



UNIVERSITAT_{DE}
BARCELONA

Il·lustració y valores en la literatura infantil

Núria Obiols Suari



Aquesta tesi doctoral està subjecta a la llicència **Reconeixement 4.0. Espanya de Creative Commons.**

Esta tesis doctoral está sujeta a la licencia **Reconocimiento 4.0. España de Creative Commons.**

This doctoral thesis is licensed under the **Creative Commons Attribution 4.0. Spain License.**

DEPARTAMENT DE TEORIA I HISTÒRIA DE L'EDUCACIÓ
UNIVERSITAT DE BARCELONA

Programa de Doctorado: *Història i pensament de les institucions
educatives (1994-96)*. Facultat de Pedagogia

Título de la tesis doctoral:

ILUSTRACIÓN Y VALORES EN LA LITERATURA INFANTIL



Para optar al título de doctora en Pedagogía

Tesis doctoral de Núria Obiols i Suari

Director: Dr. Jaume Trilla i Bernet

Per a tu, Pep
Per a tu, Marina
I per a tu, el més petit/a

“Alicia empezaba a cansarse de estar allí sentada con su hermana a orillas del río sin tener nada que hacer. De vez en cuando se asomaba al libro que estaba leyendo su hermana, pero era un libro sin ilustraciones ni diálogos, y ¿de qué sirve un libro -se preguntaba Alicia- que no tiene diálogos ni dibujos?”¹

¹ Carroll, L. (1984). *Las aventuras de Alicia*. Madrid: Anaya.

SUMARIO

(Agradecimientos)

INTRODUCCIÓN

PRIMERA PARTE: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA Y CONCEPTUAL

1. Concepto de ilustración
2. Niños e ilustraciones
3. Valores, literatura e ilustración: Historia de una relación
4. Valores, literatura e ilustración: Punto de encuentro

SEGUNDA PARTE: ASPECTOS METODOLÓGICOS

5. Criterios de selección de la muestra
6. Presentación del instrumento metodológico: Cómo y qué mirar
7. Procedimiento de análisis de los datos obtenidos: Cómo y qué analizar

TERCERA PARTE: DESCRIPCIÓN DE LOS RESULTADOS

8. Aspectos generales de las obras
9. Los protagonistas de las historias ilustradas
10. Características y contenido de las ilustraciones
11. Tablas generales sobre los resultados: Perfiles
12. Las Caperucitas y sus características

CUARTA PARTE: DISCUSIÓN GENERAL Y CONCLUSIONES

13. Discusión general
14. Conclusiones

BIBLIOGRAFIA

ANEXOS

Agradecimientos

El presente trabajo no hubiera sido posible sin la ayuda de muchas personas. Y, evidentemente, la primera de ellas es la que lo ha dirigido con constancia y, sobre todo, mucha paciencia. Por ello estoy muy agradecida al Dr. Jaume Trilla y espero que nuestras colaboraciones no terminen en esta tesis, sino que podamos trabajar en otros temas.

En la presente investigación haré referencia, entre otras cuestiones, a duendes cargados de magia. Y pienso que todo trabajo tiene sus propios duendes, más o menos académicos, que han contribuido a que esta investigación se haya podido realizar. Por ejemplo, un duende económico ha sido sin duda el Ministerio de Educación y Cultura que me concedió una Beca de Formación de Personal Investigador, la cual me permitió estar durante tres años en completa dedicación al presente trabajo (desde abril de 1997 hasta octubre de 1999) y realizar dos estancias en el extranjero. La primera en la Biblioteca Internacional de la Juventud de Munich (julio-septiembre de 1997) y la segunda en la Biblioteca di Documentazione Pedagogica de Florencia (Mayo de 1998).

Otros duendes, han sido los que me han facilitado toda la información, documentación y libros necesarios para la elaboración de esta tesis. En primer lugar, las bibliotecarias de la Santa Creu de Barcelona cuya paciencia ha llegado a límites extraordinarios. Cada vez que entraba en la biblioteca, lejos de hallar una mala cara, encontraba mucho sentido del humor y mucho cariño, lo cual no deja de ser un regalo maravilloso cuando el trabajo abrumba. Y también agradezco profundamente la colaboración de Ángela Marcos de la Fundación Germán Sánchez Ruipérez que me ayudó en todo lo que le pedí y a ciencia cierta que había encargos difíciles.

Quisiera agradecerle también la ayuda prestada al señor Jochen Weber, director de la sección hispanoamericana de la Biblioteca Internacional de la Juventud de Munich. Además de guiar mis pasos por la institución, me dio todas las facilidades para la consulta de documentación. Y del mismo modo quisiera dar las gracias a todas las personas que trabajan en la institución, así como las sugerencias de los compañeros que allí estaban investigando, como Russ Macmath, y sus estudios de una *camaleónica* Cenicienta, o Fanuel Díaz Hanán, experto en la ilustración.

Otra institución donde también obtuve información fue la Biblioteca di Documentazione Pedagogica de la ciudad de Florencia, en la que estuve en mayo de 1998. Agradezco la ayuda de personas como el Dr. Grossi o la Dra. Giorgietti y, por supuesto, la de las bibliotecarias que mostraron su más absoluta disponibilidad.

El rastreo por el mundo del libro y de su historia también ha sido posible por la colaboración de personas como Ana Cendán, de la Asociación Española de Amigos del Libro Infantil y Juvenil, que me facilitó información de todo tipo. Y también gracias a Teresa Duran, Rosa Mut, Fina Rifà, Teresa Llavata, Gemma Lluch i Caterina Valriu por dejarme consultar una interesante selección de ilustradores que me sirvió para concretar una parte importante de la muestra, y al Consell Català del Llibre per a Infants, por darme el permiso para consultar dicha selección.

Gracias a Encarna Hernández Montero, Jefe de Negociado y Servicio de Promoción de la Dirección General del Libro, Archivos y Bibliotecas del Ministerio de Educación y Cultura por su información sobre el premio Nacional. Y a María José Olaziregi, del IBBY en el País Vasco por facilitarme datos sobre la ilustración en el momento actual.

Por otra parte, los contactos con algunas de estas personas nombradas, así como la búsqueda de determinados libros en peligro de extinción, fueron

posibles con la ayuda de Maite Ricart, redactora de la revista *Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil* (CLIJ), con la que compartí divertidas conversaciones telefónicas sobre el futuro de esta tesis. Y como no, gracias también a todo el equipo de la revista, con Victoria Fernández a la cabeza, que tantas veces se ha interesado por la realización de este trabajo.

Evidentemente también quisiera agradecer la ayuda a los duendes afectivos, y también efectivos, que sin duda han contribuido a que este trabajo fuera posible. El primero es una persona muy especial, cuyo nombre es Pep, con quien decidí compartir mis horas. Nada, absolutamente nada, de lo que hay aquí hubiera sido posible sin él. Cariño, amor, comprensión, y muchas horas de correteo con Marina han hecho posible que este trabajo se haya terminado. Aunque, además, Pep sabe de *números* y por ello ha colaborado de una forma excelente en todas las partes de los aspectos metodológicos. Y, por si eso fuera poco, me ha ayudado en la redacción de este trabajo con innumerables lecturas nocturnas.

Otro agradecimiento profundo, acompañado de un montón de besos y besitos, va dirigido a alguien a quien poco le importan las tesis doctorales: a mi hija Marina que ha compartido sus dos primeros años de vida con este *hermanito* pesado y repelente que tantas horas ha robado a su madre.

También doy las gracias a mis padres. A mi padre por mostrar tanta ilusión en que su hija sea doctora. Sus ánimos y su ayuda (en materia de historia, ya que se licenció en esta materia cuando estrenó la jubilación) han sido fundamentales en este trabajo. Y a mi madre, le agradezco su comprensión enorme y su ayuda constante en todo lo que ha podido que ha sido muchísimo.

A mi sobrino Marc, de 11 años de edad, también le agradeceré siempre que su inocencia le hiciera preguntarme sobre qué hacía la tesis. Y, al saber que era sobre cuentos y dibujos, murmuró que aquello era un *rollo*, lo cual no

está muy alejado de lo que hemos pensado en algunas ocasiones. No obstante tuvo la suficiente habilidad de darme una idea genial sobre una sección del instrumento metodológico. Sin él, no estaría completo.

Otros agradecimientos son los que quisiera dar a duendes que también han puesto sus granitos de arena. Por ejemplo, a mi suegra que se pasó un verano inolvidable ayudando en las tareas domésticas a una nuera pegada a la pantalla del ordenador. También a Mercè Mayor, que buscó entre sus recuerdos de infancia y me prestó unas cuantas *Celias* que tanto la habían hecho soñar. A Xavi Blanco, que me encendió una luz de alarma respecto a la separación de los períodos históricos. A Francesc Martínez, por sus consejos *metodológicos*. Y a Reina Duarte, ex-jefa y gran amiga, con la que tanto he conversado sobre esta literatura para los más pequeños.

Como no, también quisiera dar las gracias a un montón de compañeros del Departamento de Teoría e Historia de la Educación que tanto interés han mostrado en la realización de este trabajo aportando lo que han considerado oportuno y sobre todo dando muchos ánimos. Xavier Cervera, Montserrat Fortuny, Xus Martín, Elena Noguera, Montserrat Payà, Josep Puig, Teresa Romañá, Félix Santolaria, Conrad Vilanou y muchos otros, que siempre me han dado un buen espaldarazo para que esto llegara a buen puerto.

Por supuesto, agradezco también a todos y a cada uno de mis amigos que, no sólo han soportado reiteradas ocasiones aquello de que *no podemos quedar porque tengo que trabajar en la tesis*, sino que también han ayudado en todo lo que han podido.

Y los últimos a quien darles las gracias, pero no los menos importantes, son aquellos personajes que conocí en la infancia y que seguramente deben ser los responsables de que me metiera en semejante berenjenal. Blancanieves, Caperucitas, príncipes y brujas, y desde luego, duendes, me saciaron el hambre de historias. Pero lo que más recuerdo son sus imágenes.

Guardo un recuerdo muy profundo de algunas ilustraciones que, todavía hoy, cuando las miro, me agitan un cascabel interior.

Decía Oscar Wilde que *mejor deleitarse con una rosa que poner sus raíces bajo el microscopio*¹. Afortunadamente he sido capaz de continuar disfrutando de la rosa. Que sea por muchos años.

¹ Wilde, O. (1993). *Paradoja y genio. Aforismos de Oscar Wilde*. Barcelona: Edhasa, p.80.

INTRODUCCIÓN

INTRODUCCIÓN

Son las cinco de la tarde y Clara ha acabado de llegar a la biblioteca de su barrio. Se ha sentado sobre la moqueta, junto a otros niños, y abre un cuento al azar. Aparece una niña rubia y bien peinada atravesando un bosque con una cesta en la mano. Luego, Joan, a su lado, abre otro cuento en el que hay un rey que, con una expresión de profunda tristeza, mira al horizonte mientras un bebé, detrás suyo, llora desconsoladamente. Y Fátima, Irene, Marina o Said miran a su vez otros cuentos en los que aparecen más reyes, guerreros, princesas o niños que comen, duermen y, en definitiva, viven.

Lo que acabamos de relatar es una de tantas tardes en una biblioteca cualquiera de nuestra ciudad y es lo que más o menos nos mostró el camino a tomar en la realización de la presente investigación.

¿Qué es lo que miran estos niños? ¿Qué es lo que ocurre en las imágenes de la literatura infantil ilustrada? ¿Qué hacen los personajes? Y, desde luego, ¿cómo son estos personajes y cómo viven? Hacerse estas preguntas equivale de alguna manera a querer ver el mundo desde una ventana muy particular. Y éste es precisamente el objeto del presente trabajo. Ver el mundo a través de la ventana de las imágenes de la literatura infantil publicada en España durante el siglo XX.

De hecho, la literatura infantil está completamente consolidada como una de las tantas ventanas a través de las cuáles curioséamos nuestra realidad. Como una apertura particular que surgió de las entrañas populares y que fue *metamorfoseándose* hasta nuestros días. Y el análisis que han suscitado las características de dicha ventana ha sido tan divergente como interesante.

Por supuesto, de ventanas para ver lo que ocurre a nuestro alrededor, hay a montones. A veces son ventanas enormes, como la Televisión o Internet, miradores compartidos por un vasto y extenso público. Hay ocasiones en que son ventanas de difusión algo menor entre las que destaca la literatura. Y otras que se abren ante unos ojos particulares. Son las ventanas destinadas explícitamente a un sector del público, como la literatura infantil, entre la que los mencionados cuentos populares tienen una gran importancia.

Desde que Clara, Marina o Joan empezaron a dejar de considerarse adultos en pequeño, allá por el siglo XVII¹, se activó una enorme productividad destinada a sus necesidades. Y entre dichos productos apareció la literatura infantil. Anteriormente, tanto niños como adultos estaban inmersos en una cultura predominantemente oral y disfrutaban de las mismas historias que los inquietaban, conmovían o deleitaban. El origen de los cuentos, y de los relatos contados a los demás, no sabía de criterios de edad y sólo con la consideración de la infancia, que por supuesto no fue de un día para otro, dichas historias pasaron a tener distintos públicos.

Cuando la edición de estas obras empezó a ser algo habitual, la imagen empezó a acompañarla. No vamos a entrar ahora en tópicos como aquel tan manido sobre que *una imagen vale más que mil palabras*. Simplemente, vamos a constatar que las imágenes que acompañan a este ritual narrativo de dejarse contar algo, cuentan muchísimas cosas y de maneras sorprendentes.

Para demostrarlo, hemos realizado esta investigación, que siguiendo un procedimiento inductivo, pretendemos hacer un análisis descriptivo de algunos aspectos del contenido de las ilustraciones. Estas imágenes proceden de una muestra de 146 libros ilustrados de narrativa infantil publicados en España durante el siglo XX. Los libros han sido seleccionados mediante un muestreo que comentaremos detalladamente en la parte de los aspectos metodológicos.

¹ Ariés, Ph. (1987). *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Madrid: Taurus.

Y el análisis de sus ilustraciones nos permitirá construir una serie de perfiles derivados de la interacción de los aspectos analizados.

Vamos a tratar de mostrar que las ilustraciones cuentan muchas cosas al lector y muchas de ellas con un claro contenido axiológico: "El discurso de los libros ilustrados está orientado hacia una construcción social particular de la representación de la realidad. La mayoría de libros ilustrados instruyen implícitamente a la audiencia en un proceso interpretativo que necesita de la comprensión del código del libro ilustrado, y que también incluye la ubicación del sujeto determinando la suya propia en el mundo."²

En resumen, el conocer con profundidad cómo es esta representación de la realidad en las ilustraciones de la literatura infantil ha sido lo que nos ha conducido a la realización de este trabajo. Con este problema planteado, se pueden derivar algunas microhipótesis que parten de la base que las ilustraciones cuentan muchas cosas. No las enumeraremos a todas porque cada una de ellas está expresada en un contexto particular de la redacción del trabajo. Pero sí pondremos algunos ejemplos, como el que la presencia de unos modelos morales determinados, representados por unos personajes particulares, ha cambiado durante el siglo XX.

Antes de pasar a detallar las distintas partes de este trabajo, nos gustaría comentar que, para la realización del mismo, no sólo hemos tenido en cuenta las ilustraciones, sino que haremos alusión al texto. Ello es debido a la necesidad de considerar a los dos elementos al mismo tiempo. Es decir, en algunas ocasiones, las ilustraciones pueden engañarnos, hacernos pensar ideas equivocadas y es, entonces, gracias al texto que podemos evitar errores de comprensión. Por ejemplo, una conversación entre dos personajes puede ir cargada de intenciones afectivas o agresivas y, sin embargo, el tono más bien neutro mostrado por el dibujante no indica ni una cosa ni la otra. O una

² Stephens, J. (1992). *Language and ideology in Children's fiction*. New York: Longman, p.198.

indumentaria determinada puede hacernos pensar en una clase social y es el texto el que nos indica que no debemos dejarnos engañar por las apariencias. Por ello, nos remitiremos a la historia narrada mediante palabras para no cometer equivocaciones que desvirtuasen a la historia narrada mediante imágenes.

Una vez hecha esta aclaración, que nos parecía fundamental para la comprensión de todo lo que vendrá después, quisiéramos comentar las distintas partes en la que hemos estructurados esta investigación.

En la primera parte, sobre la fundamentación teórica y conceptual, hemos pretendido abordar diversas cuestiones. La que ocupa el primer capítulo trata sobre el concepto de ilustración. Empezaremos por su definición, sus características y funciones más relevantes y los elementos que la concretan, considerándolos desde el punto de vista del análisis visual, estilístico y técnico. Para ello hemos utilizado diversos y variados ejemplos. Saldrán a relucir, desde la pipa de Magritte a la Alicia de Lewis Carroll, ilustrada por John Tenniel, y también una niña llamada Lilly de un ilustrador excelente como Gary Blythe. Ejemplos que, valga la redundancia, han servido para ilustrar lo que queríamos destacar sobre el concepto de ilustración.

En el segundo capítulo nos ha parecido interesante abordar la cuestión sobre la relación entre la Clara mencionada al inicio de esta introducción y esos papeles encuadernados que tenía entre manos. Los niños y las ilustraciones han sido dos compañeros con una relación particular. A veces divertida y espontánea y otras algo más manipulada y aburrida. Por ello, en este capítulo comentaremos cuestiones sobre cómo Clara o Said ven las ilustraciones y, por tanto, conceptos como la percepción, la denotación y connotación serán objeto de interés. Posteriormente abordaremos las

controversias de la relación entre ambas partes, niños y libros ilustrados, y el papel de la educación en todo ello.

En el tercer capítulo hablaremos de los valores en relación a la ilustración, una parte fundamental del presente trabajo, y su relación con el paso del tiempo. Comentaremos cómo durante la historia se ha modificado la relación entre los valores y la literatura infantil, tanto en los textos como en las ilustraciones. Y en referencia a las ilustraciones, abordaremos la cuestión desde dos conceptos: la invisibilidad y la visibilidad. Es decir, lo que no muestran los cuentos y lo que sí muestran mediante los dibujos. Y también trataremos qué trayectoria ha seguido antes y durante el siglo XX lo que muestran las ilustraciones.

En el cuarto capítulo, los *valores* aparecerán de nuevo como protagonistas para tratar de abordarlos desde la perspectiva de la literatura infantil y para considerar su invisibilidad y visibilidad. En este capítulo haremos referencia directa a muchas de las cuestiones que queremos analizar en las ilustraciones, ya que explicaremos cómo se miran las ilustraciones invisibles y cómo las visibles para captar su contenido axiológico.

En la segunda parte de la investigación trataremos los aspectos metodológicos, desde los criterios para seleccionar un total de 146 obras publicadas en España, a la elaboración del instrumento metodológico, para acabar explicando el tratamiento estadístico de los datos obtenidos.

Explicaremos con detalle qué hemos tenido en cuenta para seleccionar las obras y cuáles han sido las puntuaciones otorgadas a cada libro. Por otra parte, explicitaremos cómo son las gafas que nos pondremos para ver las ilustraciones. Y qué queremos ver con estas gafas: desde los aspectos de la obra en general, como sus temas o valores o una breve ficha técnica, las cuestiones referentes a los protagonistas, su aspecto físico o social y también

el contenido de las ilustraciones en el que se muestran las acciones de dichos personajes. Es decir, si aquel rey que sale en la ilustración llevaba o no barba, será considerado en la segunda parte del instrumento metodológico. Y el desplazamiento a pie de esa niña rubia y bien peinada que decíamos al inicio de esta introducción será catalogado en la tercera parte, donde consideraremos las actividades realizadas por el protagonistas, así como las interacciones con otros personajes.

Por último, comentaremos cómo hemos analizado todos los datos obtenidos y los procedimientos estadísticos utilizados en esta investigación.

En la tercera parte del presente trabajo, pasaremos a describir los resultados derivados del análisis. Y lo haremos siguiendo el orden de las tres secciones del instrumento metodológico. En la primera, comentaremos los aspectos de las obras en general. Por ejemplo, será aquí cuando consideremos qué estilos artísticos encuentran los niños en los libros ilustrados. También las técnicas utilizadas por los ilustradores o, desde luego, los temas y valores principales de las obras. Todo ello contrastado con diversas variables como el periodo histórico.

