la *autoridad*, se presenta con frases cortas y exclamativas, en letras mayúsculas de color negro, con una inclinación desordenada que transmite la sensación de grito “histórico”; mientras que, en el caso del resto de los personajes, se unifica para dar idea de unión, en una tipografía rosa de estilo manuscrito y letra minúscula, que presenta respuestas más pausadas, tranquilas y educadas.

**Figura 18.** Contraste de las tipografías usadas para la parte textual en las páginas del álbum *¡Al furgón!*



Fuente: Esquema de composición propia a partir de las ilustraciones del álbum ilustrado *¡Al furgón!* Henri Meunier y Natalie Choux. 2011.

La indignación ante estas acciones se va reforzando a través de lo que podríamos denominar personajes terciarios, elementos que conforman parte del escenario (en este caso el paisaje), pero que se humanizan de manera que pasan a tener cierto protagonismo como transmisores del mensaje, mientras que son espectadores de la acción sin capacidad para intervenir (Figura 19).

Este recurso se utiliza de forma asidua en el álbum ilustrado para generar narrativas paralelas al hilo principal de la historia; sin embargo, en este caso, sirve para evidenciar la situación de sorpresa e injusticia que se está viviendo, reflejando en los pájaros y la estatua al resto de los viandantes del parque.



Figura 19. Portada (izq.) y texto perteneciente a la primera guarda (der.) del álbum *¡Al furgón!*



Fuente: Esquema de composición propia a partir de las ilustraciones del álbum ilustrado *¡Al furgón!* Henri Meunier y Natalie Choux. 2011.

¿Por qué el gendarme se empeña en hacer tan bien su trabajo? ¿Realmente lo está haciendo bien? Espera, ¿es ese su trabajo? ¿Por qué el resto de los guardias no hablan? ¿Es posible meter al sol en una furgoneta?

Estas son algunas de las preguntas posibles que surgen tras la lectura de este álbum que, con un tono humorístico, evidencia lo absurdo de una situación no lejana de lo común. Retomando la Figura 17, *¡Al furgón!* nos permite, una vez realizada su lectura, volver a las páginas iniciales para encontrar a todos los personajes protagonistas, para darnos cuenta de que inicialmente no sabíamos que estaban ahí. A través de la reducción en el contraste tonal, la ilustración genera la unificación de casi todas las figuras con el fondo, convirtiéndolo en un conjunto a modo de paralelismo con nuestra percepción; abriendo un debate en torno a si ella es diferente o somos nosotros quienes, en lugar de ver las diferencias de cada individuo, hemos homogeneizado al resto.

## 6. Conclusiones

Con la muestra analizada, se pone de manifiesto “el poder de la literatura (visual y verbal) para mover, cautivar y enriquecer nuestras vidas” (Arizpe y Styles, 2004, p. 366); además de defender la necesidad de la alfabetización visual, no solo con argumentos cognitivos, estéticos y afectivos, sino para que la infancia aprenda en una escuela comprometida con la formación lectora (Borda, 2014) y adquiera competencias artísticas y literarias, experiencias y emociones básicas para el desarrollo cultural y social (Duran, 2005). A través de la mediación

con el álbum ilustrado, se puede conformar una futura ciudadanía crítica, empática y consciente acerca de los derechos humanos. De esta forma, como señala Borda (2018),

Trabajar la alfabetización visual en educación infantil a partir del álbum ilustrado demuestra que es posible la confluencia curricular entre las artes visuales y la literatura infantil. La posibilidad de aunar esfuerzos trabajando cooperativamente educación artística y literaria multiplicará con toda seguridad las posibilidades de conseguir un individuo más consciente y crítico en el uso de la palabra y en el visionado de la imagen. (p. 137)

El análisis, tanto de los elementos textuales, como de los paratextuales y visuales que conforman el álbum ilustrado, evidencia la posibilidad de trabajar ideas abstractas y complejas, como son la tolerancia, la justicia, la inclusión, el altruismo y la diversidad, a través del concepto del Derecho, la ética y la justicia social. Si bien, la muestra aquí recogida establece una selección de mayor carga visual en adecuación a este rango de edad en el que se inicia la lectura, denotando un mayor peso de la ilustración, queda patente la capacidad de la imagen para comunicar y trabajar el debate crítico con una mediación y acompañamiento adecuados. Además, el álbum ilustrado ha sabido conciliar la exigencia estética, la creatividad gráfica, formal y narrativa con la transmisión de valores, convirtiéndose en artefactos únicos en la mediación educativa para una sociedad más solidaria y cooperativa, ya que “En los últimos años, ha aumentado el interés de los mediadores por este tipo de libro en paralelo con un enorme desarrollo de los libros-álbum a partir de una intensa experimentación sobre las formas de colaboración artística de los códigos escritos y visuales que los definen” (Colomer, Kümmerling-Meibauer, 2010 y Silva-Díaz, 2010, p. 8).