En la segunda sección de la tercera parte, serán expuestos los resultados sobre los protagonistas. Cuantos niños, niñas, rubios o morenos, bien o mal vestidos protagonizan las historias ilustradas. Es decir, los resultados referentes a su aspecto físico al que le seguirán otros aspectos sociales, familiares, psicológicos o morales. Por ejemplo, si los huérfanos eran más propios de la literatura infantil de antaño o si las clases sociales han oscilado a través del tiempo serán algunos de los datos que expondremos.

Y en la tercera sección, comentaremos los resultados sobre el contenido de las ilustraciones. Si llueve o hace sol, si los hechos ocurren en montañas o

ciudades o si los protagonistas se besan o se agreden, serán algunos de los resultados aquí expuestos.

Al final de estas tres partes, añadiremos una sección con una serie de tablas resumidas de los resultados en función de los períodos históricos establecidos a lo largo del siglo XX. Es la concreción de los perfiles obtenidos mencionados anteriormente.

Finalmente mostraremos los resultados sobre una de las secciones de la muestra de libros: algunas ediciones de Caperucita Roja, o, lo que es lo mismo, el cuento popular más popular de todos los tiempos. Los análisis realizados con la muestra total, y del que ya habremos expuesto los resultados, seguirán un orden idéntico en referencia a esta niña tan afortunada, en la versión de los hermanos Grimm, o tan desdichada, en la versión de Charles Perrault, tal y como veremos.

En la cuarta parte del presente trabajo abordamos la discusión general y las conclusiones obtenidas de la investigación.

En la discusión general mostraremos nuestras consideraciones al respecto de los resultados obtenidos y las interpretaciones sobre los mismos. Interpretaciones que en algunas ocasiones irán relacionadas con las coyunturas sociales del momento y, en otras, con las particularidades de esa ventana que mencionábamos al inicio.

Y de todo ello se derivarán unas conclusiones. Unas ideas, unas cuestiones que nos han parecido lo más relevante de todo el análisis. Conclusiones en torno a la idea que las imágenes que muestran los cuentos que miran Marina o Fátima cuentan muchas cosas, y que tan bien expresa la siguiente frase: "Si trato de resumir qué creo más importante sobre la ilustración o el texto para niños, diría que les damos, aparte de la obvia

necesidad de información, una vasta y contundente idea del mundo, de la belleza y de riqueza emocional³.

Finalmente incluiremos la bibliografía y unos anexos que contienen datos relevantes de la investigación. En la parte de la bibliografía, hemos tenido en cuenta los libros, artículos y otras fuentes bibliográficas por separado. Y también hemos incluido una lista de aquellas ilustraciones que acompañan al presente trabajo. Con el objetivo de facilitar la lectura, cada una de las ilustraciones mostradas en las páginas que siguen, tiene un número junto a la leyenda que las acompaña que remitirá a esta lista de la bibliografía, donde podrá observarse la referencia completa.

Respecto a los anexos, en el primero, mostraremos las fichas de las 146 obras seleccionadas con su puntuación correspondiente. Y, en el segundo, incluiremos unas cuantas muestras de registros de las bases de datos utilizadas para el análisis de los libros.

La realización de esta tesis doctoral, nos ha servido para ver cómo es el mundo o la vida en las ilustraciones de la literatura infantil. Nos reconocemos fascinados por la ventana ilustrada de la literatura infantil y por ello hemos realizado con un gran placer todo el trabajo aquí expuesto. Cada una de las ilustraciones nos mostraba imágenes particulares, de unos tiempos y de unos artistas determinados, y, al mismo tiempo que las analizábamos, también nos sentíamos en parte como el lector infantil que disfrutó de su lectura. Una lectura que forma parte de su vida cotidiana, junto con el tren, la pelota o la merienda. Una lectura con imágenes de un mundo en el que casi todo puede ser y que, sistemáticamente, se ofrece a las nuevas generaciones en mil y una

3 Field, E.W. (Ed). (1969). *Horn book reflections*. Boston: The Horn Book, Inc, p. 93.

ediciones distintas, en mil y un formatos diferentes. Esperemos que pueda ser así también para las generaciones futuras.



Ilustración de Maria Espluga (1994)
Autoretrato, CLIJ, nº94
(1)

PRIMERA PARTE:
FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA Y CONCEPTUAL

PRESENTACIÓN

En esta primera parte de la investigación vamos a tratar de establecer las bases teóricas y conceptuales del presente trabajo. Por tanto, serán protagonistas de estas páginas, los conceptos de ilustración y de valor, la relación de la ilustración con sus usuarios infantiles y la variación de estos aspectos con el paso del tiempo.

Iniciaremos esta sección con el concepto de ilustración. Para tratar de concretarlo estableceremos unas cuantas premisas sobre la imagen. Para ello, la famosa pipa del pintor belga René Magritte -aquella pintura cuya leyenda decía *Ceci n'est pas une pipe*- servirá como motor de arranque de las elucubraciones en torno a lo que comunica o representa una imagen. Estas elucubraciones nos servirán, asimismo, para dar paso al concepto de la ilustración y, más concretamente, a la ilustración de la literatura infantil. Una imagen peculiar que se encuentra en un tipo de libro muy especial por el público al que va destinado.

En el capítulo 2, entraremos en el tema de la relación entre los niños y las ilustraciones. Pero antes de abordar esta relación, trataremos de delimitar unos conceptos que nos parecen fundamentales para el discurso sobre la imagen: percepción, denotación y connotación. Después, pasaremos a comentar distintos aspectos sobre las pinceladas que han caracterizado la relación de la ilustración con la infancia y abordaremos lo que pensamos que debe representar la educación en relación al libro ilustrado. Es la sección en la que expondremos que, a veces, la intervención explícitamente educativa respecto a los libros ilustrados puede ser beneficiosa para su usuario.

En el tercer capítulo, es el paso del tiempo lo que vertebra sus apartados. En primer lugar, trataremos una cuestión que nos parece importante: cómo se ha relacionado la moral con la literatura infantil. Desde el peso de la moraleja a una cierta reivindicación de lo que sería la calidad literaria independientemente de los imperativos morales. Y en este mismo capítulo, trataremos la relación entre la moral y la ilustración a lo largo de la historia. En primer lugar, considerando lo que se apto o no apto a los ojos infantiles o, lo que es lo mismo, el fenómeno que hemos llamado invisibilidad. Y, en segundo lugar, desglosado en dos partes, lo que sí se ha considerado apto para los niños en materia de imagen y su metamorfosis antes y durante el siglo XX.

Finalmente, cerraremos esta parte con una nueva consideración de los valores. En primer lugar, abordaremos el concepto de valor en relación a la literatura infantil y trataremos algunas de sus características. Y, posteriormente, intentaremos mostrar la forma cómo puede observarse, captarse y analizarse el contenido axiológico en una ilustración. Se trata de desvelar el escondrijo del valor en la imagen, lo que concretaremos con las estrategias pertinentes en la segunda parte de esta investigación.

1. CONCEPTO DE ILUSTRACIÓN

1.1. Imagen e ilustración: Magritte y las mentiras de papel

«...mentiras de papel. Esa gente, con tanto libro, confunde las estampas con las cosas»¹. Con estos términos se refería don Salvatore Roncone, el viejo calabrés protagonista de la novela *La sonrisa etrusca*, a la excesiva idolatría a las imágenes. Su nuera le enseñaba, gentil y paciente, un libro de arte lleno de ilustraciones... pero a él no le servían. Total no eran más que mentiras de papel, como él las nombró, y lo comparó a la abundante pornografía que veía a menudo en el quiosco.

Esta manera de considerar las ilustraciones del libro, nos hace pensar que en cierto modo Salvatore Roncone hubiera estado bastante de acuerdo con las famosas negaciones del pintor surrealista René Magritte (1898-1967). Aquellas que decían *Ceci n'est pas une pipe* o *Ceci n'est pas une pomme*.



René Magritte, 1929 (2)

¹ Sampedro, José Luis (1993). *La Sonrisa etrusca*, Barcelona: RBA Editores, p. 71.

Para Magritte, ni aquella pipa que pintó era una pipa ni la manzana, una manzana. Así, el célebre artista nos transmitió sus interrogantes sobre cómo se relaciona la imagen con la realidad, con su contenido y con las palabras².

Por supuesto, estaba en lo cierto. No se trataba ni de una pipa ni de una manzana, sino de una pintura y, por tanto, de una mentira de papel, o de lienzo para ser más exactos. Y estos dos ejemplos suponen un pretexto magnífico para introducir varias cuestiones a propósito del concepto de ilustración. Esa imagen fija que, como veremos, puede decorar, adornar, acompañar o representar un texto. Imagen que forma parte de un extenso universo de imágenes que se hallan en carteles, anuncios, revistas, periódicos, exposiciones fotográficas o pictóricas, libros, envoltorios... Con intenciones distintas -unas pretenden informarnos; otras, convencernos de la adquisición de cualquier producto-, con formatos variados, -gigantescas o minúsculas- todas estas imágenes forman parte de nuestra vida cotidiana. Algunas nos impactan de manera especial y las recordamos durante años. Otras nos resultan indiferentes y, después de permanecer durante segundos en nuestra memoria, desaparecen sin dejar ni rastro. Desde la imagen de una página del periódico, hasta la fotografía que adorna las paredes de nuestra casa o la cubierta de uno de los libros que consultamos, pueden presentar imágenes que percibimos de forma afectivamente distinta: "La imagen visual se manifiesta en la sensación... opera sobre todo en el plano afectivo estimulando situaciones, estados anímicos de predisposición o de indiferencia, rechazo..."³. Es decir, unas nos resultan más impactantes que otras, unas menos trascendentes que las demás. A veces nos alimentamos de ellas con el propósito de deleitarnos, como una exposición pictórica o fotográfica. En otras ocasiones tienen una presencia silenciosa que acompaña cada uno de nuestros gestos, como un cartel publicitario. Aunque éste siempre busque todo

2 Foucault, M. (1981). *Esto no es una pipa. Ensayo sobre Magritte*. Barcelona: Anagrama.

3 Costa, J. (1971). *La imagen y el impacto psico-visual*. Barcelona, Ediciones Zeus, p. 79.

lo contrario a una presencia indiferente y pretenda acaparar nuestra atención. Pero esta cuestión estaría más cerca del ámbito de la publicidad y de sus funciones, tema que no nos corresponde abordar. Lo que sí es interesante destacar es que un cartel publicitario polémico, como los de la firma Benetton, junto con las obras de Magritte, una fotografía de Robert Mapplethorpe y las ilustraciones del libro que miraba Roncone se agrupan bajo el término de *imagen*. También es interesante constatar que la imagen ha ido asociada a un espectacular crecimiento. Las mentiras de papel están más presentes a nuestro alrededor a como lo estaban antaño.

La afortunada expresión de *la inflación de la imagen* de Abraham M. Moles viene a representar esta cuantiosa presencia en nuestros días, a diferencia de otra época a la que él le atribuía "el sabor de unos tiempos en los que las imágenes eran escasas y bellas"⁴.

Es evidente que la sociedad de los medios de comunicación de masas, y la proliferación de las expresiones artísticas, han contribuido al aumento de la presencia de la imagen. Ello ha influido, en cierto modo, en el cuantioso número de las definiciones que de ella se han dado y de entre las que nos ha interesado especialmente la siguiente: "La imagen es un soporte de la comunicación visual, que materializa un fragmento del medio óptico (universo perceptivo) susceptible de persistir a través del tiempo, y que constituye uno de los principales componentes de los *mass media*"⁵.

Vayamos pues a observar con atención esta definición. En cuanto a que es un *soporte de comunicación visual*, podemos considerar que precisamente de eso se trata, ya que siempre pretende comunicar alguna cosa. Esto lo ejemplificaría una situación de clase magistral en la que un alumno realiza la caricatura del profesor con el propósito de hacerlos reír o de lucir las propias

4 Moles, A.M. "¿Hacia una teoría ecológica de la imagen?". En: Thibault-Laulan, A.M. (1973). *Imagen y comunicación*. Valencia: Fernando Torres, p. 58.

5 Moles, A.M. Opus.cit. , p.47.

dotes artísticas. O si el propio profesor realizase un dibujo en la pizarra para ejemplificar sus explicaciones. En ambos casos se trataría claramente de un mensaje transmitido a los demás mediante el soporte de papel o de pizarra. Pero sea para deleitarse uno mismo -quizá eso es lo que buscaba el alumno con su caricatura- o para los demás, aquel dibujo comunica algo a alguien.

Tampoco es discutible que se trata de *la materialización de un fragmento del medio óptico*. Por ejemplo, la pipa de Magritte, aunque no sea pipa, ha sido una materialización de un objeto llamado pipa mediante la técnica elegida por su autor y la tela que lo sostiene. Y la pipa es un fragmento de realidad, un objeto elegido por el autor, como la Guerra Civil fue elegida por Picasso para su Guernika. La imagen es pues un pedazo de mundo, un fragmento del medio óptico. Una sección del mundo que es *susceptible de persistir a través del tiempo*, lo que demuestra, desde el ejemplo más efímero que se nos puede ocurrir, como los mandalas realizados por los lamas budistas, hasta las perennes pinturas rupestres de las cuevas de Altamira. Y, por último, como comentábamos antes, efectivamente la proliferación de las imágenes va estrechamente unida a los mass media.

Todas estas características que hemos ido enfatizando en cursiva nos conducen a pensar que, aunque sea una mentira de papel, toda imagen es real. Es real porque comunica, es materia más o menos efímera que se inserta en el universo de los medios de comunicación: "La imagen es la realidad; lo que es visible es real"⁶. Las ilustraciones del libro que miraba Roncone y las pinturas de Magritte son reales como la vida misma, aunque en ambos casos podríamos decir que son mentiras que existen. Es decir, sea una fotografía puramente representativa de un libro, hasta la Brigitte Bardot pintada por Antonio Saura en el más puro estilo abstracto, son reales y remiten a la realidad. Aunque la gradación de representaciones de la realidad haya variado

6 Costa, J. (1971). *La imagen y el impacto psico-visual*. Barcelona: Ediciones Zeus, p. 61.

substancialmente de la primera a la segunda, puede que este referente real sea un referente vivo o tridimensional (la famosa actriz francesa o la pipa) o bien otra imagen que, tal y como se refiere el semiólogo Tonino Casula⁷, puede llegar a ser tan difundida que sea evocada como un referente real. Para ello, Casula nos pone de ejemplo el famoso rinoceronte del pintor y grabador alemán Albrecht Dürer asociado al tratado de semiótica de Umberto Eco. Ya dejó de ser sólo un rinoceronte soberbiamente dibujado y pasó a ser el referente inmediato al tratado de Eco. Pero podríamos encontrar muchos otros ejemplos como el rostro en contraste de blanco y negro de Ernesto Che Guevara que resulta evocador de unos tiempos y unas ideologías concretas.

Por lo tanto, hasta aquí ya hemos visto una serie de características que nos hacen comprender el concepto de imagen. También hemos querido enfatizar cuando los contactos entre imagen y realidad llegan a ser tan estrechos que aquello que observamos como imagen es algo más que una superficie plana o lo que objetivamente vemos. Pero ¿qué ocurre cuando la mentira de papel entra de la mano con el lenguaje escrito? Los libros ilustrados contienen texto e imagen y los cuadros mencionados de Magritte perderían todo su sentido sin la frase que los acompaña. Ambas expresiones permanecen juntas, la verbal y la visual, y a ello vamos a dedicar nuestra atención.

Nuestro mayor interés se centra precisamente en esa imagen que se relaciona de distintas maneras con un texto escrito y que conocemos como ilustración. Y, para ser exactos, nos interesa especialmente la ilustración del texto literario destinado al público infantil.

Actualmente el libro ilustrado goza de un prestigio consolidado. Es frecuente encontrar un gran número de álbumes ilustrados en librerías y secciones especializadas, en mayor o menor cantidad, según la tradición del

⁷ Casula, T. (1985). "Immagini come parole". *Scuola Viva*, nº10-11, pp. 9-11.

país donde se publique. De hecho, su prestigio depende de varios factores: "Un aspecto prominente del espectacular crecimiento de la literatura infantil es la creciente importancia de la ilustración. Muchos factores han contribuido en el proceso de que dichas imágenes se hayan convertido prácticamente en una parte integral de los libros publicados para niños"⁸. Entre ellos, el experto en ilustración Dr. Schwarcz señala el desarrollo de estilos artísticos, los cambios en el concepto de educación o el progreso en técnicas de imprenta. La indisolubilidad de ambas partes no sólo ha llegado a hacer indispensable a la ilustración, sino que ésta puede llegar a preponderar sobre el texto.

Actualmente, hay muchos tipos de libros ilustrados que hacen tambalear su propia identidad como libro. Según sean sus características, puede adquirir nuevas funciones en las manos del lector. Cualquiera que haya tratado con niños y con libros para niños se dará cuenta de que lo que aquellas manitas tienen entre sus manos a veces puede parecerse bastante a un juguete. Cuando alguno de nosotros escogemos una novela para pasar un buen rato poco nos planteamos el valor del libro como objeto. Engullimos su contenido como si de una fruta se tratara... más o menos indigesta, depende de la calidad de lo que leemos. Es cierto que quizá todavía nos entretenemos a hundir la nariz entre sus páginas para recuperar ese olor tan característico del libro acabado de salir del horno. También es cierto que las buenas y elegantes ediciones nos hacen acariciar sus cubiertas y que incluso alguien puede pensar en ellas como objeto decorativo. Pero básicamente un libro es un libro y de hecho los editores nos lo han puesto fácil para que no nos confundamos.

Sin embargo, en ocasiones, ese álbum ilustrado para los más pequeños puede llegar a tener la misma categoría que su peluche favorito o un par de patines: "El libro ilustrado es también un objeto, con su tamaño, forma y textura, un objeto tridimensional manejable y rompible y que, a diferencia de

⁸ Schwarcz, J.H. (1982). *Ways of the illustrator. Visual communication in Children's Literature*. Chicago: American Library Association, p.1.

los dibujos animados o los collages de legumbres, comparte el temperamento y las particularidades de los juguetes”⁹. Y los responsables de que en ciertas ocasiones el libro sea más visto como un juguete que como lo que propiamente es, son la gran cantidad de dispositivos activados para seducir al comprador y que no es necesariamente el niño. Luces, bocinas, cuerdecillas de las que penden muñecos o cualquier otra cosa, ventanas, pestañas... son los artilugios que acompañan al libro y que supuestamente fomentan la animación a la lectura. Nosotros no discutiremos esta cuestión. Nos parece muy complejo el poder determinar qué es lo que nos marca tanto en la infancia como para fomentar nuestras aficiones. Seguramente un adulto lee porque vio a otros adultos hacerlo, porque tuvo libros interesantes a su alcance y porque en pocas ocasiones durante su vida alguien le hizo asociar la lectura a algo desagradable.

Si el libro como objeto ha incidido en ello es algo que desconocemos, pero lo que sí puede asegurarse es que un niño, aunque en ocasiones su libro se confunda con un juguete, es perfectamente capaz de distinguir entre ambas cosas. Ambos objetos le proporcionan experiencias distintas. No nos parece mal que el libro juego esté presente en el mercado y que también lo esté en la biblioteca del niño. Además, algunos de ellos son verdaderas obras de arte. El problema está en si esta producción tan atractiva a la vista entorpece la edición de álbumes ilustrados. Sin bocinas ni colgantes. Sólo con lomo, cubiertas, páginas e historia incluida. Simplemente un álbum ilustrado que el niño distinguirá perfectamente del peluche o del par de patines.

Como decíamos anteriormente, la imagen puede llegar a preponderar sobre el texto. De hecho, la relación entre ambos elementos ha suscitado todo tipo de reflexiones. Sin ir más lejos, para Perry Nodelman puede llegar a ser una relación de lo más compleja. Por un lado se limitan y combaten entre ellas:

⁹ Martínez, Ricardo (1996) . "Sobre el alfabeto de la ilustración". *Revista de la asociación española de amigos del libro infantil y juvenil*, nº 33, p. 38.

“Como resultado, la relación entre imágenes y textos en los libros ilustrados tiende a ser irónica: uno habla sobre lo que en el otro se permanece en silencio”¹⁰. Uno nos describe espectaculares palacios, bellísimas princesas y espeluznantes monstruos mientras que la otra, sin mediar palabra, nos los muestra. Quizá los palacios deberían tener unas sobresalientes cúpulas, tal como diría el texto, y sin embargo, en la ilustración descubrimos unas austeras almenas. O, por poner otro ejemplo, la princesa, según el texto, tenía una espectacular melena cobriza y ondulada y en la ilustración descubrimos a una rubia de pelo lacio, no menos bella, pero rubia al fin y al cabo. Y así podríamos continuar imaginando nuevas combinatorias más o menos dispares. Pero, desde luego, al margen de su posible contradicción, texto e imagen forman, en el álbum ilustrado, un tándem inseparable que hace a ambos elementos complementarios.

El ilustrador británico Edward Ardizzone decía que las ilustraciones eran las que elaboraban el texto ya que éste no gozaba de espacio suficiente como para sugerir toda la riqueza que hay en él¹¹. Aunque a veces no siempre las cosas se consideren de esta manera desde el punto de vista de la profesión de ilustrador, pues con estos términos se refería a la cuestión el ilustrador Jörg Müller: “En general, el texto narra la historia y la imagen tiene la función de representar los momentos aislados. Pero siempre hay excepciones, naturalmente: cuando leí *Las ciudades invisibles* de Italo Calvino, tenía muchas ganas de ilustrar aquel texto, pero al mismo tiempo me daba cuenta de que el autor de ese texto había expresado con palabras los más sutiles matices, que hacían superflua e incluso innecesaria cualquier representación gráfica”¹². El prestigioso ilustrador nos avisa así de la necesidad de ser lo

10 Nodelman, P. (1988). *Words about pictures*. Athens and London: University of Georgia Press, p. 221.

11 Ardizzone, Edward "Creation of a picture book". En: Goff, Sheila, Stubbsand, G.T. y Ashley, L.F. (1969). *Only connect. Readings on children's literature*. Oxford: Oxford University Press, p. 348.

12 Conferencia en la convocatoria del Premio de Ilustración Catalonia organizado por la Generalitat de Catalunya y el Consell Català de Llibres per a Infants. Barcelona, 1992.

suficientemente cauteloso con el texto. Es decir, ser capaz de escuchar con atención lo que nos dice el autor literario y distinguir así cuando hay o no necesidad de representar con imágenes aquella prosa o aquel verso.

Otra cosa es cuando la ilustración pueda favorecer al lector en el caso que el texto requiera una acompañante como la imagen. Es decir, ampliar sus miras e incluso desarrollar su imaginación. Aunque no han faltado voces que hayan enfatizado que su labor consigue todo lo contrario, es decir, cortar las alas de la imaginación de la infancia. De todo ello hablaremos más adelante, en el capítulo sobre la relación entre niños e ilustración. Pero que la ilustración haya tenido defensores y detractores durante distintos momentos históricos, también nos hace pensar en cómo afectan estos momentos al contenido de la ilustración. Hay diversas maneras de elaborar el texto que son distintas en función del modo o estilo de representación que se haga¹³ y ello depende del movimiento cultural en el que se han producido¹⁴. Es decir, no es lo mismo el contenido de aquellas bellas y detallistas ilustraciones del genio Gustave Doré que las atractivas combinaciones de Leo Leoni. Y esto es tan obvio como decir que no es lo mismo el contexto del siglo XIX que el de los años setenta de nuestro siglo. Del contenido de las ilustraciones, y del paso del tiempo, nos ocuparemos extensamente a lo largo de todo el presente trabajo.

Retomemos por tanto lo que nos ha ocupado a lo largo de este apartado para tratar de aglutinar las distintas definiciones de ilustración. Al inicio hablábamos del vasto universo de imágenes que nos rodean hoy en día, a partir del ejemplo de Salvatore Roncone y de las negaciones de René Magritte. Luego hemos descuartizado una de las tantas definiciones de imagen y, posteriormente hemos ido a parar a un tipo muy específico de imagen: la ilustración en el álbum ilustrado destinado a la infancia. Hemos observado

13 Stephens, J. (1992). *Language and ideology in Children's fiction*. London: Longman, p. 162.

14 Vandelli, G. (1987). "Storia dell'immagine. L'iconografia nel libro per l'infanzia". *Vita dell'Infanzia*, a.36, nº1, pp.33-39.

como éste a veces se parece a un juguete y luego hemos pasado a analizar el tipo de relación que establece la ilustración con el texto. Finalmente hemos constatado que esta particular imagen se relaciona con la época que la vio nacer.

Pero hasta el momento no hemos hablado de lo que es exactamente una ilustración. *Vamos a poner un ejemplo para ilustrar esta cuestión*, puede decir un profesor en el aula cuando expone una materia determinada. Ilustrar, por tanto, es como clarificar, y la hipotética frase del hipotético profesor no se aleja demasiado de lo que es la ilustración, "...imágenes que explican y clarifican palabras"¹⁵. Por ejemplo, en una enciclopedia podemos encontrar un gran número de ilustraciones que nos clarifican o explican lo que en el texto encontramos. Pero en el álbum ilustrado, el gran peso de la información lo contienen las ilustraciones. Así, éstas se convierten en las grandes comunicadoras del libro. Antes ya hemos recogido aquella cita del ilustrador Edwuard Ardizzone en la que decía que elaboraban el texto y este atributo la define como un elemento cuyo papel es más sugerente que el de sólo obedecer el dictado del texto. Eso es lo que pensó el ilustrador Vasso Psaraki que insistió en que la ilustración debe decir más que el texto o decir menos e incitar al lector a pensar más. Ésta es la razón de su existencia; lo que determina su calidad"¹⁶. Otros, más poéticos, dicen que las ilustraciones convierten "el verbo en color, la frase en línea, la poesía en luz o lo arbitrario en perspectiva"¹⁷ además de tratarse de una compleja y excitante forma de arte¹⁸.

15 Nodelman, P. (1988). *Words about pictures. The Narrative Art of Children's Picture Books*. Georgia: University of Georgia Press, p.67.

16 Psaraki, V. (1997). "Illustration and text: Common Departure, Different Routes". *Bookbird*, vol.35, nº1. pp. 31-32.

17 Díaz Hanán, F. (En prensa). *La ilustración en los libros para niños*. Caracas: Banco del Libro.

18 Schwarcz, J. (1991). *The picture books comes of age. looking at childhood through the art of illustration*. Chicago and London: American Library Association, p. 5.

Algunos todavía no están demasiado contentos con la palabra ilustración. Consideran que no es exactamente el término más adecuado y proponen el de *pictoralización*, ya que "ello sirve para trazar un proceso que es diferente de la ilustración y sugiere a la vez más flexibilidad y libertad"¹⁹. Por otro lado, las definiciones enciclopédicas que hallamos sobre ilustración destacan sus atributos decorativos. Así ésta es "estampa, grabado o dibujo que adorna o documenta un libro"²⁰ o, algo más románticos, "el máximo goce de la experiencia visual se obtiene cuando se advierte la combinación o comprensión de los dos elementos (decoración e ilustración)"²¹.

Por tanto, valorando todas las definiciones expuestas, podemos considerar que la ilustración es un lenguaje artístico y la razón de su existencia radica en su relación con el texto. Compañero al que clarifica, explica, pero, al mismo tiempo, lo elabora y decora. Y todas estas acciones hacen que la propia ilustración se convierta en una fuente de comunicación al margen del dictado del texto.

Para cerrar este apartado, qué mejor que acabar por donde empezó. Cuando Magritte nos decía que aquello no era una pipa, cabría la posibilidad de entenderlo como que no podemos fumárnosla ni percibir el aroma del tabaco, tal y como podríamos hacer con su referente real. Es evidente, entonces que no es una pipa. Pero aunque sea una mentira de papel, es una realidad iconográfica absoluta. Picasso decía a propósito de su obra que nunca salió de lo real²². Pues bien, la imagen de una pipa es la imagen de una pipa y la de una manzana, de una manzana. Son mentiras sobre tela existentes. Y del mismo modo hallamos un montón de mentiras en ese libro que forma parte de la vida cotidiana infantil.

19 Lewis, D. "Going along with Mr. Gumpy: Polysystemy & play in the modern picture book". En: *Signal*, nº 80, p.105-19.

20 AAVV (1992): *Diccionario de la Lengua Española*. Madrid: Real Academia Española.

21 AAVV (1993): *Enciclopedia Temática Aperta: L'Arte*. Milano: Jaca Book.

22 Bernadac, M.L. "Propos sur l'art" (Paris: Gallimard). Comentado en: Caballero, O. (1998). "Cómo veía Picasso el universo artístico". *La Vanguardia*.

Estas mentiras van más allá de representar el texto. Hacen referencia a su contenido, pero se emancipan y nos comunican más cosas. Y estas cosas que comunican las mentiras ilustradas son a lo que dedicaremos todo nuestro trabajo. Mentiras o ilustraciones que, en las manos pequeñas de los lectores pequeños, muestran hombres y mujeres, horrores o maravillas que pasaron en tiempos pasados o contemporáneos. En cualquier caso, ahí están para disfrutarlas. Y ello es tan real como que Magritte existió y que nos dejó una herencia atractiva y, sobre todo, la constatación de una mentira muy sugerente.

1.2. Características y funciones de la ilustración: Todas las niñas del mundo



La pequeña Alicia de Lewis Carroll ilustrada por John Tenniel en 1865 (3)



Una princesita ilustrada por Tony Ross en 1986 (4)

Imaginemos que tenemos una colección de todas las niñas ilustradas en literatura infantil que existen en el mundo. Evidentemente, podríamos considerarnos muy afortunados porque seríamos dueños de una amplia y hermosa colección. En ella encontraríamos, por poner un par de ejemplos, desde la Alicia que soberbiamente dibujó John Tenniel para la famosa historia de Lewis Carroll, hasta aquella princesa de línea expresionista de la serie creada por Tony Ross. La lista, por supuesto, sería del todo interminable.

Como decíamos en el apartado anterior, como imágenes que son, todas ellas serían reales. Serían de lo más tangible. Podríamos contarlas, clasificarlas e incluso ponerles un fragmento del texto que les acompaña en la

obra original. Para precisar diremos que no tendríamos niñas, tendríamos representaciones de niñas. Aunque algunas de ellas fueran tan emblemáticas que ya actuaran como referentes reales.

Para seguir con los ejemplos, John Tenniel y Tony Ross habrían realizado una representación de niña inseparable de la época que les tocó vivir a cada uno de ellos. Así, Alicia y la princesa serían una representación en base a las unidades de reconocimiento relevantes en la cultura de Tenniel y Ross²³ o de la esfera ambiental de cada uno de ellos: "Desde un punto de vista psicológico, hay que recordar que una imagen es una pequeña sección de la esfera fenomenológica que rodea al individuo, sección debidamente materializada y dependiente del órgano de visión"²⁴. Es decir, no es por azar que la Alicia de Tenniel luzca unos atuendos victorianos y que la princesa de Ross tenga el pelo corto y revuelto. Ambas características pertenecerían a esa esfera fenomenológica que rodeaba a ambos ilustradores en el momento y la intención con la que fueron creadas. Ello también lo ejemplifica el estilo con el que fueron realizadas. Así, la Alicia de Tenniel sería mucho más realista que la princesa de Ross. Por supuesto, también incidirían los recursos técnicos —la plumilla en el caso de Tenniel y la acuarela en el caso de Ross. Y también el propio código específico de expresión o retórico —Tenniel se esforzaba en enfatizar cada uno de los detalles de una niña aristócrata del siglo pasado y Ross destacaba a grandes pinceladas una niña contemporánea.

En los dos casos "La forma de una representación no puede divorciarse de su finalidad, ni de las exigencias de la sociedad en la que se propaga su determinado lenguaje visual"²⁵. Ello no quiere decir de ningún modo que los creadores de imágenes sean simples reproductores de su entorno. Muchos ejemplos ilustrarían esta evidencia, como, pongamos por caso, si Ross

23 Marcè, F. (1983). *Teoría y análisis de las imágenes*. Barcelona: PPU, p. 176.

24 Moles, A. M. "¿Hacia una teoría ecológica de la imagen?". En: Thibault-Laulan, A.M. (1973) *Imagen y comunicación*. Valencia: Fernando Torres., p. 52.

25 Gombrich, E.H. (1979). *Arte e ilusión*. Barcelona: Gustavo Gili, p. 91.

hubiese ilustrado una obra contextualizada en un tiempo muy remoto, seguramente la protagonista no tendría el pelo ni corto ni revuelto. Por lo tanto, esas exigencias de la sociedad se reflejan en las imágenes de una manera u otra²⁶. No podemos ni imaginarnos a Alicia sentada en el orinal y sin embargo sí hemos visto de esta forma a la princesa de Ross, aunque el orinal y, naturalmente, las necesidades biológicas básicas estuvieran presentes en las dos épocas.

De otro modo, Françoise Enel nos relataba lo propio sobre la realización del cartel, una de las expresiones artísticas en las que la finalidad es un imperativo de peso: "Para convertirlo (el producto) en objeto de deseo, es necesario dotarlo de mil atractivos, seducir al consumidor. El creador de carteles lo conseguirá por medio de un *simulacro* del objeto real, revistiendo a éste último con una capa de imágenes, de razones, de pseudo-funciones, accesibles a la mayor parte de los individuos. La finalidad del cartel obliga al artista a utilizar un lenguaje *convencional*"²⁷ Del mismo modo, todas las imágenes de niñas de nuestra colección se encontrarían supeditadas, de una forma u otra, al lenguaje que quisiera utilizar su propio creador. Y cada una de ellas se hallaría revestida de las intenciones que él pretendía, igual que el creador del cartel pretende hacer atractivo un producto cualquiera.

Para continuar con otras características de las imágenes que conformarían nuestra colección, encontraríamos diferencias substanciales entre ellas. Una se determinaría por su grado de iconicidad. Así, Tenniel habría logrado el más alto nivel, entendiendo por iconicidad "el grado de realismo de una imagen en comparación con el objeto que ella representa"²⁸. Es decir,

26 A propósito de esta afirmación existe una sugerente investigación realizada por Michael Benton titulada *The image of childhood: Representations of the Child in Painting and Literature, 1700-1900* en la que se muestran las modificaciones de las imágenes de los niños respecto a la época en las que fueron realizadas. En: (1996). *Children's Literature in Education*, Vol. 27, nº1, pp. 35-60.

27 Enel, F. (1977). *El cartel. Lenguaje, funciones, retórica*. Valencia: Fernando Torres, p. 51.

28 Moles, A. M. "¿Hacia una teoría ecológica de la imagen?". En: Thibault-Laulan, A.M. (1973) *Imagen y comunicación*. Valencia: Fernando Torres., p. 50.

puestas a parecerse a una niña de carne y hueso, Alicia estaría más cerca del modelo que no la princesa de Ross. Los signos icónicos se basan en la similitud entre ellos y la realidad que representan. Y evidentemente, los grados de iconicidad serán variados según lo pretenda el artista. Por ejemplo, nada tiene que ver la Alicia que tanto se asemeja a una niña de verdad con la ilustración en la que aparece totalmente deformada y con el cuello alargado después de haber ingerido el diminuto pastel con la inscripción *Cómeme*. Ésta tendría menor grado de iconicidad que la primera porque se alejaría del realismo del objeto al que representa: una niña.

Si continuásemos el recorrido por nuestra exposición particular y extensa de las imágenes de todas las niñas del mundo, rápidamente nos daríamos cuenta que podríamos detectar varios tipos de datos visuales²⁹. Anteriormente, hemos dicho que podríamos acompañar cada una de las imágenes con un fragmento del texto de la obra original. Ahí nos encontraríamos con uno de los tipos de datos visuales: el texto. Y compartiría con la ilustración el pertenecer a la categoría de símbolo. Las representaciones pictóricas están dentro del sistema de símbolos como los textos verbales³⁰. Las palabras, junto con su significado y el lenguaje oral, conformarían lo que entendemos como símbolos artificiales o sociales³¹. Y dichos símbolos, en el caso del texto ilustrado, se afirman mutuamente: "Es la leyenda lo que determina la verdad de la imagen"³². Con esta afirmación, Gombrich nos hace reflexionar sobre la confusión que puede llegar a ocasionar el texto con la palabras. Es decir, podríamos engañar a los visitantes de nuestra exposición e intercambiar los textos y los títulos de las obras a las que pertenecen. Por ejemplo, poner al lado de Alicia algo así como *Quiero un gato*, tal y como predica uno de los títulos de la serie de la princesa de Ross. Probablemente, algunos visitantes

29 Dondis, D.A. (1988). *La sintaxis de la imagen*. Barcelona: Gustavo Gili, p. 25.

30 Goodman, N. (1976). *Languages of art: an approach to a theory of symbols*. New York: Hackett.

31 Costa, J. (1971). *La imagen y el impacto psico-visual*. Barcelona: Zeus, p. 86.

32 Gombrich, E.H. (1979). *Arte e ilusión*. Barcelona: Gustavo Gili, p. 72.

podrían detectar el engaño. En alguno de los casos por una incongruencia evidente y en otros por previo conocimiento. Pero probablemente ni se percatarían de ello en algunas de las ilustraciones. Harían lo que se conoce como un acto de fe ante la información que les ofreceríamos. Aunque, con o sin engaño, el texto sería uno de los tipos de datos visuales que conforma una indisoluble unión con la imagen en el libro ilustrado y determinaría a los visitantes su propia veracidad.

Otro de los datos visuales sería el *material visual representacional*, es decir, las representaciones de las niñas a las que nos hemos referido y que podrían ir desde las más realistas hasta las más abstractas. Los dos ejemplos elegidos muestran este dato. Alicia con material visual representacional cerca del realismo y, la princesa de Ross, de línea más expresionista.

Por otro lado, estarían los datos de la *infraestructura abstracta o el mensaje visual puro*. Es decir, todos aquellos elementos que constituyen lo que vemos en la ilustración como la línea, la luz o la perspectiva que abordaremos en el próximo apartado. La complejidad de esta cuestión ha estado ampliamente estudiada por los teóricos de la Gestalt y otros expertos como Rudolf Arnheim³³ que lo han aplicado al arte.

Pero además de todo lo mencionado, nos falta algo muy importante: *la vivencia experimentada por los visitantes* de nuestra exposición. Hasta aquí tendríamos las características de lo que hay colgado en la pared. Pero eso que hay colgado carecería de sentido sin alguien que lo contemplara. Por supuesto, no todos los visitantes de nuestra colección observarían, vivenciarían, se recrearían con las imágenes de la misma forma. Por conocimiento o desconocimiento previo o, para utilizar una metáfora, por las gafas particulares e intransferibles que cada uno de ellos usara, ningún visitante percibiría exactamente lo mismo en el momento de percibir las

33 Arnheim, R. (1962). *Arte y percepción visual*. Buenos Aires: Eudeba.

imágenes. "La imagen retiniana sólo adquiere sentido, gracias a su integración en códigos culturales de reconocimiento; y estos siempre son vivenciados a través de la relación individual de cada uno con su medio (...) es cierto empero que no hay dos personas que vean lo mismo en una obra de arte"³⁴. Una persona acostumbrada a cuadros expresionistas podría reconocer en la obra de Ross algunas de sus características. Un anciano que de pequeño tenía una edición de Alicia ilustrada por Tenniel, probablemente recordará al verla momentos de su infancia. Pero esto no significa que "un cuadro o una estatua sean sólo una pantalla en blanco, sobre la que cada observador proyecta los reflejos de su propia mente"³⁵. Las ilustraciones presentes en la exposición proyectarán diversa información a los visitantes. Pero de ello también nos ocuparemos más adelante cuando abordemos los conceptos de denotación y connotación.

Hasta aquí hemos visto las características de la ilustración que podemos resumir de la siguiente manera. En primer lugar, la constatación de su existencia coherente con el concepto de *representatividad*. Como Magritte podríamos decir que aquello no son niñas. Desde luego: son representaciones de niñas. Por otro lado observaríamos el lazo que une a su paternidad con el momento histórico determinado y que explica las diferencias entre la obra de Tenniel y Ross. Así son niveles de *representación*, *recursos técnicos* y *códigos de expresión* distintos. Por otra parte, también caracterizan a las ilustraciones su *grado de iconicidad* y los *datos visuales* que en ellas encontramos. Uno de los datos consiste en el texto que acompaña a la ilustración, su materia visual representacional y el mensaje visual puro (elementos) que en ellas encontramos. Y, por último, caracterizan a las ilustraciones la mirada que las observa y toda aquella carga que contiene el *código de reconocimiento* que posee el visitante de nuestra colección.