Por lo tanto, como afirman Salisbury y Styles (2012), “en este mundo cada vez más visual, resulta esencial que los niños aprendan las habilidades de observar, valorar e interpretar el material visual, e incluso su diseño [...] los libros ilustrados enseñan a mirar y a evaluar textos visuales” (p. 77). Es a través de los álbumes ilustrados cuando podemos educar en la cultura de paz y avanzar hacia la igualdad de oportunidades desde la infancia.

Esta investigación nos ha permitido seleccionar una serie de álbumes que ahondan en una de las necesidades de nuestro sistema educativo: interferir positivamente en la construcción de subjetividades de nuestros estudiantes. Es en este proceso de aprendizaje cuando se produce la deconstrucción de prejuicios y estereotipos, que permiten las identidades colectivas ante los desafíos de la sociedad. Así, a través de la mediación con estos artefactos y su uso educativo, podemos conseguir actitudes más comprometidas con la dignidad humana. El fin último sería una sociedad más igualitaria en la defensa de los derechos humanos, como diría Paulo Freire (1997), la unidad dentro de la diversidad: “es aprender de la diferencia. Significa que no nos consideramos mejores que otros, precisamente porque son diferentes a nosotros. Cuando pensamos en la tolerancia pensamos inmediatamente en el racismo que es la negación más fuerte de la tolerancia; la negación más baja de las diferencias” (p. 21).



## Referencias

- Álvarez-Barrio, C. y Mesías-Lema, J. M. (2022). Visual Ethnography and Childhood: Photography and Visual Archive in Educational Research. *VISUAL REVIEW. International Visual Culture Review / Revista Internacional De Cultura Visual*, 9(2), 267-287. <https://doi.org/10.37467/gkarevvisual.v9.3153>
- Arizpe, E. (2013). Imágenes que invitan a pensar: el “libro álbum sin palabras” y la respuesta lectora. *Reflexiones marginales*, 3. <http://reflexionesmarginales.com/3.0/22-imagenes-que-invitan-a-pensar-el-libro-album-sinpalabras-y-la-respuesta-lectora/>
- Arizpe, E. y Styles, M. (2002). ¿Como se lee una imagen? *Lectura y Vida*, 23 (3) <http://portal.educ.ar/noticias/23-3Arizpe.pdf>
- Arizpe, E. y Styles, M. (2004). *Lectura de imágenes. Los niños interpretan textos visuales*. Fondo de Cultura Económica.
- Arizpe, E., Farrar, J. y McAdam, J. (2018). Picturebooks and literacy studies. En B. Kümmerling-Meibauer (Ed.). *The Routledge companion to picturebooks* (pp. 371-380). Taylor & Francis.
- Avgerinou, M. Y Ericson, J. (1997). *A review of the concept of visual Literacy. British Journal of Educational Technology*, 28 (4), 280-291.
- Bader, B. (1976). *American picturebooks: from Noah's Ark to the Beast Within*. MacMillan.
- Barthes, R. (2009). *Lo obvio y lo obtuso*. Paidós.
- Beckett, S. L. (2012). *Crossover picturebooks: a genre for all ages*. Routledge.
- Borda, M<sup>a</sup> I. (2014). Hacia una alfabetización visual en la escuela. En E. Maqueda et al. (Coords.). *Estrategias de aprendizaje lingüístico y literario* (pp. 4-17). Universidad de Málaga. [http://webpersonal.uma.es/~EUGMAQCUE/libro\\_departamento.pdf](http://webpersonal.uma.es/~EUGMAQCUE/libro_departamento.pdf)
- Borda, M<sup>a</sup> I. (2018). Frederick de Leo Lionni: una propuesta didáctica de alfabetización visual para educación infantil. En E. Jiménez, A. Arriaga e I. Marcellán (Eds.). *Arte, ilustración y cultura visual: diálogos en torno a la mediación educativa crítica dentro y fuera de la escuela* (pp. 133-138). Universidad del País Vasco.
- Bosch, E. (2015). *Estudio del álbum sin palabras*. (Tesis Doctoral). Universidad de Barcelona. <http://hdl.handle.net/2445/66127ç>
- Boulaire, C. (2018). *Lire et analyser des albums*. Didier Jeunesse.
- Cañamares, C. (2004). Algunos roles sexistas en los álbumes ilustrados infantiles: ¿Un nuevo sexismo? En S. Yubero, E. Larrañaga, E. y P. C. Cerrillo (Coords.). *Valores y Lectura, Estudios Multidisciplinares* (pp. 147-172). Universidad de Castilla-La Mancha.
- Cerrillo, P. C. (2007). *Literatura Infantil y Juvenil y educación literaria*. Octaedro.
- Colomer, T. (2010). *Introducción a la literatura infantil y juvenil actual*. Síntesis.
- Colomer, T., Kümmerling-Meibauer, B. y Silva-Díaz, C. (Eds.) (2010). *Cruce de miradas: nuevas aproximaciones al libro-álbum*. Banco del Libro/ GRETEL.
- Correro, C. (2018). *Los libros infantiles en el siglo XXI* (Tesis Doctoral) Universitat Autònoma de Barcelona. <http://hdl.handle.net/10803/665173>
- Correro, C. (2019). El libro-álbum, características y oportunidades para la educación literaria de niños y niñas. *Revista Em Aberto*, 32, n.º 109, 43-57. <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/4208>
- Chiuminatto, M. (2011). Relaciones texto-imagen en el libro álbum. *UNIVERSUM*, 26 (1), 59-77. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-23762011000100004>
- Deacon, A. (2012). *Coco y Pío*. Ediciones Ekaré.
- Duran, T. (2002). *Leer antes de leer*. Anaya.
- Duran, T. (2005). Ilustración, comunicación, aprendizaje. *Revista de Educación*, n.º extraordinario, 239-253.
- Duran, T. (2008). Aprendiendo de los álbumes. En *Actas do 7º Encontro Nacional/5º Internacional de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração* (pp. 48-64). Universidade do Minho.
- Duran, T. (2009). *Álbumes y otras lecturas*. Octaedro.
- Escarpit, D. (1996). La ilustración en libros infantiles y juveniles. *Peonza*, 39, 14-21. [https://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/peonza-revista-de-literatura-infantil-y-juvenil--87/html/02737ed2-82b2-11df-acc7-002185ce6064\\_12.htm](https://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/peonza-revista-de-literatura-infantil-y-juvenil--87/html/02737ed2-82b2-11df-acc7-002185ce6064_12.htm)
- Fernández, M. (2016). La didáctica de la literatura a través de la conjunción del lenguaje verbal y visual: El álbum ilustrado. En A. Díez, V. Brotons, D. Escandell e J. Rovira (eds.). *Aprendizajes plurilingües y literarios. Nuevos enfoques didácticos* (pp. 667-674). Publicacions de la Universitat d'Alacant. <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/64862>
- Fiess, J-M. (2018). *La Declaración Universal de Derechos Humanos*. Kókinos.
- Franco, C. (2017). Apuntes sobre relaciones entre el arte y los conflictos bélicos. En C. Franco e B. A. Roig (Coords.). *Educación literaria y artística: conflictos sociales y bélicos* (pp. 69-82). Graó.
- Freire, P. (1997). *Pedagogy of the Heart*. Continuum.
- Genette, G. (1987). *Seuils*. Éditions du Seuil.