34 Marcè, F. (1983). *Teoría y análisis de las imágenes*. Barcelona: PPU, p. 178.

35 Arnheim, R. (1962). *Arte y percepción visual*. Buenos Aires: Eudeba, p. 64.

Visto lo que la caracteriza estas imágenes, ¿para qué sirven todo ese montón de niñas revistiendo las paredes de ese museo imaginario? La pregunta se las trae. Buscar utilidad al arte es poco menos que provocar un debate afortunadamente innecesario. Pero sí es cierto que siempre se ha considerado interesante reflexionar sobre el tipo de funciones de las ilustraciones, tal y como demuestra la bibliografía de prestigiosos expertos sobre ilustración. De todas ellas, éstas son algunas de las funciones que nos han parecido más relevantes:

- a) Mostrar lo que no expresan las palabras.
- b) Redundar el contenido del texto.
- c) Decorar y embellecer al texto.
- d) Captar y mostrar parcelas del mundo que nos rodea.
- e) Enriquecer a quien la observa.

a) Mostrar lo que no expresan las palabras

Es decir, expresar lo que resulta difícil o muy extenso para hacerlo con palabras³⁶. No es que no pueda hacerlo. Simplemente es que no resulta nada rentable. Antes poníamos de ejemplo a esa preciosa niña llamada Alicia ilustrada por el británico John Tenniel. Él fue quien decidió colocarle un delantalito, una melena larga y unos zapatitos negros. Y no es que Carroll fuera un patán que olvidó describir estos detalles. Lo que ocurre es que en el texto se hacen irrelevantes estos datos y se harían tremendamente difíciles de explicar. Fueron irrelevantes para Carroll porque requerirían páginas y páginas

³⁶ Según Abraham, M. Moles, considera una de las funciones de la imagen "expresar lo inexpressable con palabras", pero a nosotros nos ha parecido que no acaba de ajustarse a la realidad. Casi todo es expresable con palabras. No obstante hemos usado la función de Moles, transformándola en algunos aspectos. Dicha función ha sido extraída de: "¿Hacia una teoría ecológica de la imagen?". En: Thibault-Laulan, A.M. (1973) *Imagen y comunicación*. Valencia: Fernando Torres., p. 53.

que provocarían el aburrimiento inmediato del lector. *Las aventuras de Alicia en el País de las Maravillas* nos narra otras cosas mucho más interesantes y persiguen otro cometido que el de la mera descripción física de sus personajes. Sin embargo, no hay duda que estos detalles físicos de Alicia o el aspecto de la reina de corazones enriquecen, elaboran y extienden el texto. Así se refería a ello J.H. Schwarcz: "El texto nos puede decir: la niña dibuja una pelota. La ilustración puede mostrar a la niña haciendo esta actividad, pero también nos dice que aspecto tiene la niña. Así, la elaboración es una de las principales funciones de la ilustración"³⁷. O, como expresó mediante una metáfora Margaret Meek, las palabras se *alargan* a través de las imágenes³⁸. Así, sabemos gracias a Tenniel qué aspecto tenía una Alicia gigantesca en el interior de una diminuta casita, aunque para saber cómo fue a parar ahí necesitamos leer lo que Carroll escribió. Precisamos siempre del texto aunque el material icónico sea necesario y seduzca enormemente al lector³⁹.

Antes mencionábamos a uno de los personajes de tan ilustre obra: la reina de corazones. Y es precisamente ella la que nos hace pensar en otra cuestión. ¿La ilustración sólo nos ofrece un material icónico sobre la indumentaria de los personajes? Sabemos que Alicia llevaba los zapatitos negros y que la reina de corazones lucía un sofisticado peinado. Pero ¿sólo es eso lo que Tenniel aportó con su trabajo? Hemos titulado a esta primera función de la ilustración con algo referente a mostrar o que no expresa el texto. La mezcla de pavor y rabia que sentía Alicia ante tan despótica dama fue otro obsequio que nos regaló el dibujante. Esa cara de mala uva, esos soldados sumisos y angustiados y esa Alicia horrorizada ante tanta injusticia son detalles que pertenecen a la esfera de lo intangible y que Tenniel supo

37 Schwarcz, J. (1982). *Ways of the illustrator. Visual communication in Children's Literature*. Chicago and London: American Library Association, p. 123.

38 Meek, M. (1992). "Children Reading now in Styles" En: Beame & Watson (Eds.) *After Alice: Exploring Children's Literature*. London: Cassell.

39 Milano, G. (1985). "Dentro il libro attraverso le figure". *Scuola Viva*, n°10-11, pp. 40-3.

transmitirnos como buen ilustrador que era: "Los buenos libros ilustrados pueden y deben hacer el retrato de aquello intangible e invisible, ideas y conceptos como el amor, la responsabilidad... ideas que escapan de la fácil definición en las imágenes o en las palabras"⁴⁰. En este caso, Tenniel transmite la idea de la rabia experimentada por Alicia a partir del texto de Carroll.

Y todo ello, —zapatos, peinados, rabia y sumisión— no estaba representado mediante la imagen. No existía visualmente hasta que Tenniel lo materializó. De esta forma la ilustración adquiere la función de «nexo visible con las realidades invisibles»⁴¹. Realidad invisible que, por todo lo mencionado en este apartado, evidencia la fuerza narrativa de la ilustración⁴². Mostrando lo que no expresan las palabras y permitiendo que saboreemos gráficamente aventuras literarias tan imprescindibles como las de Alicia.

b) Redundar el contenido del texto

Aunque las ilustraciones muestran lo que no expresan las palabras, también es frecuente que cuenten lo que sí expresa el texto: "Supone expresar icónicamente un mensaje ya expresado con suficiente claridad y precisión por la vía verbal"⁴³. Es inevitable que exista redundancia en su contenido. No sólo es inevitable, sino que además es positivo. En el apartado anterior nos referíamos a una definición de ilustración como clarificadora del texto. Y es que mediante el mensaje gráfico se repite lo que se ha expresado permitiendo la inteligibilidad global del conjunto⁴⁴. El libro ilustrado, por lo tanto, aclara y

40 Moebius, W. (1986) "Introduction to Picturebook Codes". *Word & Image*, Vol.2, nº 2, pp.141-51.

41 Costa, J. (1971). *La imagen y el impacto psico-visual*. Barcelona, Ediciones Zeus, p. 22.

42 Martínez, Ricardo (1996) . "Sobre el alfabeto de la ilustración". *Revista de la asociación española de amigos del libro infantil y juvenil*, nº 33, p. 38.

43 Rodríguez Diéguez, J.L. (1977). *Las funciones de la imagen en la enseñanza*. Barcelona: Gustavo Gili, p. 46.

44 Moles, A. M. "¿Hacia una teoría ecológica de la imagen?". En: Thibault-Laulan, A.M. (1973) *Imagen y comunicación*. Valencia: Fernando Torres., p. 53.

facilita la comprensión del texto que contiene⁴⁵. Así comprendemos mejor cómo podía ser la sonrisa sin gato que contempló la sorprendida Alicia o de qué modo la princesita de Ross rechazaba usar el orinal para hacer sus necesidades. Aquí, la ilustración cumple un imperativo descriptivo⁴⁶. Nos describe gráficamente lo que el texto nos cuenta.

Ello no debe impedir que ocurra lo que mencionábamos en el apartado anterior. Es decir, que exprese cosas que no están en el texto. Todo lo contrario. Por muy descriptiva que sea la ilustración siempre contiene una parte expresiva que aporta el ilustrador, salvo excepciones más propias de obras de contenido científico. Pero, por lo que respecta a la ilustración de la literatura infantil, casi siempre hay un contenido expresivo muy importante que, por supuesto, puede tener más o menos protagonismo. Cuando aparecen obras en las que se evidencia un estilo abstracto o de innovación gráfica este cometido es algo más difuminado, pero no inexistente.

Volviendo a la función que nos ocupa sobre la redundancia, ésta se evidencia cuando observamos la mirada de los lectores infantiles —en una biblioteca o en una feria del libro— que va del texto a la imagen y viceversa. En ocasiones buscan confirmar cómo era aquel guerrero que dice ser tan robusto o aquella bruja tan terrible. El recorrido de clarificación puede hacerse tanto en un sentido como en el otro. En ambas partes se redundante. En el texto nos dice que era robusto y de mirada feroz. Y en la ilustración así descubrimos a ese guerrero, aunque la imagen nos dé muchos más datos que las palabras.

c) Decorar y embellecer al texto

Al mismo tiempo que la ilustración nos narra muchos aspectos, en nuestra exposición nos deleitaremos observando el material presente. No

45 Nobile, A. (1992). *Literatura infantil y juvenil*. Madrid: Morata, p. 89.

46 Duran, T. (1985). "Veure i mirar. Anàlisi de la il.lustració". *Faristol*, nº 0, pp. 17-29.

todas nos resultarán agradables, pero lo cierto es que, en todos los casos, la pretensión de la existencia de todas las imágenes es hacer el texto más grato a la vista⁴⁷. Podríamos asegurar que ningún ilustrador querría conseguir que el libro resultara visualmente repugnante. No hay que decir que, si así fuera, pocos editores se aventurarían a su publicación a no ser que un impulso *neovanguardista* los empujase a ello. No hay duda, por lo tanto, de que la ilustración pretende ser bella en su proceso de creación⁴⁸.

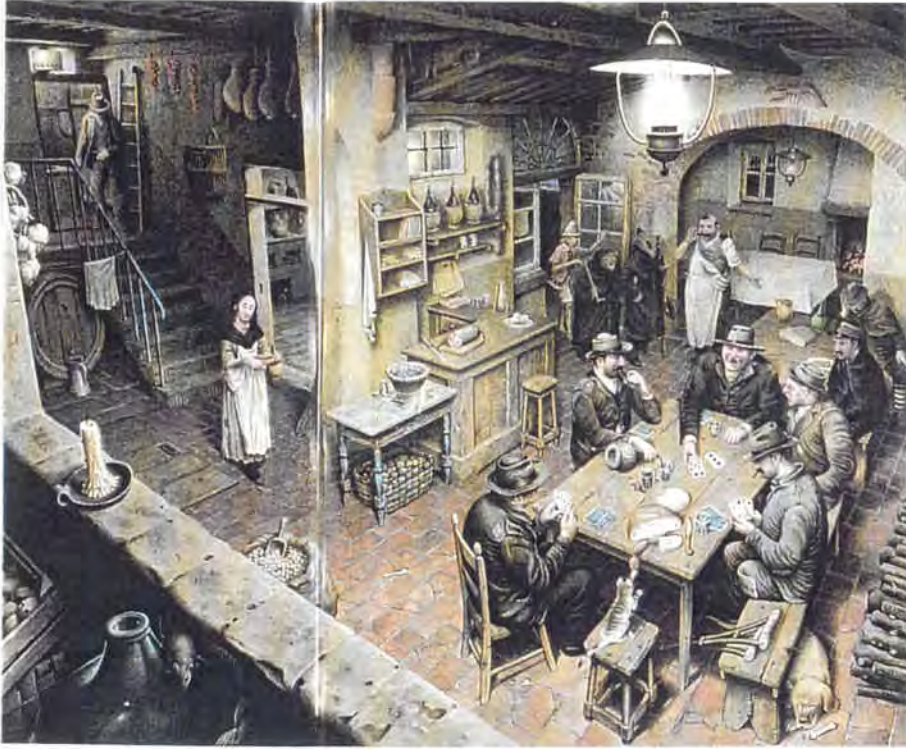
Así pues, la tarea del Tony Ross no fue únicamente la de mostrarnos una princesa con coronita y cara de traviesa, sino que trató de hacernos llegar algo más: "La tarea de un ilustrador no es necesariamente comunicar al joven lector una serie de valores. Si se puede hacer al mismo tiempo, mucho mejor. Pero la tarea primordial es la de ilustrar, trasladar los caracteres y las incidencias logrando vitalizar el libro, iluminando y resaltando el texto"⁴⁹. En definitiva, esta vitalización o iluminación no son más que formas de embellecer aquellas palabras ilustradas.

47 Moles, A. M. "¿Hacia una teoría ecológica de la imagen?". En: Thibault-Laulan, A.M. (1973) *Imagen y comunicación*. Valencia: Fernando Torres, p. 53.

48 Martínez, Ricardo (1996) . "Sobre el alfabeto de la ilustración". *Revista de la asociación española de amigos del libro infantil y juvenil*, nº 33, p. 38.

49 Eyre, F. (1971): *British Children's Books in the Twentieth Century*. London: Longman, p. 57.

d) Captar y mostrar parcelas del mundo que nos rodea



Una hostería italiana ilustrada por Roberto Innocenti en la historia de *Pinocho* (5)

Cuando Roberto Innocenti ilustró su magnífico *Pinocho* se esforzó en mostrarnos una particular parcela del mundo que rodeaba al popular personaje. Para ser exactos una parcela perteneciente al bullicioso ambiente de la Italia rural. Innocenti nos documenta la realidad de forma exhaustiva y cuidadosa. Nos muestra una hostería de la que cuelgan del techo jamones y en la que la mortadela, la botella de Cianti y la luz de petróleo tienen un indudable protagonismo. Elementos todos que actúan como señales emergentes y reveladoras⁵⁰ del mundo que pretendía mostrar el ilustrador italiano. En esta ocasión los imperativos testimoniales⁵¹ tuvieron un peso fundamental para el artista que se documentó adecuadamente, adquiriendo

50 Costa, J. (1971). *La imagen y el impacto psico-visual*. Barcelona, Ediciones Zeus, p. 22.

51 Duran, T. (1985). "Veure i mirar. Anàlisi de la il.lustració". *Faristol*, nº 0, pp. 17-29.

así funciones de un verdadero cronista. Su obra, por lo tanto, se convirtió en el documento de una realidad⁵² en la que no existían las cámaras fotográficas.

No hay duda de que las funciones anteriores continúan estando presentes. La ilustración nos describe cosas como el gracioso sombrerito de Pinocho o el siniestro interior de la ballena que lo engulló. Y también nos expresa la inmensa tristeza que sintió el pobre muñeco de madera ante la muerte de su inseparable asno. Pero junto a estos detalles, aparecen otros muchos que nos representan el particular mundo que le tocó transitar al imaginario muñeco. Cuál máquina fotográfica Innocenti nos sirvió en color la forma y el aspecto de un mundo pasado.

e) *Enriquecer a quien la observa*

Dedicaremos todo un capítulo a explicar que ocurre entre niños e ilustración. Pero nos ha parecido interesante iniciar algunas de las cuestiones en el marco de las funciones de la ilustración.

Igual que no tendría sentido el teatro sin espectadores, tampoco lo tendría el libro sin lector... u observador. Observador que, por otra parte, puede sacar un buen beneficio de aquello que tiene ante sus ojos. El primero y más relevante beneficio que se nos ocurre es el de pasarlo bien. Y punto. Con este enriquecimiento tan poco utilitarista, diríamos que si la ilustración lo lograra, lo cierto es que otros beneficios podríamos considerarlos como *de propina*. Pero como el deleite a secas ha sido durante muchos años insuficiente para justificar la existencia de todo lo relacionado con la literatura infantil, unos cuantos expertos se han dedicado a desgranar qué más nos pueden aportar las ilustraciones.

52 Martínez, Ricardo (1996) . "Sobre el alfabeto de la ilustración". *Revista de la asociación española de amigos del libro infantil y juvenil*, nº 33, p. 38.

Por ejemplo, uno de los primeros beneficios puede ser el del conocimiento. Uno puede adquirir información que no tenía mediante lo que ve en las ilustraciones y así éstas se convierten en «objeto directo de orientación y conocimiento»⁵³. De este modo, los lectores pueden conocer esa Italia añeja que nos ilustraba Innocenti en su Pinocho, islas del Pacífico, dinosaurios o gnomos. Los libros ilustrados proporcionan información visual que les permite conocer objetos o personas existentes o inexistentes o trasladarse a tiempos remotos o futuristas.

Además de tan noble enriquecimiento, el niño lector abrirá ventanas a algo que le será realmente importante durante su vida: la capacidad creativa. Por ello, es bueno que no ofrezca toda la información, sino que debe estimular la contribución personal del lector⁵⁴. Como si lo que hiciera fuera insinuar, claro que ello depende en gran parte del mismo observador. Hay ilustraciones tremendamente detallistas en las que el artista no ha omitido casi nada y que, sin embargo, pueden provocar un gran estímulo. Pongamos por caso una ilustración del interior de una gran mansión inglesa de inicios de siglo. Todos los detalles están presentes y el ilustrador ha hecho un buen uso de aquellos imperativos testimoniales a los que aludíamos antes. Y el niño es capaz de pasárselo en grande imaginando qué tipo de vida llevaban los inquilinos o lo bien que se lo pasaría él en aquella inmensa habitación de juegos tan típicamente británica. Lo mismo podría ocurrir con una ilustración claramente minimalista. Pero, por supuesto, no siempre sucede de esta forma. Como decíamos anteriormente, no han faltado detractores bajo el pretexto de que la ilustración coartaba la imaginación.

No todas las ilustraciones limitan la imaginación. Pero haberlas, haylas. Como en todas las creaciones, siempre hay buenos y malos productos. Diríamos que hay una relación directamente proporcional entre ese daño

53 Costa, J. (1971). *La imagen y el impacto psico-visual*. Barcelona: Ediciones Zeus, p. 22.

54 Milano, G. (1985). "Dentro il libro attraverso le figure". *Scuola Viva*, nº 10-11, pp. 40-3.

efectuado y la poca calidad de la ilustración. Lolo Rico decía al respecto que "de la misma forma que los textos insulsos y sin interés desvían al niño de la literatura, sucede lo mismo con las ilustraciones pobres y caricaturescas; les desvían del arte e incluso de la realidad"⁵⁵. Cuando la calidad está presente en ellas, la situación adquiere justo el signo contrario "la imaginación necesita ser estimulada y que las ilustraciones pueden liberar al observador de su propia estrechez de miras y mejorar su percepción del mundo"⁵⁶. Además de favorecer la adquisición de información y la capacidad creativa, la ilustración también puede favorecer la educación estética. Los libros ilustrados proporcionan un nuevo lenguaje a los niños⁵⁷. En muchos de ellos, afortunadamente, se rompen con estereotipos tan presentes en los productos Disney o las producciones japonesas. Aunque no nos parezca mal que ambos estén presentes en el panorama del consumo infantil —hay verdaderas joyas sobretodo por lo que respecta a la factoría Disney—, sí nos parece del todo necesario que éstos no sean hegemónicos. Y ya se sabe que en cuestión de imperios la tendencia a la invasión es casi pura inercia. Pero lo deseable es que observar esa maravillosa *Blancanieves* que Disney estrenó en el cine en el año 1932, no sitúe en menor proporción trabajos tan interesantes como las ilustraciones de Kveta Pacovská o Tàssies.

Como decíamos al inicio de este subapartado, será más adelante cuando analicemos más profundamente algunas de estas cuestiones. Pero de momento terminaremos con una de las citas que, de forma más contundente, presenta todas las virtudes y excelencias que la ilustración puede hacer por la infancia: "Favorece la memorización y fijación en el recuerdo de pasajes, episodios y personajes de la vivencia, refina y educa la sensibilidad estética o pre-estética del niño, habla a la emotividad y a la afectividad, evoca

55 Rico, L. (1986). *Castillos de Arena. Ensayo sobre Literatura Infantil*. Madrid: Alhambra, p. 35.

56 Schwarcz, J. (1982). *Ways of the illustrator. Visual communication in Children's Literature*. Chicago and London: American Library Association, p.1.

57 Stewing, J. (1995). *Looking at picture books*. Wisconsin: Highsmith Press.

sentimientos, estimula la inteligencia y la fantasía, incentiva la creatividad y el espíritu de observación y favorece la comparación, en una prueba visual, entre la imagen elaborada por el receptor en su interior, después de la audición o de la lectura autónoma, y el dibujo reproducido en la página surgido de la invención creadora del artista; siempre que responda a los cánones del arte y de la estética infantil, es fuente de alegría, de gratificación interior y quizá de recreación estética.”⁵⁸. Y aunque sería muy largo discutir qué entiende el autor por los cánones del arte y de la estética, diríamos que estamos de acuerdo en que la buena ilustración contribuye a enriquecer todas estas facetas del lector.

1.3. Elementos visuales, estilísticos y técnicos: Lilly al completo



Lilly escuchando los gritos de las ballenas.
Ilustración de Gary Blythe para el cuento *The Whale's Song* (1990).
(6)

58 Nobile, A. (1992). *Literatura infantil y juvenil*. Madrid: Morata, p. 89.

1.3.1. Elementos visuales

Vamos a suponer que todavía no hemos salido de la exposición de todas las niñas del mundo. Supongamos también que avanzamos unas cuantas salas hasta llegar a una de las imágenes más bellas de la década de los noventa. Nos estamos refiriendo a las ilustraciones realizadas por Gary Blythe para el relato *The whales' song*. Y, colgada en la pared, vemos como su protagonista, Lilly, escucha como las ballenas gritan su nombre. Utilizaremos esta imagen para comprender cuáles son los elementos, el estilo y la técnica que contiene, cuál es su materia prima o, por utilizar una expresión coloquial, dejaremos de ver el bosque para observar los árboles. Dichos árboles, como a elementos se refiere, son: el punto, la línea, el contorno, el tono o luz, el color, la textura, la dimensión o perspectiva, la escala, el movimiento y la composición⁵⁹.

La suma de estos elementos, desde la teoría de la Gestalt, no sería una integración de las diversas partes que siempre fuera la misma: "Concebir una Gestalt como una sopa compuesta de ingredientes demasiado cocidos, en la cual todo se entremezcla, es tan erróneo como concebir exclusivamente la armonía sobre la base de las combinaciones de color que se dan en los dormitorios de los niños o las de sonido en la música ligera"⁶⁰. Las opciones de integración entre los distintos elementos dependerá del emisor y, por lo tanto, son infinitas. Es decir, cada artista enfatizará alguno de los elementos o quizá ninguno de ellos. Y aunque veamos el bosque, que en el ejemplo escogido será la cara de Lilly, puede que alguno de los elementos destaque especialmente.

59 La bibliografía utilizada para esta lista de elementos básicos es a siguiente: Dondis, D.A. (1988). *La sintaxis de la imagen*. Barcelona: Editorial Gustavo Gili, p. 53, Díaz, F. (1995). "Elementos de la ilustración: su relación con el arte". *Hojas de lectura*, nº 34, pp.: 4-11 y Arnheim, R. (1976). *Arte y percepción visual*. Buenos Aires: Eudeba.

60 Arnheim, R. (1976). *Arte y percepción visual*. Buenos Aires: Eudeba, p. 54.

En este caso, la reproducción que observamos de la pequeña Lilly está hecha básicamente de puntos. El *punto* destaca, por tanto, como un elemento fundamental. Es el punto la base de cualquier sistema de reproducción de la imagen. Es la unidad mínima de los elementos plásticos sobre la cual se desarrollan la línea y el plano. En el caso de nuestra ilustración, el punto toma una fuerza mayor que en otros casos, ya que su autor utiliza en cierto modo el estilo puntillista de los pintores de fines del siglo pasado como Seurat. Tal y como observamos en la imagen (por ejemplo, en la forma de los ojos de Lilly o sus labios), cuanto más juntos están los puntos entre sí, la cadena que conforman se convierte en otro de los elementos visuales: la *línea*, apenas importante en esta imagen, pero que sin duda es el mejor instrumento descriptivo con el que cuenta el lenguaje visual. "En las artes visuales, la línea, a causa de su naturaleza, tiene una enorme energía. Nunca es estática; es infatigable y el elemento visual por excelencia del boceto"⁶¹. En algunos casos puede llegar a ser el elemento más destacable de la imagen, como ocurriría en obras tan sobresalientes como la de Tony Ross, mencionado antes, o la de Quentin Blake, el inseparable ilustrador de Roald Dahl que con una sola línea son capaces de definir el contorno de las figuras, otro de los elementos básicos visuales: "un caricaturista hábil puede lograr en su obra la más viva semejanza con el modelo, mediante unas pocas líneas elegidas"⁶². Por otra parte, observando la ilustración, no es necesario que la autora de la historia nos diga que es de noche. Es probable que lo precise para el relato, pero el ilustrador, en este caso, ha utilizado el *tono* adecuadamente (otro de los elementos visuales básicos), para hacernos notar el ambiente de nocturnidad. El tono son las intensidades de oscuridad o de claridad que tan soberbiamente están combinadas en esta ilustración⁶³. Si observamos esta ilustración con

61 Dondis, D.A. (1988). *La sintaxis de la imagen*. Barcelona: Editorial Gustavo Gili, p. 57.

62 Arnheim, R. (1976). *Arte y percepción visual*. Buenos Aires: Eudeba, p. 29.

63 Díaz, F. (1995). "Elementos de la ilustración: su relación con el arte". *Hojas de lectura*, nº 34, pp.: 4-11.

poca luz, la faz de Lilly destacará sobradamente, mientras que el cielo y sus cabellos se difuminarán en la oscuridad, lo que contribuye a orientarnos en cuanto a la dirección de la misma. Entre ambas partes hay un número incontable de grados tonales.

Es gracias a la *luz* que comprendemos el *color* en la imagen de Lilly. Es decir, "El color es esencialmente luz"⁶⁴. El artista optó por una extensa gama de azules y omitió la gama de los colores cálidos. Sin embargo, la serenidad del azul logra otorgar una gran ternura en la imagen: "El color deviene significativo de una manera irrazonada, por eso el color es un elemento sígnico directo que opera en la sensación"⁶⁵. La imagen de Lilly, con colores fríos, inspira ternura. La imagen de la silla eléctrica de Andy Warhol, con colores cálidos, nos produce escalofríos. En los dos casos es evidente que tanto el carácter de las finalidades que perseguían ambos autores, así como sus preferencias, suscitan sensaciones opuestas.

Ello se explica fundamentalmente porque al color se le atribuye la eficacia y la sugestión de los mensajes interiores de los artistas. Es gracias al color que dichos mensajes son comprendidos por los lectores, ya que les ayuda a "progresar en la representación global y confusa de la realidad, a la percepción analítica de los aspectos particulares y a la observación cuidadosa de los detalles"⁶⁶.

En cuanto a la *textura*, en nuestro ejemplo nos estaríamos refiriendo a un elemento visual claramente apreciable y reconocible mediante la vista y no mediante el tacto. Si pasamos los dedos por encima de la página, un recorrido completamente liso no nos confundirá porque ya tenemos cierta experiencia en manipular reproducciones sobre papel. Pero puede que ello sorprenda al joven lector que, por la inmediatez de la percepción de la textura espere

64 Aparici, Roberto y García-Matilla, A. (1987). *Lectura de imágenes*. Madrid: Ed. de la Torre, p. 84.

65 Costa, J. (1971). *La imagen y el impacto psico-visual*. Barcelona, Ediciones Zeus, p. 225.

66 Nobile, A. (1992). *Literatura infantil y juvenil*. Madrid: Morata, p. 90.

percibir quizá una superficie irregular y áspera producto de la pincelada de óleo.

Por otro lado, percibimos la cara de Lilly de forma armónica y proporcionada. Ello se debe a otro de los elementos básicos, la *escala* que tanto suele utilizarse en planos y mapas para representar una medición proporcional real⁶⁷. Es decir, en nuestro ejemplo, las relaciones fundamentales del rostro de Lilly obedecen a una escala real. Los ojos, con el referente de su cabeza, están en el centro de la misma. Y la nariz y la boca están proporcionadas en el contexto de la cara de niña.

Gracias a la dimensión o la *perspectiva* descubrimos que las estrellas están mucho más lejanas de nosotros que Lilly, descubrimos la distancia entre los elementos de la imagen. No es precisamente una de las imágenes más ricas en perspectiva de este ilustrador, así que el ejemplo pecará de ser bastante pobre, pero suficiente porque ilustra la relación de los distintos elementos (la niña y las estrellas) y el intento de hacerlas reales “Nunca insistiremos bastante en que el arte de la perspectiva aspira a una ecuación correcta: quiere que la imagen aparezca como objeto, y el objeto como la imagen. Logrado su fin, hace una reverencia y se retira.”⁶⁸. La ilusión de la profundidad fue algo que los artistas no lograron hasta el Renacimiento. Ello nos hace pensar que también implicó ver al mundo de una forma distinta. Una forma que quería abandonar la imagen y atrapar el objeto, aunque sólo fuera por unos instantes, antes de volver a ser objeto.

El último de los elementos visuales, el *movimiento*, parece estar en oposición absoluta a lo estático de la propia imagen: “Si tenemos en cuenta que el movimiento es una acción que implica el espacio y el tiempo —y por lo tanto estrictamente hablando pertenece a la cuarta dimensión— no parece a primera vista una categoría apropiada para el mundo estático del arte en dos o

67 Dondis, D.A. (1988). *La sintaxis de la imagen*. Barcelona: Editorial Gustavo Gili, p. 71.

68 Gombrich, E.H. (1979). *Arte e ilusión*. Barcelona: Editorial Gustavo Gili, p. 226.

tres dimensiones⁶⁹. Pero, por supuesto no es así. Lilly no es una niña de verdad, es una imagen fija y no se mueve. Sin embargo, somos capaces de percibir su cabello en movimiento. La imagen es estática pero expresa movimiento. Y evidentemente, la ilusión del movimiento tiene más que ver con el emisor, el ilustrador en este caso, que con la imagen visual. Gary Blythe hace todo lo posible para transmitir la movilidad de los cabellos de Lilly. Acierta con sus pinceladas para que la brisa marina mueva los cabellos rizados de Lilly.

En última instancia, la *composición* sería la forma en la que se organizan todos estos elementos básicos, pasando a ser ella misma el elemento que los conjuga, que los pone en relación. Todos los elementos se estructuran para crear ese todo al que hacían referencia los de la Gestalt. Es decir, la sintaxis de la imagen -el emblemático título de Dondis- sirve para comprender que la composición pone en danza cuánto se encuentra en la mente del artista. Lo somete a una sintaxis y así le da sentido.

Y, bisturí metafórico en mano, hemos descuartizado la imagen de Lilly. Hemos visto los puntos, las líneas y todos los elementos básicos que en ella se encuentran. Si se tratara de un experimento de laboratorio, bastaría con volverlos a sumar para recuperar a Lilly. Pero algo especial, misterioso o simplemente perceptivo está en juego cuando, de nuevo los elementos unidos, nos ofrecen ese impacto sensacional que nos produce la cara de Lilly.

1.3.2. Elementos estilísticos

A veces en la prensa o en la televisión se habla de estilos artísticos. Quizá a propósito de alguien que con un estilo determinado realiza unas determinadas esculturas, pinturas o lo que se tercié. Y, de este modo, está

69 Frayling, C., Frayling, H. y Van Der Meer, R. (1993). *La carpeta d'art*. Barcelona: Destino, p. 4.

bastante consolidado el concepto de que un estilo es algo que define a alguien al hacer algo. Nos hemos familiarizado con el término. Término que se refiere al carácter personal o la forma en la que se reconoce el trabajo del artista porque es su manera particular de tratar los detalles. También el estilo se refiere a la manera como ha sido desarrollado y favorecido estándares dentro de una cultura o durante un particular periodo de tiempo.

Que la obra pictórica de Auguste Renoir sea considerada impresionista, obedece a las mismas razones que *Las señoritas de Avignon* de Pablo Picasso se estimen como el motor de arranque del Cubismo: poseer formas artísticas que "se repiten con un análogo carácter expresivo durante un cierto tiempo —estilo histórico— o ser constantes en las obras correspondientes a una nación o a un artista"⁷⁰. La pintura impresionista posee un aire de familia, como la necesidad de mostrar el movimiento, que la hace reconocible. En el caso del cubismo, el mostrar la simultaneidad se hace requisito imprescindible y define al estilo. Y, aunque a veces, sea difícil determinarlo en un artista individual o incluso por gente de una era o cultura particular también se ha utilizado el término de eclecticismo o indeterminación artística para estas *rara avis* difíciles de catalogar. Lo interesante, en cualquier caso es que esta manera "coherente de agenciar los elementos de la representación a partir de la transposición más o menos libre de la realidad cotidiana"⁷¹, lo que conocemos como estilo, tenga su etiqueta correspondiente, como si en lugar de arte habláramos de especies que a veces han experimentado y han hecho eco en sus obras del expresionismo, el surrealismo, el fauvismo o el Pop Art.

Pero mientras Andy Warhol y Jean-Michel Basquiat rompían moldes allá donde fueran, en el mundo de los cuentos la estabilidad más absoluta se plasmaba con una gran fidelidad a la poca variedad estilística. Así mientras para los adultos, desde el XIX hasta nuestros días, los cambios en el arte han

70 De Azcárate, J.M.; Pérez, A.E. y Ramírez, J.A. (1979) *Historia del arte*. Madrid: Anaya, p. 13.

71 Durand, M. Bertrand, G. (1975). *L'image dans le livre pour enfants*. Paris: L'École des Loisirs, p. 37.

sido extraordinarios, en la ilustración para niños no han sido tan evidentes. Y ello es debido a imperativos como el estereotipo formado de una infancia que supuestamente sólo entiende imágenes reales, o que el trabajo de la ilustración no ha sido interesante para las grandes figuras. Es decir, imperativos derivados de la percepción del público al que va destinada la creación artística. Aunque queremos añadir que siempre hay casos excepcionales como el propio Basquiat o el genial John Burningham⁷², con obras como *Oi! Get Off Our Train!* (1989) en la que casi se muestra la historia del arte al completo. Queremos señalar también que, en la actualidad, esta tendencia está cambiando, ya que es evidente que hay una serie de características que definen diferencias estilísticas entre una obra y otra, entre un ilustrador y otro. Pero, insistimos en que, aunque Salvador Dalí conmocionara al mundo con su *Gran masturbador*, los libros para niños no estaban impregnados de surrealismo, ni las sopas *Campbell* de Andy Warhol proporcionaron una clara repercusión del Pop Art en las ilustraciones de la literatura infantil. Lo que sí encontramos es una serie de elementos o características estilísticas de forma individual o mixta. Es decir, al margen de esta cierta impermeabilidad artística, es muy frecuente la simultaneidad de diversos estilos en una misma obra ilustrada. De aquí deriva que hayamos optado por el término *elementos estilísticos*⁷³ y no por el de estilos, siendo más adecuado para esta mescolanza presente en la ilustración.

72 Encontramos un artículo sobre como la educación recibida por este ilustrador en la escuela de Summerhill, de la que fue alumno, lo influenció en sus trabajos adultos. El autor pone como ejemplo una de sus obras: "Burningham explora la idea entre el mundo fantasioso de los niños y la insistencia adulta de la verdad objetiva. En este libro también hay un enfoque sobre la naturaleza de la educación la cual hace que todos los libros ilustrados de Burningham sean unos de los más claros ejemplos de la filosofía de Neill". En: Bradford, Clare (1994). "Along the road to learn: Children and adults in the picture books of John Burningham". *Children's literature in education*, nº 25, pp. 203-211.

73 El término fue sugerido por el Dr. Andreas Bode que, además de ser experto en ilustración de literatura infantil, trabaja en la Biblioteca Internacional de la Juventud de la ciudad de Munich y con él tuvimos una entrevista para hablar sobre la cuestión de los estilos en ilustración. De ella llegamos básicamente dos conclusiones: que así como en arte resulta relativamente fácil catalogar las categorías artísticas, en la ilustración de literatura infantil la dificultad es alta porque hay una gran mescolanza de estilos que dificultan su determinación. La otra de las conclusiones hace referencia a la diferencia entre el arte para adultos y el poco dinamismo en el arte para niños. Munich, agosto de 1997.

Quentin Blake, el ilustrador favorito de Roald Dahl, lo expresó en estos términos: «creo que cualquier estilo de dibujo es una especie de sopa que contiene muchos ingredientes»⁷⁴ y él mismo considera que en su puchero particular se encuentra el caricaturismo, las artes escénicas y los dibujos de Picasso. Por otra parte, el ilustrador español Miguel Calatayud, con plena sinceridad, opina que "el grafista tiene que aprovechar los estímulos con un sentido descaradamente oportunista, vengan de donde vengan"⁷⁵. Luego los coge, los mezcla y los condimenta a su gusto, aunque a veces no sea en absoluto consciente de este proceso culinario.

Del mismo modo que quienes vieron los primeros cuadros del Impresionismo o el Cubismo no vieron tanto unas características estilísticas remarcables o evidentes y sí una forma de expresar los valores de su cultura, los ilustradores contemporáneos "toman prestado de estos estilos, llegando a evocar ideas y actitudes de las cuales no son conscientes"⁷⁶. Igual ocurre con cualquier expresión que uno decida usar en un momento determinado, aunque dicho momento sea muy lejano del original en el que nació aquella expresión determinada. Sin duda, el proceso elaborado por Cézanne, Degas o Renoir es muy distinto al del artista que, años más tarde lo toma prestado para una obra. Por no tratarse la misma elección estilística que en el caso pictórico, las constantes históricas que definían el estilo no son tan representativas como la elección que hace el ilustrador de elementos artísticos, de principios de composición o de convenciones históricas o culturales que expresan su significado.

Cuando se detectan elementos surrealistas en un libro infantil contemporáneo, es evidente que no se trata del mismo mecanismo que desencadenó este movimiento durante el periodo de las Vanguardias, aunque

74 (1995). "Entrevistamos a... Quentin Blake". *Peonza*, nº 32, p. 26.

75 Conferencia de M. Calatayud en el marco de la convocatoria de 1992 del Premio Catalonia.

76 Nodelman, P. (1988). *Words about pictures*. Athens and London: University of Georgia Press, p.85.

sí evoque determinadas ideas y actitudes. Por ejemplo, que el realismo sea el estilo preponderante, junto con el humor, en los libros para niños⁷⁷, independientemente de lo que ocurre en los estilos pictóricos⁷⁸, es algo que nos parece significativo. Es algo que evoca una idea de, por un lado, el libro para niños y, por otro, de infancia. Y ello es tan significativo como que otros estilos sean minoritarios, a pesar de que su presencia enriquezca de forma explícita el panorama que rodea al joven lector⁷⁹.

Ello se podría observar en nuestra exposición de todas las niñas del mundo. Unas imágenes serían más expresionistas que otras, algunas más abstractas, pero la mayoría estarían claramente inscritas en el realismo y la caricatura. Las diferencias estarían en los otros elementos estilísticos participantes. Por ejemplo, nuestra Lilly, a la que tanto nos hemos referido, sería una de las obras en la que el puntillismo destacaría junto con la base estilística del realismo⁸⁰. Y ello la convertiría en una pieza muy interesante de nuestra exposición. Los libros para niños no sólo necesitan calidad, sino también variedad. Cualquier estímulo visual tratado con habilidad puede gustar a su observador, sea por la inquietud que despierta en él o por la propuesta tácita de descubrir algo nuevo.

Posteriormente, en el capítulo referente a la elaboración de la metodología, ya explicaremos qué escala de valores hemos utilizado para captar los elementos estilísticos en la ilustración y qué características tiene cada uno de ellos. Pero en este apartado queremos adelantar el contenido de la lista de valores que ha quedado definida con los siguientes elementos estilísticos: *Realismo, Impresionismo, Puntillismo, Fauvismo, Cubismo, Modernismo, Novecentismo, Expresionismo, Surrealismo, Arte Naif, Abstracto,*

77 Durand, M. Bertrand, G. (1975). *L'image dans le livre pour enfants*. Paris: L'École des Loisirs, p. 76.

78 Danset-Léger, J. (1980). *L'enfant et les images de la littérature enfantine*. Bruxelles: P. Mardaga, p. 51.

79 Schwarcz, J.H. (1982). *Ways of the illustrator. Visual communication in children's literature*. Chicago: American Library Association, p. 63.

80 Schwarz, Joseph. (1991). *The picture book comes age*. Chicago: American Library Association, p. 8.

Pop Art, Infantil, Folklórico-Medieval, Caricatura, Caricatura estándar, Cómic y Estilo Disney.

1.3.3. Elementos técnicos

Continuando nuestro peculiar recorrido por la exposición de niñas ilustradas, sin duda nos sorprenderá la enorme cantidad de soportes técnicos que las engendraron. Unas son hijas de la acuarela, otras, del óleo, de la plumilla, del carbón, del collage o de cualquier otra técnica, y todas ellas son la representación de cómo los elementos técnicos han evolucionado en materia de ilustración.