- Genette, G. (1989). *Palimpsestos. La literatura en segundo grado*. Taurus.
- Hanan, F. (2007). *Leer y mirar el libro álbum: ¿un género en construcción?* Norma.
- Hollindale, P. (1988). Ideology and the children's book. *Signal* 55,3-22.
- Iser, W. (1987). *El Acto de leer (Teoría del efecto estético)*. Taurus
- Jauss, H. R. (1986). *Experiencia Estética y Hermenéutica Literaria*. Taurus.
- Kress, G. y Van Leeuwen, T. (2006). *Reading Images. The Grammar of Visual Design*. Routledge.
- Kümmerling-Meibauer, B. (2014). *Picturebooks: Representation and Narration*. Routledge.
- Kümmerling-Meibauer, B. (Ed.) (2018). *The Routledge companion to picturebooks*. Taylor & Francis.
- Lewis, D. (2001). *Reading contemporary picturebooks: picturing text*. Routledge.
- Linden, S. (2015). *Álbum[es]*. Ediciones Ekaré.
- Linden, S. (2021). *Tout sur la Littérature jeunesse de la petite enfance aux jeunes adultes*. Éditions Gallimard Jeunesse.
- Martins, D. e Reis, S. (2022). Contos de Andersen em livros-objeto: ontem e hoje. *Elos. Revista de Literatura Infantil e Juvenil*, 9, 1-14. <http://dx.doi.org/10.15304/elos.9.7913>
- Mesías-Lema, J. M. (2019). *Educación artística sensible. Cartografía contemporánea para arteducadores*. Graó.
- Meunier, H. y Choux, N. (2011). *¡Al furgón!* Takatuka.
- Minhós, M. y Calvalho, B. (2014). *Daquí ninguém passa!* Planeta Tangerina.
- Moebius, W. (1986). Introduction to picturebooks codes. *Word and Image*, v. 2, n. 2, 141-158.
- Nières-Chevrel, I. (2009). *Introduction à la littérature de jeunesse*. Didier Jeunesse.
- Nikolajeva, M. (2018). Emotions in picturebooks. En B. Kümmerling-Meibauer (Ed.). *The Routledge companion to picturebooks* (pp. 110-118). Taylor & Francis.
- Nikolajeva, M. y Scott, C. (2001). *How picturebooks work*. Garland.
- Nodelman, P. (1988). *Words about pictures: the narrative art of children's picturebook*. University of Georgia.
- ONU (1959). *Declaración de los Derechos del Niño*.
- Porrás, G. (2011). *Literatura infantil, un mundo por descubrir*. Visión Libros.
- Ramos, A. M. (2011). Apontamentos para uma poética do álbum contemporâneo. En B. A. Roig, I. Soto y M. Neira (Coords.). *O álbum na literatura infantil e xuvenil (2000-2010)* (pp. 13-40). Edicións Xerais de Galicia. [http://www.usc.es/export9/sites/webinstitucional/gl/proxectos/lijmi/descargas/BVC\\_album-na-literatura-infantil-e-xuvenil-2000-2010\\_x1x.pdf](http://www.usc.es/export9/sites/webinstitucional/gl/proxectos/lijmi/descargas/BVC_album-na-literatura-infantil-e-xuvenil-2000-2010_x1x.pdf)
- Riedl, K.; Jensen, K.; Call, J. y Tomasello, M. (2015). Restorative Justice in Children. *Current Biology*, 25, 1731-1735 <http://dx.doi.org/10.1016/j.cub.2015.05.014>
- Rodrigues, C. (2017). Para uma poética do álbum ilustrado: Teoría e crítica em torno de um metagênero. *Elos. Revista de Literatura Infantil e Juvenil*, 4, 133-158. <https://doi.org/10.15304/elos.4.4218>
- Salisbury, M. (2007). *Imágenes que cuentan: nueva ilustración de libros infantiles*. Gustavo Gili.
- Salisbury, M. y Styles, M. (2012). *El arte de ilustrar libros infantiles. Concepto y práctica de la narración visual*. Blume.
- Sartelli, S. L. (2018). Los roles de género en cuentos infantiles: perspectivas no tradicionales. *Derecho y Ciencias Sociales*, (18), 199-218. <https://doi.org/10.24215/18522971e032>
- Silva-Díaz, M. C. (2005). *Libros que enseñan a leer: álbumes metaficcionales y conocimiento literario*. (Tesis Doctoral) Universitat Autònoma de Barcelona.
- Silva-Díaz, C. (2006). La función de la imagen en el álbum. *Peonza: Revista de Literatura Infantil y Juvenil*, 75-76, 23-33.
- Silva-Díaz, C. y Corchete, T. (2002). Ver y leer: historias a través de dos códigos. En T. Colomer (Ed.). *Siete llaves para valorar las historias infantiles* (pp. 19-32). Fundación Sánchez Ruipérez.
- Sipe, L. R. y Pantaleo, S. (Eds.) (2008). *Postmodern picturebooks: play, parody, and selfreferentiality*. Routledge.
- Spann, M., Torrego Seijo, J. C. y Monge López, C. (2021). Human and Children's Rights in the Context of Education and School Mediation. *HUMAN REVIEW. International Humanities Review / Revista Internacional De Humanidades*, 10(1), 143-154. <https://doi.org/10.37467/gkarevhuman.v10.3129>
- Tejero, M<sup>a</sup> C. (2016). La Didáctica de la Literatura a través de la conjunción del lenguaje verbal y visual: el álbum ilustrado. En A. Díez, V. Brotons, D. Escandell, J. Rovira (Eds.). *Aprendizajes plurilingües y literarios. Nuevos enfoques didácticos* (pp. 667-674). Universidad de Alicante.
- Vernon-Lord, J. (1997). Algunos aspectos que el ilustrador debe tener en cuenta en el proceso de creación de libros ilustrados para niños. En *Ponencias del IV Simposi Internacional Catalònia d'Il·lustració*. Generalitat de Catalunya.