Cuando se ilustró el primer libro, se hizo con un grabado hecho a mano en un bloque de madera en el que había el texto y la ilustración⁸¹. Posteriormente, uno de los ejemplos más brillantes de la meticulosidad en estos menesteres lo representó Albrecht Dürer, en el siglo XV, que hacía sus propios grabados. Luego, la invención de la imprenta abrió un panorama insólito hasta entonces y así se sucedieron muchas formas de impresión que cada vez más perfeccionaban la reproducción de las ilustraciones. Pero fue con la Revolución Industrial cuando los colores utilizados por los artistas encontraron ciertas posibilidades de reproducción amplia y consecuente con los originales. De todos estos aspectos históricos, hablaremos en el capítulo 3 del presente trabajo.

En la actualidad, las nuevas tecnologías han facilitado enormemente esta tarea, de tal modo que la calidad -y la comodidad para el trabajador- han alcanzado niveles impensables hace unos cuantos años. Si Dürer o Leonardo da Vinci levantaran la cabeza, y vieran un escáner o cualquier programa de tratamiento de imagen, probablemente se lamentarían mucho de no haber

81 Dalley, T. (Coord.) (1981). *Ilustración y diseño. Técnicas y materiales*. Madrid: Hermann Blume, p. 12.

podido utilizar maquinarias que rentabilizan tanto el tiempo, el espacio y el coste económico... aunque eso no lo sabremos nunca.

Gracias a estas innovaciones hoy en día el lápiz, la acuarela o cualquier soporte técnico que decida utilizar el artista, encuentra la seguridad de una reproducción fiel y aproximada al original. Cada artista toma una decisión sobre su obra y sobre la técnica con la que la explicara. Puede ser una técnica más o menos compleja. Pero al fin y al cabo, el ilustrador se ve obligado a reflexionar sobre ello. En una entrevista, la ilustradora Morella Fuenmayor dijo que decidirse por la técnica del lápiz le costó dos años de trabajo en la obra *Rosaura en bicicleta*⁸². Morella recuerda esos dos largos años luchando por dominar una técnica, lo que confirma que su elección no era precisamente azarosa, sino que se debía a la necesidad de inclinarse por el lápiz y no por la acuarela a la que estaba más acostumbrada y con la que hubiera concluido el trabajo mucho antes.

El motivo de estas elecciones parece estar relacionado con la atmósfera de la obra: la calma requiere el aerógrafo, la pluma es adecuada para dar movimiento, la sutileza nos la ofrece la acuarela, los detalles realistas son la especialidad de la témpera y la tosquedad la permiten técnicas como el collage y el linóleo⁸³.

Por lo tanto, los efectos de la elección de una técnica son distintos y contribuyen a contar la historia. Los elementos técnicos son pues elementos narrativos. Y, por ello, también los incluiremos en nuestra metodología. En definitiva, esa sección, servirá para sensibilizar el oído y escuchar la voz de la acuarela, óleo o cualquiera de estas técnicas que, junto con el resto de elementos, nos acercará un poco más al análisis del álbum ilustrado.

82 Díaz, F.H. (1996). "Entrevista a Morella Fuenmayor". *Educación*, nº 179, pp. 32-5.

83 Psaraki, Vasso (1997). "Illustration and text: Common Departure, Different Routes". *Bookbird*, vol.35, nº1. pp. 31-32.

Para ello hemos utilizado una escala de valores determinada. Escala que, en la descripción de la metodología, se explicará detenidamente: *Acuarela, Lápiz, Tinta, Rotulador, Gouache, Collage, Acrílico, Témpera, Óleo, Pastel, Cera, Fotografía, Linóleoum, Tinte mecánico y Aerografía..*

2. NIÑOS E ILUSTRACIONES

2.1. Percepción, denotación y connotación: La torpeza de Pinocho y Caperucita seducida

"El pobre Pinocho corrió rápidamente hasta el hogar, donde hervía la olla, e intentó destaparla para ver que había dentro, pero la olla estaba pintada en el muro. Figuraos cómo se quedó. Su nariz, que ya era larga, se alargó, por lo menos, cuatro dedos más"¹.

A Pinocho, la imagen le jugó una mala pasada. La imagen que estaba en el muro imitaba la realidad y, como toda experiencia visual, está intensamente sometida a la interpretación individual. En el caso de Pinocho su interpretación le hizo cometer una torpeza. Y es posible que ésta fuera provocada por el hiperrealismo que caracterizaba esa olla que despertó su curiosidad. O puede ser también que Pinocho, por su estado de muñeco, tuviera algunos problemas en el desarrollo de la percepción. Es posible que a un niño de carne y hueso no le ocurriera lo mismo. Porque un niño, desde muy temprana edad, sabe muy bien lo que es una imagen y lo que es la realidad.

De la relación entre niños e ilustración se pueden decir varias cosas. Unas objetivas y otras más subjetivas. Aquí, en este apartado, pretendemos comentar las objetivas. Las que atañen a la percepción de lo icónico. Las que impiden que eso que hay sobre el papel, o sobre la pared, se tome como un objeto real, tal y como le ocurrió a Pinocho.

Nos parece importante, antes de hablar de las controversias y lo educativo de la relación entre niños e ilustración, comentar algunas cuestiones sobre el fenómeno de la percepción y de los conceptos de denotación y connotación. Pero previamente aparece una cuestión importante sobre la

¹ Collodi, C. (1988). *Las aventuras de Pinocho*. Madrid: Altea, p. 19.

dificultad en determinar el desarrollo de la percepción. Hay quien dice que "La primera experiencia de aprendizaje de 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"². Pero esto no es una cuestión zanjada. Se considera que, sobre la mayor o menor incidencia en el acto perceptivo, no está claro que sea más o menos importante el tacto sobre la vista o viceversa³.

Independientemente sobre el sentido que se desarrolla antes o después, lo que sí parece estar bastante claro es que los humanos tenemos un *hardware* preparado para comer, dormir y, también, mirar imágenes. Perry Nodelman hizo referencia a un experimento realizado por los psicólogos Julian Hochberg y Virginia Brooks. En dicho experimento se privó a unos niños, durante sus primeros diecinueve meses de vida, de imágenes que tenían por objetivo representar objetos. Cuando, después de la privación, se les mostró los dibujos, estos no tuvieron ningún problema en reconocer y nombrar lo que allí se representaba. Incluso salieron airoso de la prueba con aquellas imágenes realizadas en perspectiva. Por lo tanto, estos resultados "conllevan pensar que debe existir una habilidad innata en el reconocimiento de la imagen"⁴. Es decir, el experimento de los psicólogos nos descubre una máquina preparada para *alimentarse* de imágenes. De hecho, mediante una actividad tan gratificante como mirar un cuento con un niño, uno puede admirarse de su capacidad en reconocer un animalito cualquiera (un conejo, por ejemplo) en la ilustración. El niño, desde muy temprana edad, es capaz de meter en el mismo saco de la categoría de conejo, aquella cosa pequeña y

2 Dondis, D.A. (1988). *La sintaxis de la imagen*. Barcelona: Gustavo Gili, p. 13.

3 Carvajal, J. (1989). "El lenguaje de los sentidos". *Acción educativa*, nº57, pp. 17-21.

4 Nodelman, Perry (1988). *Words about pictures. The narrative art of children's picture books*. Georgia: University of Georgia Press, p. 56.

peluda que vio en una tienda de animales o en la granja y a uno de color azul de tinta plana que aparece en algún cuento. Los dos son conejos y parece no haber ni sombra de duda en su reconocimiento.

Así, la percepción se nos muestra como un fenómeno tan complejo como fascinante, tan eficaz como sorprendente. Un proceso mediante el que se concibe un mundo exterior de una forma particular: "A través de la percepción se selecciona la información del mundo exterior pero, aunque la representación de un objeto sea única, no hay correspondencia total entre el mundo físico y el mundo perceptivo"⁵. El opuesto aspecto físico de los dos conejos, lo demuestra claramente.

Los primeros que más se entretuvieron en la capacidad perceptiva fueron los psicólogos de la Gestalt, aportando valiosos estudios y experimentos. Aunque los expertos en el tema consideran algo superada la aportación de la Gestalt y se mueven en varios frentes derivados de distintas aportaciones, como la de Ulric Neisser, J.J. Gibson, L.S. Vigotsky, Helmholtz, Gregory y Bruner. Pero aunque se considere superada a la Gestalt, también es justo decir que fueron los primeros en dar alguna explicación sobre, por ejemplo, el sorprendente reconocimiento de los conejos por parte de los niños. Aportaron luz a ese mágico proceso: "La percepción no es resultado de la síntesis de unos datos de la sensibilidad, es ya una experiencia directa y estructurada de la realidad exterior"⁶. Una experiencia en la que el libro de imágenes, que está ante los ojos del niño, no es una simple suma de puntos que configuran un objeto que reconocerá. Es algo que se mira con unas gafas puestas. Es algo que se mira sin que sean las imágenes las que van al encuentro de uno, sino que es éste quien va en busca de las imágenes y se sumerge en ellas: "No es que las cosas emerjan de las páginas, al ser

5 Aparici, Roberto y García-Matilla, Agustín (1987). *Lectura de imágenes*. Madrid: De la Torre, p.24.

6 Bayo, J. (1987). *Percepción, desarrollo cognitivo y artes visuales*. Barcelona: Antrophos, p. 24.

contempladas por el niño, sino que éste mismo entra en ellas, como celaje que se nutre del policromo esplendor de ese mundo pictórico”⁷.

Por lo tanto, hasta aquí tenemos a un ser capaz desde que nace de reconocer imágenes y de miraras con una mirada particular: “Lo que uno ve es una parte fundamental de lo que uno sabe”⁸. Y si uno sabe que aquello es un conejo (por las orejas o por los incisivos que así lo indican) sin duda verá un conejo. La suma de las dos características nos da un ser humano a quien no se le puede dar gato por liebre. El conejo ya puede ser azul, puede ir vestido como un verdadero *gentleman* e incluso puede que fume en pipa en lugar de comer la típica zanahoria. Es un conejo, a pesar de que un adulto pesado, y algo chinchón, no cese en el intento de hacerle ver otra cosa. “¿Cómo va a ser un conejo si lleva pantalones?” “¿Cómo va a ser un conejo si está fumando?” “Los conejos de verdad no hacen ni una cosa ni la otra”. Y entonces, el niño, que rápidamente se dará cuenta de que al adulto hay que contarle unas cuantas verdades sobre la vida, puede que le responda que es así porque aquel conejo es de mentira. Y, he aquí, como sin comerlo ni beberlo, Salvatore Roncone reaparece en estas páginas. Sus mentiras de papel estarían reconocidas por esa sabia institución que es la infancia. Y estas mentiras serán reconocidas de una forma particular por cada sujeto: “En el proceso de visión no abunda precisamente el descanso. El ojo está escudriñando constantemente el entorno. El escudriñamiento, como método de visión, parece no estructurado, pero por aleatorio que resulte a primera vista, la investigación y la medición demuestran que los patterns de escudriñamiento del hombre son tan individuales y únicos como las huellas dactilares”⁹. Y del mismo modo que hay particularidad en la mirada, esta particularidad también está presente en el lugar donde van a parar las

7 Benjamín, W. (1989). *Escritos. La literatura infantil, los niños y los jóvenes*. Buenos Aires: Nueva Visión, p. 73.

8 Dondis, D.A. (1988). *La sintaxis de la imagen*. Barcelona: Gustavo Gili, p. 31.

9 Dondis, D.A. *Opus.cit.*, p. 80.

imágenes. La ilustración no la podemos considerar como un estímulo que cae en una habitación vacía. En la habitación han habido experiencias previas. Y, desde luego, cada habitación es distinta.

Todos los niños caen en la cuenta de que, aquellos conejos un poco raros, son conejos. Mediante un proceso distinto, todos llegan a la misma conclusión. Al menos, aparentemente. Los niños ven conejos, pero ven más cosas. Quizá vean ternura o agresividad, alegría o tristeza. Si en el primer capítulo usábamos el gigantesco museo de todas las niñas del mundo, en esta ocasión lo vamos a retomar para centrarnos en una imagen de las que allí se encuentran. Y nos servirá de pretexto para elaborar esta idea de la habitación llena y particular. Nos servirá de pretexto para reflexionar sobre cómo no todos vemos lo mismo en la misma imagen. Utilizaremos una niña que nos servirá para desgranar lo que denota la imagen, que es idéntico en todos los espectadores, y lo que dicha imagen connota, que es distinto entre observadores. Se trata de la imagen de *Caperucita Roja*. Ese entrañable cuento versionado y adaptado por Charles Perrault sobre el que existen más de cien versiones después de la Segunda Guerra Mundial¹⁰. Tendríamos, por lo tanto, unas cien representaciones de caperucitas, pero, para acotar el terreno escogeremos una de las más antiguas: la dibujada por Gustave Doré a finales del siglo XIX. Para acotarlo más, escogeremos la imagen final de la historia, en la que lobo y niña aparecen juntos en el lecho de la abuelita.

¹⁰ Colomer, T. (Octubre, 1996). "Eterna Caperucita". *CLIJ*, nº87, pp. 7-19.



Ilustración de Gustave Doré para el cuento de *Caperucita* (7)

Una vez tenemos la imagen delante nuestro, observamos un mensaje literal, unívoco, sobre el que estaríamos absolutamente de acuerdo con Doré. La niña y el lobo son comprendidos por nosotros como una niña y un lobo y lo mismo sucedería con la sábana, la cortina y el gorro que lleva la bestia. Es lo que en semiótica se llama denotación, "como denotación deberemos entender la referencia inmediata que un término provoca en el destinatario del mensaje"¹¹. Con otros términos, "La denotación es simple. Una imagen que representa un objeto lo refiere y lo denota"¹².

Aunque la cosa no quedaría ahí. Observando la imagen, y en un segundo tiempo posterior al que denotamos los elementos mencionados, connotamos otros significados. "De los múltiples códigos -cada uno portador de un mensaje- que se puede aplicar a la imagen, el que depende de la connotación es sin duda el más rico, puesto que requiere un conjunto de conocimientos conscientes e inconscientes, subjetivos u objetivos, socioculturales, étnicos, geográficos, etc."¹³. Y aquí es cuando la imagen del

11 Eco, U. (1981). *La estructura ausente*. Barcelona: Lumen, p.111.

12 Doonan, J. (1993). *Looking at pictures in picture books*. London: Thimble Press, p. 15.

13 Baticle, Y.R. "La imagen en sintagma". En: Thibault-Laulan, A.M. (1973). *Imagen y comunicación*. Valencia: Fernando Torres, p. 153.

lobo y Caperucita se abre como un inmenso abanico de posibilidades, quizá tantas como receptores haya¹⁴.

Si nuestra colección fuera visitada por niños, quizá algunos de ellos no conocerían el cuento y, por lo tanto, la connotación que realizarían estos niños comparada, por poner un ejemplo absolutamente opuesto, a un experto en cuentos clásicos, sería absolutamente distinta. Para los primeros, los niños desconocedores de la historia, una de las connotaciones podría ser el terror de compartir lecho con semejante animal peligroso, transmitido por la expresión de la inocente niña. Para los expertos en cuentos clásicos, la connotación podría ser el mensaje de precaución sexual que explicitaba Perrault en su moraleja, ya que serían conocedores de la historia, y por lo tanto, la mirada amenazante del lobo, les resultaría más bien libidinosa.

Es evidente que todas estas connotaciones serían significados no dados inmediatamente en las que participaría la perspectiva del emisor¹⁵. En este caso tanto Perrault, como Doré serían los emisores, pero el ilustrador sería el máximo responsable de la imagen. Es evidente que la ilustración tiene algo de siniestro, de tenebroso y de hecho Doré fue un gran maestro en la mezcla del horror y la belleza. Él siempre quiso ser pintor antes que ilustrador y observando sus ilustraciones, esta preferencia se transmite. Sus imágenes, sean paisajísticas o de imágenes subjetivas, expresan la proporción y la profundidad como si de un cuadro se tratase. La influencia del romanticismo le llevó a cargar de sombras sus trabajos, otorgando un efecto tenebroso y de gran impacto. Si a todas estas características le añadimos el casi hiperrrealismo con las que las trataba, el carácter amenazante de ciertas

14 Eco, U. (1981). *La estructura ausente*. Barcelona: Lumen, p.121.

15 El cine nos ofrece una singular y peculiar forma de entender lo que el emisor connota y lo que resulta realmente connotado para el receptor. Por ejemplo, es probable que el film *Le mystere Picasso*, del director Henri Georges Clouzot (1955), pretendiera desentrañar este gran misterio de la connotación del emisor. Un emisor, en este caso, excepcional. Un Picasso que debatía con una tela transparente bajo la que se colocó una cámara, permitiendo que el dibujo apareciese ante nuestros ojos en la misma forma que lo realizó Picasso. Un artista que aborrece lo que ha hecho el día anterior y emprende un nuevo camino, en ocasiones, de ruptura total con el anterior.

imágenes se multiplica. De algún modo, los textos que ilustró se lo permitieron. Tanto en la *Divina Comedia*, como en *El Quijote*, por poner dos ejemplos emblemáticos, la mano de Doré era más propiamente la de un pintor que la de un ilustrador. Y esa misma mano, la de la línea magistral para las imágenes para adultos, ilustró los cuentos destinados a los niños, tanto los de la condesa de Ségur como los de Perrault: “los contemporáneos no pudieron aceptar el uso de una composición idéntica para representar el universo inspirado en Dante y el mundo infantil de los cuentos”¹⁶. Todo ello conlleva que en ningún momento estableció una frontera clara y delimitada entre los públicos a los que se dirigía. La mezcla, sin ningún tipo de duda, se refleja claramente en los cuentos de Perrault. Consideró apropiado su trabajo para todas las edades y sin desmarcarse especialmente de todas las influencias artísticas del momento. Todas estas características del artista, sin duda, inciden en las connotaciones del visitante de la exposición.

Otros tipo de connotación posible sería sobre la mirada libidinosa del lobo. Para poder entenderla, el receptor deberá participar del código en cuestión. En primer lugar, partir del conocimiento de lo moralista, e irónico al mismo tiempo, que era Charles Perrault. Previamente hay que tener un mínimo conocimiento social e histórico para comprender que la seducción era un peligro para las jovencitas. Pero los tiempos han cambiado mucho. Para empezar, la Caperucita más popular no es la de Perrault, sino la de los Hermanos Grimm en la que la niña sobrevive y, además, la historia no contienen ninguna alusión a la seducción. Ello es evidente con el hecho de que, probablemente, ningún niño connotaría esta intención de precaver de algunos *peligros* de la vida: “Los significados connotativos, al adueñarse de la materia significativa para hacerla significar otra cosa aparte de su mensaje literal, van a establecer nuevas uniones con ella. Estas nuevas relaciones que

16 Parmegiani, C.A. (1989). *Les petits français illustrés, 1860-1940*. Paris: Éditions du cercle de la librairie, p. 17.

participan en un segundo sistema de significación, sólo tienen una realidad provisional, histórica y no son operativas más que en el cuadro de una estructura particular¹⁷. Es decir, o bien uno es contemporáneo de Perrault, o se tiene este conocimiento histórico que permite la participación en este tipo de connotación. Por lo tanto, la visión de una caperucita seducida, asustada, horrorizada o inocente dependerá en gran parte de los distintos niveles de connotación que realice el emisor. La habitación más o menos llena, el proceso particular de escudriñamiento de la imagen hacen que la pregunta ¿Cuánto vemos? llegue a abarcar “todo un amplio espectro de procesos, actividades, funciones y actitudes»¹⁸.

Hasta aquí hemos considerado que tenemos una máquina preparada para asimilar imágenes. Una máquina que, además tiene una recámara que no está vacía. Y estas capacidades nos explican que, en materia de imagen, *cada loco con su tema y cada uno es como es*. Cada uno tiene sus imágenes de infancia. Aquellas en las que, sus ojos de niño no podían apartarse de su contenido y, ya de adultos, al retomarla algo se agita por dentro.

Quizá, uno de nuestros visitantes niños que viera a la pequeña Caperucita seducida la recordaría en plena adultez como algo que le impactó tremendamente. Ello, por supuesto, haría las delicias de un psicoanalista que buscaría, escudriñaría, en las *tuberías* del inconsciente. Puede que esa Caperucita generara un determinado comportamiento seductor en la criatura o quizá desde entonces ese observador no puede soportar a los hombres peludos. Pero dejando aparte la ironía sobre el psicoanálisis, que por otra parte nos merece todos los respetos, es indudable el impacto de algunas imágenes durante la infancia. Cada uno de nosotros puede recordar alguna que le atrapó la atención. Antonio Faeti habla del impacto producido por un infierno helado y negro de una edición de *Il piccolo Dante* ilustrado por Carlo

17 Enel, F. (1977). *El cartel. Lenguaje, funciones, retórica*. Valencia: Fernando Torres, p. 17.

18 Dondis, D.A. (1988). *La sintaxis de la imagen*. Barcelona: Gustavo Gili, p.13.

Salodini¹⁹. A Lolo Rico²⁰ la dejó fascinada durante años la ilustración que hizo Gustave Doré para *Pulgarcito*. Aquella escena en la que el ogro degollaba a sus siete hijas y de la que hablaremos a propósito de la invisibilidad. Y, por poner un ejemplo literario, la protagonista de *La plaça del Diamant*, de la escritora Mercè Rodoreda, no podía apartar la vista de un cuadro surrealista que estaba en la casa de una amiga vecina. En la nuestra fue una reproducción del *Guernika* que presidía el comedor familiar. Todos los grises, esos cuellos tensos, esas bocas, esos dientes, esas llamas. Sin duda algo malo estaba pasando ahí. Y fue unos años más tarde cuando lo redescubrimos con una nueva lectura. Y a buen seguro que el lector de estas páginas, si trata de recordar alguna imagen impactante de su infancia, seguramente alguna aflorará en su mente.

Esta imagen siempre continua emergiendo por mucha racionalidad que se pretenda depositar en el asunto. La percepción, pues, es un fenómeno tan complejo como emotivo. Como demuestra la mirada de esa inocente Caperucita ante ese lobo amenazante. Váyase a saber que estaría pensando la pobre criatura.

2.2. Las controversias de la relación: La curiosidad del gato

Si en el apartado anterior utilizábamos la imagen de Caperucita incluida en la enorme exposición de todas las niñas del mundo, en esta ocasión vamos a retomar la hipotética colección para iniciar algunas reflexiones sobre las controversias de la ilustración.

No nos habíamos planteado si esas imágenes de niñas gustarían o serían comprendidas por el público infantil que visitara la exposición. En lo que

19 Faeti, A. (1985). "Le illustrazioni dei libri per bambini". *Scuola Viva*, nº10-11, pp. 36-39.

20 Rico, L. "Imágenes y palabras en el libro infantil y en la televisión". En: Cerrillo, P.C.; García Padrino, J. (1995). *El niño, la literatura y la cultura de la imagen*. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

sí habíamos pensado era en que todas ellas fueran hijas de padres distintos, otorgándoles así su sello particular. Algunas resplandecerían sobre el papel con un estilo puramente minimalista y otras asomarían su imagen a través de un filtro estilístico mucho más detallista. Pero se nos olvidó hablar de la calidad. Simplemente pensamos en agrupar a las niñas y no se nos ocurrió nombrar a un tribunal que determinara la calidad de las obras allí expuestas. Queríamos niñas, fueran o no obras de arte.

Estas tres cuestiones, -el gusto de los niños, la variedad estilística y la calidad- son a nuestro entender algunas controversias que atañen a la ilustración. Y lo son porque a menudo se pueden escuchar frases del tipo: *esto los niños no lo entienden o no les gusta, o los Teo y dibujitos así sí que son adecuados para los niños o todo lo Disney es una basura*. Y, por otro lado, uno puede escuchar frases de signo contrario, es decir, que lo Disney pase a ser una excelencia, que alguien compre dibujitos de estilos muy distintos o que se considere a pintores como Miró o Dalí aptos para la infancia.

Es decir, en la práctica del uso de la imagen para niños se intuye una cierta confusión sobre lo que les gusta o pueden entender. Y, como consecuencia de ello, sobre qué estilos son los adecuados o qué es lo que determina la calidad de la ilustración. Esta confusión no es ajena al mundo de la especialización en literatura infantil. Recientemente, han habido diversas polémicas sobre la crítica de ilustración. Los editores e ilustradores se quejan de que quien hace críticas no sabe de lo que habla. Falta verdadera crítica sobre la ilustración -dicen- y, por lo tanto, nadie está capacitado para determinar la calidad de la misma²¹. Y de nuevo vamos a usar a Oscar Wilde, cuando decía que encontró una explicación a esta situación en el arte en general: "Una época sin crítica, o bien es una época en la que el arte es

21 Véase: *Faristol*, nº33 (1999). En este número hay una ardua discusión sobre el trabajo de los críticos.

inmóvil, hierático y limitado a la reproducción de modelos formales, o bien es una época carente de arte"²².

No estamos muy seguros de que la afirmación de Wilde sea exportable a un fenómeno tan particular como el libro ilustrado para niños en el que, la falta de buena crítica, seguramente se debe a otros factores como la escasa tradición en este tema. Aunque, lo cierto es que pensamos que la crítica del libro ilustrado no está tan enferma como algunos pretenden verla. De todos modos, tampoco entraremos en esta polémica, aquí y ahora, porque es un tema alejado del núcleo de la tesis y que esperamos tratar en más profundidad algún día. El comentario sobre la crítica es pues un pequeño apunte para reforzar la idea de que parece como si el horizonte sobre lo bueno y lo malo en materia de ilustración permanezca entre espesas brumas. Tanto en el supuesto pedestal de la sabiduría como en el día a día.

Decíamos que un aspecto de esta confusión hacía referencia a esas ideas preconcebidas sobre la infancia. A esas ideas que hacen que los adultos temamos que determinados dibujos lleguen a las manos de los niños. A esas ideas que hacen que hablemos por ellos diciendo que aquello no les gusta. Seguramente, tanto los temores como las afirmaciones parten de una buena intención y no son provocadas por un deseo censor y déspota del adulto en relación al niño. Pero, aunque no sea un sentimiento maléfico, sí obedece a una idea de infancia y a una idea de educación.

Es una perogrullada decir que no necesariamente los niños deben sacar provecho educativo de todo lo que hacen. A veces lo sacan sin que ni tan siquiera haya habido intencionalidad educativa. Y a veces no lo sacan a pesar de que los adultos se hayan empeñado en ello. Pero, aunque sea una perogrullada, nos parece interesante reflexionar sobre cómo los adultos han buscado una utilidad educativa a lo que manejan los niños y han creído

22 Wilde, O. (1993). *Paradoja y genio (Aforismos)*. Barcelona: Edhasa, p. 77.

conocer sus gustos suponiéndolos consolidados. Ello, pensamos, obedece en parte a un ancestral espíritu de protección de la infancia. Vayamos a desmigajar esta idea.

En una ocasión, Francesco Tonnuci explicó una curiosa anécdota²³ sobre un niño perdido. La escena ocurrió en un servicio de un autopista cualquiera. Los adultos que allí había no perdieron de vista al niño hasta que éste encontró a sus padres. Así, Tonnuci constataba que un niño perdido, un niño con problemas, despierta automáticamente la atención de los adultos.

Seguramente, gracias a este instinto protector, la especie humana ha sobrevivido. No es extraño que cuando una madre pasea con un bebé llorón, muchas de las personas que con ella se cruza insisten en determinar la causa del llanto. Todas esas actitudes, de gente desconocida, llevan detrás de sí una necesidad imperante de que se solucione el problema del bebé. Su llanto altera y preocupa. A medida que el bebé crece, estas situaciones se sustituyen por otras como las referentes a las inquietudes, los bienes materiales o el patrimonio cultural que rodea a los niños.

Han habido y hay adultos que han reflexionado sobre lo educativo de jugar a construcciones, querer una mascota o estudiar música. Han habido y hay adultos que parten de la idea que a los niños les gustan las construcciones, las mascotas y la música. Y la literatura infantil no ha quedado exenta de esta reflexión adulta que en ocasiones ha ido muy unida a la formación de la moral del niño perdido. Pero de la relación entre la literatura infantil, la ilustración y la moral hablaremos más adelante. Aquí y ahora nos interesa conocer cómo se ha infiltrado esta preocupación en referencia a la ilustración.

23 La idea fue expuesta en: *Jornada sobre Ciutat i Educació*. (Diputació de Barcelona, 1999) y era a propósito de la oportunidad que da este hecho a la práctica de que los niños vayan solos al colegio.

Decíamos que la literatura infantil, junto con otras cosas, ha sido un tema que, educativamente hablando, ha preocupado a algunos²⁴. Y, al mismo tiempo, la preocupación ha estado inscrita en un gran marco de preocupación educativa que se ha vestido de los argumentos más elaborados. Ya hemos comentado en la introducción que el niño empieza a ser algo muy distinto a partir del siglo XVII. En consecuencia, los libros para niños pasan ser un patrimonio reglamentado por criterio de edad. Es decir, la preocupación que suscitaría la presencia de un niño antes del siglo XVIII continua existiendo, pero pasa a racionalizarse con una serie de productos destinados a la infancia. Es decir, aquella necesidad de que el niño perdido alcance su bienestar, se le acompaña de otras necesidades para que el niño recién incorporado no esté perdido educativamente hablando. Para ello, a los adultos les ha parecido conveniente determinar que estudie matemáticas, que lea *Las Aventuras de Alicia* o que las ilustraciones que caigan en sus manos sean inteligibles para su capacidad cognitiva. Y ahí empiezan los problemas. En determinar qué es lo inteligible.

Como decía Elena O'Callaghan "parece que cuando hablamos de cuentos infantiles, las tendencias gráficas reducen considerablemente su ámbito y se limitan, en la mayoría de los casos, a un único tipo de ilustración puramente denotativa: línea cerrada, colores suaves, imágenes realistas, bonitas"²⁵.

Así, parece no ser discutible que la serie de *Teo* contenga imágenes adecuadas para niños. Y, sin embargo, sí parece no estar claro que lo sea un retablo medieval o un cuadro de Goya. Pero la determinación de lo adecuado en las imágenes para niños, no sólo se centró en la determinación de un tipo

24 Es posible que esta afirmación sea digna de debate. No está claro que preocupe la responsabilidad educativa. Fernando Savater hacía una interesante aportación sobre esta cuestión: "Cuanto menos padres quieren ser los padres, más paternalista se exige que sea el Estado". Sabater, F. (1997). *El valor de educar*. Barcelona: Ariel, p. 63. Por lo que respecta a nosotros, ubicamos a estos adultos en el marco de aquellos que se han parado a pensar sobre la cultura y la infancia.

25 O'Callaghan, E. (1995). "Estos dibujos no gustan a los niños". *CLIJ*, 69, pp. 49-51.

de ilustración inteligible. Hubo otros tiempos en que tampoco estaba tan claro que ni la inteligible fuese beneficiosa. Aquella consorte que le salió al texto parecía ser un poco sospechosa y había que calibrar muy bien sus buenas intenciones. Si uno tiene una mente preparada para imaginar, entonces para qué necesita que alguien imagine por él. Si el autor nos cuenta que había una vez una niña risueña, entonces para qué viene otro y nos cuenta cómo era la niña de marras. Visto así, la ilustración parece molestar más que beneficiar. Con nuestra cabeza nos basta y nos sobra. Y las imágenes que nos dan sólo sirven para cortar las alas de la imaginación: "Un cuento de hadas pierde buena parte de su significado personal cuando sus protagonistas y sucesos se materializan, no por obra de la imaginación infantil, sino de algún ilustrador"²⁶.

No queremos hacer uso de una demagogia fácil y sacar una retahíla de citas que contradigan al prestigioso Bruno Bettelheim. Tampoco vamos a entrar en las razones psicoanalíticas que el autor elaboró para sostener dicha afirmación. Ni tampoco le daremos la razón completamente. Si se la diéramos, entonces estaríamos vilipendiando la existencia de la ilustración en la literatura infantil y, con ello, el tema principal de esta tesis.

Nos reconocemos enamorados de la ilustración en la literatura infantil. Todavía hoy, superada la infancia (al menos eso creemos), se nos abre la boca ante determinadas imágenes de los libros para niños. Y por muchos años esperamos corretear hacia la sección infantil de cualquier librería con la misma ilusión de niña, pero con la ventaja de no tener que pedirle a nadie que nos compre un cuento. Esta declaración de principios sirve para decir que, a pesar de todo ello, estamos en parte de acuerdo con la afirmación de Bettelheim.

El encanto, la expectativa, la ensoñación generada por un cuento contado oralmente es una experiencia que todos los niños deberían tener la oportunidad de disfrutar. Y, en el caso de que los adultos que con él conviven

²⁶ Bettelheim, B. (1977). *The Uses of Enchantment: The meaning and Importance of Fairy Tales*. New York: Vintage, p. 60.

no lo hagan, existen instituciones que dedican a ello parte de su tiempo y presupuesto²⁷.

La cadencia en cada verbo, en cada hazaña; los silencios, los adjetivos y toda la cadena de palabras y acontecimientos que configuran el cuento oral son, sin duda, el cultivo de un arte muy particular²⁸. Nos parece maravilloso que todo esto puede continuar formando parte del repertorio que rodea al niño. Y del mismo modo, nos parece muy bien que en el mismo repertorio haya libros sin ilustraciones. Historias en las que nadie ha depositado una imagen y que ello permita crear las propias. Pero por apelar al sentido común y al término medio -que casi siempre son dos buenas armas vitales- no nos parece justo que los cuentos contados oralmente o los que no tienen ilustraciones sean la única fuente de la que disponga la infancia. Pensamos que las ilustraciones debe tener una presencia importante entre los libros destinados a la infancia. Una presencia que, sin duda, los enriquecerá.

La creatividad humana es extraordinaria. Y la ilustración de los cuentos ha sido un buen ejemplo de ello. Maurice Sendak, Carme Solé, Tony Ross, Tàssies, Miguel Ángel Pacheco, Sesé o Mabel Piérola son ejemplos, en activo, de que esa creatividad humana no sólo no tiene límites, sino que además se la han tomado muy en serio *a pesar*²⁹ de que trabajaran para niños: "Muchos artistas se han sentido atraídos por los libros ilustrados, no sólo por la diversión que implica, sino también por la oportunidad que ofrece a su arte. El resultado es que los mejores libros para niños se han convertido en creaciones artísticas"³⁰. Por ello, no es inapropiado pensar que no sólo la ilustración no corta las alas, sino que las hace crecer.

27 Las *Horas del cuento* de Las Bibliotecas Infantiles de la Xarxa de Biblioteques de la Diputació de Barcelona son un buen ejemplo de ello.

28 Sarah Cone Bryan dedicó una obra a ello titulada *Cómo explicar cuentos* (1977).

29 Éste *a pesar* un poco irónico proviene de la idea de cierta consideración de la literatura o el teatro infantil son como géneros de segunda clase.

30 Duvoisin, R., "Children's book illustration: pleasures and problems". En: Goff, S., Stubbsand, G. y Ashley, L. (1969). *Only connect. Readings on children's literature*. Oxford University Press, p. 362.

Cuando en la primera parte de la fundamentación teórica nos dedicábamos a desgranar las funciones de la ilustración, en una de ellas comentábamos los beneficios que la ilustración aporta al sujeto que la mira. *Enriquecer a quien la observa* era el título que habíamos puesto a la función. Los enriquecimientos que comentábamos eran sobre el deleite y el conocimiento que podían proporcionar, el fomento de la capacidad creativa y de la educación estética. Todos ellos son como complejos vitamínicos que contribuyen a este crecimiento.

Defendemos todos estos beneficios a pesar de que Bruno Bettelheim no los considerara. Los defendemos como también comprendemos lo que él quería decir. A los niños hay que dejarles, de vez en cuando, crear sus propias imágenes. Dejar que las palabras se conviertan en imágenes. Pero queremos añadir que además, de vez en cuando, hay que alimentarlos con imágenes para que disfruten de ellas y, también así, puedan crear las suyas propias. Es decir, dejar que las imágenes se conviertan o en palabras o en otras imágenes. A ser posible, ello debe hacerse con un amplio repertorio de imágenes. Un buen fondo que conviva con esos maravillosos cuentos contados sin imágenes. Una feliz armonía que de hecho, quizá por la inercia de los años, ya convive con nosotros.

Lo del *buen fondo* también tiene sus más y sus menos, relacionados con las tres controversias que comentábamos al principio: las presunciones de los adultos sobre la capacidad cognitiva y los gustos de los niños sobre las imágenes, la calidad y la homogeneidad de la ilustración en los libros infantiles. Controversias que configuran un complejo tejido imposible de descoser. La una sin la otra carece de sentido y por ello hablaremos de las tres al mismo tiempo.

No siempre la ilustración aporta beneficios al lector visual. Con el propósito de fortalecer esta idea, ya citamos anteriormente el artículo de Elena

O'Callaghan en el que comentaba el papel de aquellos adultos que determinan, de forma un tanto simplista, qué es lo que les gusta a los niños. Y también citamos, en otro apartado, a Lolo Rico cuando decía aquello de cuánto pueden llegar a perjudicar las ilustraciones empobrecedoras³¹. Nosotros coincidimos plenamente con la primera y relativamente con la segunda.

Estamos convencidos de que los prejuicios sobre los gustos de la infancia, amparados bajo ese instinto protector que comentábamos, son peligrosos. Lo son porque, al igual que educamos la moral o las preferencias gastronómicas, también lo hacemos con las artísticas. Negar que un niño pueda entender, o le puedan gustar, determinadas imágenes es partir de una visión tan reduccionista como la de pensar que la infancia no se puede educar. A ello se refería Jens Thiele: "¿Pero dónde está escrito que la ilustración no puede ser difícil, que no pueda suscitar preguntas y curiosidad, que no pueda proponerse el impregnar al niño e invitarlo a mirar y remirar cuantas veces le plazca?"³². Y también Walter Benjamin hizo referencia a este tema: "Falta la secreta comunicación entre el artesano anónimo y el niño que contempla la estampa. Cada vez más tanto el escritor como el ilustrador se dirigen al niño a través del medio deshonesto de las preocupaciones y modas del día. Anida en las estampas un gesto empalagoso que no corresponde al niño, sino a las ideas corrompidas que de él suelen hacerse. Su forma pierde la noble sencillez y se vuelve pesada"³³.

Partir de la idea de una fijación de los gustos infantiles es tan grave como negar la educabilidad de un niño. En consecuencia, esta censura ante

31 Rico, L. "Imágenes y palabras en el libro infantil y en la televisión". En: Cerrillo, P.C.; García Padrino, J. (1995). *El niño, la literatura y la cultura de la imagen*. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, p. 35.

32 Thiele, Jens (1987). "Immagini dei mass-media e illustrazioni dei libri per ragazzi". *Schedario*, nº209, pp. 140-46.

33 Benjamin, W. (1989). *Escritos. La literatura infantil, los niños y los jóvenes*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, p. 71.

determinadas ilustraciones ya está perjudicando la lectura visual: "Es sabido que la llamada edad del álbum ilustrado presenta una receptividad muy acusada; viene a coincidir con una fase que, al ser decisiva para el desarrollo de la inteligencia, la sensibilidad y la imaginación, resulta ser de una importancia esencial para la vida futura del niño"³⁴.

En cuanto a lo perjudicial de determinadas imágenes empobrecedoras, a las que aludía Lolo Rico, pensamos que no es tanto una problema sobre la ilustración en concreto, sino de la relación que establece esta ilustración en relación a otras ilustraciones. Y estas relaciones sí pueden llegar a ser perjudiciales. Por ejemplo, a los niños - a cualquier ser humano en cualquier edad- les perjudica la homogeneidad. Les perjudican aquellas ilustraciones que configuren una enorme mancha homogénea en su repertorio visual. Sea del calibre que sea. No es bueno para el niño no tener puertas y ventanas dentro del maravilloso mundo Disney. Pero tampoco es bueno negarle dicho mundo en otro mundo paralelo y hermético de Kveta Pacovská o Étienne Delessert. No discutiremos la mejor o peor calidad de uno y otro mundo, pero sí afirmaremos la pobreza visual que caracterizaría un hegemonía total de uno de los tres en una biblioteca infantil. Pero nos gustaría hacer otro matiz respecto a la cuestión de la homogeneidad relacionado con el criterio de la buena calidad. Lolo Rico hablaba de ilustraciones empobrecedoras y no hay duda de que éstas existen. A veces se encuentran en aquellos álbumes o cuentecillos troquelados que han sido coloreados mecánicamente y cuyo estilo acostumbra a ser estándar hasta la saciedad. Vista una niña, vistas todas. Visto un castillo, vistos todos. En otras ocasiones las encontramos en ilustraciones con escaso dominio de la técnica y del dibujo, pero que contienen una serie de elementos que parecen conformar a algunos adultos (línea redondeada, colores apastelados, caras sonrientes).

34 En el prólogo del editor O. Bozejovsky V. Rawennoff. En: *Modern European children's book illustrators* (1982). Zürich: Bohem's artists.

Evidentemente hay ilustración de poca calidad. Pero, de vez en cuando, su existencia nos puede aportar algo positivo. El dicho de que *no hay mal que por bien no venga*, pensamos que en este caso tiene sentido. Un sentido que queda representado en otro dicho, el de *coger el toro por los cuernos*. Y una buena manera de *cogerlo* es comparar. El gusto artístico se puede educar mostrando una imagen bien y mal resuelta. El niño, ávido observador, podrá darse cuenta de lo que es un trabajo excelente a uno mediocre precisamente por la comparación. Sin la ilustración de calidad no podría hacerlo, pero la de mala calidad le ofrece la feliz circunstancia de poder compararla y descubrirla de otra manera. Y, también, de poder hacer un uso placentero circunstancialmente. No todos vivimos nutridos de excelencias culturales, de producciones que, según determinados cánones sociales, son el *non plus ultra* del panorama cultural. Incluso los más eruditos tienen, de vez en cuando, la necesidad de descender de su pedestal intelectual y curiosear entre los bienes terrenales y poco ortodoxos.

La rigidez intelectual no es buena ni para los niños ni para los adultos. Ofrecer productos exclusivos única y exclusivamente tiene el inconveniente principal de estar dando la espalda a una extensísima y amplia producción. Y ésta, aunque el color no sea una excelencia, ni tampoco las figuras humanas sean propias de un buen dibujante, reconfortan la vista o tienen un pequeño duende escondido capaces de emocionarnos, hacernos reír o palpar. Lo que demostraría que algo bueno tiene aquella ilustración en concreto. A pesar de que, insistimos, también las usemos para evidenciar ciertos aspectos de su poca calidad: "Es preferible tener libros malos alrededor y dejar que estos compitan con los buenos. (...) Cuando los trabajos ejemplares no pueden ser contrastados con los inferiores, estos pueden caer en el peligro de ser aburridos"³⁵.

35 Schwarcz, J.H. and Schwarcz, Ch. (1991). *The picture book comes of age. Looking at childhood through the art of illustration*. Chicago: American Library Association, p. 12.

Hasta aquí hemos intentado argumentar, comentar, plasmar, recoger lo que nosotros consideramos las controversias de la ilustración. Es un apartado poco objetivo porque parte de un criterio muy personal. Para nosotros es problemática la visión reduccionista de un adulto que arrebatara de la mirada del niño, por ejemplo, un excelentísimo cuadro de *El Bosco*. Para nosotros es problemática una biblioteca homogéneamente aburrida por capricho del adulto. Y para nosotros es problemática una visión tan erudita, tan intelectual, que impida que lo considerado *hortera* entre en los dominios de la infancia. Hay que saber aprovechar las felices circunstancias de lo considerado poco cultivado: el poder comparar y el poder disfrutar.

En definitiva, hay que saber, conocer, apreciar la ilustración, pero jamás se deben cerrar las puertas. Es bueno ser curioso y, en materia de ilustración, estamos seguros de que, para continuar echando mano de la *vox populi* siempre tan ocurrente, *la curiosidad nunca mataría al gato*.

2.3. Educación e ilustración: Un par de llaves

En el apartado anterior hacíamos un apunte sobre las preocupaciones de los adultos en referencia a la infancia. Comentábamos que, a veces, estas preocupaciones han sido un poquito inquisidoras en tanto que han determinado gustos todavía no consolidados o calidades más o menos dudosas. Pero no nos parecería justo zanjar la cuestión de esta manera. Estamos convencidos de que algunas preocupaciones adultas no son tan inquisidoras y sí bastante razonables y respetuosas. Además, acompañadas de un criterio sabio que ha sabido sacar el provecho conveniente a lo que ha ido a parar a las manos infantiles. Y si esto han sido ilustraciones, ¿qué hay de malo en usarlas, a veces, con algún propósito educativo? Walter Fochesato decía que por la maravillosa circunstancia que tiene el libro ilustrado de hacer

coincidir, de vez en cuando, a niño y adulto, ello le otorga un valor de mediador educativo³⁶.

Visto así, si nos preguntáramos para que sirve una ilustración, ésta podría tener cierta utilidad educativa. En otro nivel, en otro ámbito y en otros tiempos, Johan Amos Comenio también hubiera estado de acuerdo con esta afirmación. Probablemente hubiera hecho referencia a que las ilustraciones, que tanto protagonismo tomaban en su *Orbis Sensualium Pictus* (1658), servían para facilitar el aprendizaje de los pupilos. Y, si le preguntáramos a sus pupilos sobre la utilidad de la ilustración quizá optarían por una respuesta la mar de obvia: sirven para mirar, para ser vistas³⁷.

Estas respuestas nos hacen constatar que de la imagen pueden sacarse provechos educativos. Aunque eso de buscarle la utilidad al arte, a veces puede convertirlo en un arma de doble filo: "Hay dos modos de aborrecer el arte: uno, aborrecerlo; otro, amarlo racionalmente"³⁸. A nosotros este aforismo de Oscar Wilde nos preocupa un poco.

Cuando uno se plantea la intervención educativa en un ámbito cualquiera, quizá sienta algún miedo a lo que pueda ocurrir después de usar la varita de la educación. ¿Resplandecerá como el oro o se deshará en cenizas? Y cuando lo que se va a tocar no necesariamente precisa de intervención educativa, entonces el miedo crece. Sabemos que las matemáticas existen en el mundo y que los niños también. Enlazar los dos elementos precisa de cierta intervención educativa, a pesar de que los niños manejen a veces conceptos matemáticos sin saberlo y bendito sea el docente que aproveche tan particulares circunstancias.

36 Fochesato, W. (1990). "La funzione dell'illustrazione nel libro per bambini". *Andersen*, nº62, pp. 27-9.

37 En una ocasión hicimos un pequeño experimento que consistió en preguntar a niños de tres años para qué servía un cuento. Nos ayudó en esta tarea una educadora de la Escola Bressol *El Castell* de Barcelona, Núria Ventura. Y las respuestas obedecían a una lógica aplastante y que nos divirtió mucho: *Pues para contá*, decían muchos de los *encuestados* añadiendo cara de desconcierto ante una pregunta tan absurda. Para las ilustraciones tenían idéntica respuesta: *Para mirar*.

38 Wilde, O. (1993). *Paradoja y genio. Aforismos*. Barcelona: Edhasa, p. 76.

Pero el libro ilustrado de literatura infantil existe porque existe el niño y sólo toma sentido cuando está entre las manos de la infancia. Entonces, es lógico plantearse si es bueno rizar el rizo. ¿Hay que echar más madera al fuego y romper el encanto de una relación que, aunque fomentada por las leyes de mercado, no precisa de demasiada intervención pedagógica? ¿No estaremos provocando una cierta aversión condicionada hacia todo libro ilustrado? ¿Qué ocurre cuando uno deja de leer para pasar a obtener información? ¿Qué ocurre cuando uno deja de mirar ilustraciones para pasar a enriquecer su educación estética? Ciertamente, racionalizar el arte a veces puede empeorar las cosas. Pero, aunque está muy bien dejar en libertad a niños, a libros y a su peculiar encuentro, tampoco nos parece tan mal que los adultos le tomen interés a esas ilustraciones que contienen el libro. Aunque sólo deba ser de vez en cuando. En la justa medida. No se puede forzar a nadie, pero sí se puede hacer caer en la cuenta de que, lo que contiene el libro ilustrado, es interesante. Esto es un paso pequeño, minúsculo, pero lo suficientemente grande como para que el álbum ilustrado adquiera otro valor: "El desarrollo positivo o negativo de la atención sensible de un niño en la expresión artística depende, siempre, de la actitud de colectura adulto-niño"³⁹.

Una actitud de indiferencia hacia el libro ilustrado acabará por generar indiferencia. Pero entre la intervención educativa constante y avasalladora y la indiferencia total siempre hay un término medio. De nuevo nos amparamos en el sentido común. No es bueno que el álbum ilustrado persiga a las criaturas desamparadas con un cazamariposas pedagógico ni tampoco es bueno que los adultos ignoren por completo lo que entre lomo y cubiertas se esconde. El que sí está bien que arrincone el cazamariposas pedagógico, al menos lo suficiente, es el ilustrador. Cuantas menos intenciones educativas deposite en su trabajo, más calidad habrá en él: "... el ilustrador, cuanto más sea él mismo,

39 Despinette, J. (1992). *Lectures d'imatges*. Conferencia en el marco del II Simposio del Premio Internacional Catalonia de Ilustración. Aula Magna de la Universidad de Barcelona.

sin caer en la “trampa” de la enseñanza, de la educación, de la didáctica, más interesante será para los niños y más será para ellos un aliado muy valioso”⁴⁰. Y Tonucci está en lo cierto: la varita didáctica no debe substituir al pincel o al lápiz. Si lo hace, se puede caer en el peligro de desprender de arte a la ilustración. Y lo mismo es aplicable al autor del texto: “cuando las preocupaciones ejemplares, moralizantes o didácticas dominan a las estéticas, lingüísticas, narrativas o recreativas... paradójicamente la obra literaria pierde su eficacia educativa”⁴¹. Por supuesto, es comprensible que las personas que se dedican a elaborar determinados productos para la infancia -juguetes o libros- deban pensar en lo educativo de su trabajo. Pero lo importante estaría en que, el hecho de que piensen en ello, no les impida desarrollar un trabajo creativo.

Los adultos que rodean a ambos elementos, niño e ilustración, sí pueden de forma intencional, aunque de vez en cuando, contribuir a que del libro ilustrado se desprendan algunas utilidades educativas. La primera de ellas es la de poner en contacto a niños y a álbum ilustrado y considerar todo lo que pueda desprenderse de esta relación. A veces, nada en concreto. Simplemente, el lector-observador disfrutará de cada uno de los detalles de la ilustración. Y con ello el adulto podrá considerarse muy satisfecho.

Cuando exponíamos las funciones de la ilustración, dedicábamos parte del apartado a una que se refería al *Enriquecimiento del observador*. Añadiremos que ésta es una función con o sin intencionalidad. La ilustración puede que enriquezca al observador sin que nadie se lo haya propuesto. En el apartado anterior, ya hemos comentado brevemente que en este enriquecimiento entraba el deleite y el conocimiento que podían proporcionar, el fomento de la capacidad creativa y de la educación estética. En este

40 Tonucci, F. (1992). *L'Infant productor d'imatges*. Conferencia citada. Aula Magna de la Universidad de Barcelona.

41 Trilla, J. (1992). *Otras educaciones*. Barcelona: Antrophos, p. 43.

apartado vamos a retomar algunos de estos enriquecimientos en tanto que protagonizan la relación educativa entre niño e ilustración, aglutinándolos en las dos llaves mencionadas.

2.3.1. La llave de la lectura del texto

Texto e ilustración es como un matrimonio como los de verdad. A veces más avenido y otras un poco más reñido. A veces configurando un tándem maravilloso, en el que los dos hablan complementariamente, y otras en que, más que un tándem, es un lío textual y visual en que el uno ignora al otro ofreciendo dos narraciones distintas al desconcertado lector. Pero así como los matrimonios de verdad (entre humanos, se entiende) no son obligatorios, el del texto y la ilustración sí lo es. Al menos para ella, la ilustración, que sin un marido como el texto su existencia no tendría ningún sentido. "No hay ilustración que se baste a sí misma porque su estado natural, está en el libro, acompañando a un texto"⁴², nos decía el magnífico ilustrador Luis de Horna. Así es que, de este forzoso matrimonio, surgen una tipología de relaciones que utilizaremos en el instrumento metodológico referentes a su ignorancia mutua, a su contradicción o a su afinidad.

Ahora no entraremos en ellas porque lo que nos interesa es lo educativo que se desprende de este matrimonio tan convenido.

Una de las llaves que ofrece la pareja es la del acceso al texto. El niño abre el libro y, antes de saber leer el texto, ya está leyendo las imágenes que allí se encuentran. Y, cuando aprenda a leer, continuará necesitando a la ilustración para comprobar determinados aspectos de su lectura. Puede que quiera ver cómo es la princesa que allí se describe. O puede que no busque nada en particular, sino que, simplemente recree la vista por lo que las páginas

⁴² De Horna, Luis "Del Oficio de Ilustrador". En: Cerrillo, P.C.; García Padrino, J. (1995). *El niño, la literatura y la cultura de la imagen*. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, p. 65.

le ofrecen. Pincelada a pincelada. Y de esta visión derivará una lectura más completa de la obra.

Y esta necesidad de la ilustración como anclaje es una idea que no necesita grandes demostraciones: "No es necesario documentar mucho algo que para la mayoría de nosotros es evidente; las ilustraciones, en general, permiten que los niños, sobre todo los más pequeños, tengan un mejor acceso a la historia"⁴³. La ilustración descubre aspectos de la narración que contribuyen a clarificarla, a veces, mostrando o redundando, tal y comentábamos en las funciones de la ilustración. Y, si sucede, entonces se estará iniciando un proceso educativo literario. Al menos en ello parecen coincidir unos cuantos expertos: "Favorecer la lectura adecuada de la imagen es favorecer, indirectamente, la lectura del texto literario. El campo semántico de la ilustración provoca, en los lectores del ciclo inicial y medio, connotaciones que, adecuadamente orientadas, despiertan la afición por la lectura"⁴⁴. O, "unos estudios hechos en los Estados Unidos han demostrado que las obras didácticas ilustradas con figuras proporcionan una mayor retención del mensaje global y, por consiguiente, contribuyen a la eficacia de la comunicación"⁴⁵.

Estamos de acuerdo con todos ellos: existe un pasaje de las cosas ilustradas a las cosas lingüísticas. De la imagen de un perro, a la palabra perro. De la imagen de un hada (y aquí la cosa es más compleja y libre por parte del ilustrador) a la palabra hada. De la imagen del alma a la palabra alma... tal y como encontramos en el *Orbis Sensualium Pictus* (1658) de Comenio.

43 Yubero, S. "Algunos aspectos psicosociales para la reflexión en torno al niño, la literatura, la escuela y la cultura de la imagen". En: Cerrillo, P.C.; García Padrino, J. (1995). *El niño, la literatura y la cultura de la imagen*. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, p. 70.

44 Gómez del Manzano, M. (1987). *El protagonista-niño en la literatura infantil del siglo XX*. Madrid: Narcea, p. 14.

45 Thibault-Laulan, A.M. (1973) *Imagen y comunicación*. Valencia: Fernando Torres., p. 53.

Ya que no era, ni es, posible disponer de todas las cosas del mundo en el pequeño espacio del aula, Comenio pensó que al menos era interesante tenerlas representadas en un libro: "De esta manera, los libros infantiles y escolares se van rellorando de imágenes, de estampas, de dibujos, de *santos*, de grabados y, después, de fotografías"⁴⁶. Así, el valor de la ilustración, como pasaje al mundo, se consolida con la llegada de Comenio. Y parte del sentido que contenía la imagen en su obra, se otorga al texto ilustrado. La imagen que se lee colabora en la lectura del texto. Aunque esta imagen cambie en diversos sentidos. En la obra de Comenio, la imagen era unívoca y buscaba la máxima eficacia de transmisión. Tenía una función *catalizadora de experiencias*⁴⁷, lo cual la distingue de otro tipo de funciones como la recreativa, más cercana a obras literarias. Pero coinciden en el facilitar el contenido del texto.

De ello concluimos que no está nada mal tomar esta llave en su sentido educativo. A veces, tampoco será necesaria una intervención explícita. Se producirá de forma espontánea. El niño mirará la ilustración para comprender aspectos del texto. Pero, en algunas ocasiones, por ejemplo en la narración oral de un cuento editado con ilustraciones, el álbum servirá para que entre lo allí narrado, el adulto y los niños se produzca una estrecha complicidad que aumentará el interés por el eje argumental⁴⁸. Y es muy posible que, si la experiencia les ha gustado a los niños, estos no se sacien tan fácilmente. Pedirán más y más. A poder ser, la misma historia, con el mismo libro, las mismas ilustraciones y las mismas palabras del adulto: "la reiteración de la historia posibilita en el niño el desarrollo de esquemas, cada vez más precisos, que aumentan y confirman la experiencia cognitiva"⁴⁹.

46 Trilla, J. (1986). *Llibres escolars fantàstics (insòlits, metafòrics...)*. Barcelona: Barcanova, p. 18.

47 Rodríguez Diéguez, J.L. (1977). *Las funciones de la imagen en la enseñanza*. Barcelona: Gustavo Gili, p. 46. El autor dedica un apartado a todas las funciones atribuibles a la imagen como fragmento visual que pretende reforzar un aprendizaje o bien recrear una obra.

48 En: Penfold, K. and Bacharach, V. (1988). "Reading to very young children: The impact of Illustrations in Children's Book". *International Journal of early Childhood*, Vol. 20, nº1, p.35-44. Las autoras determinan el crecimiento y evolución del lenguaje a través de álbumes ilustrados.

49 Bayo, J. (1987). *Percepción, desarrollo cognitivo y artes visuales*. Barcelona: Antrophos, p. 93.

La reiteración facilita el aprendizaje y, además, cualquier cambio que el adulto esté tentado en producir, rápidamente recibirá las discrepancias de la audiencia infantil. Aunque si lo que pretende es establecer una *Gramática de la Fantasía*⁵⁰ con los oyentes, entonces la tentativa estará más que justificada.

Los inventos literarios de Rodari son todavía hoy fuente de inspiración. Y a la ilustración tampoco le faltan métodos para tener otros nobles intentos: "no habrá una gramática de la imaginación rigurosamente lógica como ha ocurrido con la palabra, pero sí habrá una educación artístico-operativa, técnico-expresiva que será parte integrante de la formación y de la cultura de base"⁵¹.

Hemos comentado una de las llaves posibles de la ilustración, la comprensión del texto. Pero, desde luego, no es la única: "hay que advertir que hay un cierto riesgo en utilizar única y exclusivamente la imagen como puente entre realidad y escritura"⁵². Y como estamos de acuerdo con Teresa Duran, pasemos a ver la otra llave. La de la lectura de la imagen.

2.3.2. La llave de la lectura de la imagen

La esposa ilustrada tampoco es tan sumisa a su marido como para que por sí misma no pueda abrir alguna puerta. Ella puede abrir puertas a la imagen que, como veíamos en el apartado de percepción, parten de un terreno abonado. El niño rápidamente está listo para la lectura de imágenes. Por tanto, con este punto de partida, merece la pena ofrecer un buen panorama que acreciente las posibilidades de la lectura de la imagen. Si uno tira de la cuerda y ésta cede, ¿por qué no se debe tirar de ella?

50 Gianni Rodari decía al respecto que "... puede pasar que, de entrada, el juego de equivocar las historias los irrite, porque los hace sentir en peligro. Están preparados para la aparición del lobo: pero la aparición de una novedad los inquieta, porque no saben si será amigo o enemigo". En: (1998) *Gramática de la Fantasía*. Barcelona: Columna, p. 57.

51 Petrini, E. (1986). "Immagine e parola". *Forma & Espressione*, nº1, pp. 2-3.

52 Duran, T. (1980). "El llibre il·lustrat al parvulari". *Perspectiva Escolar*, nº44, pp. 44-45.

En primer lugar es importante destacar qué es lo más adecuado para tirar de la cuerda. Una de las posibilidades son las imágenes sugerentes. El diseñador Bruno Munari se refería a la ilustración del bosque de *Caperucita Roja* con estos términos: "Lo ideal es que la ilustración fuera complementaria al texto, una ilustración que comunicase un sentido del peligro, del desconcierto, de la tensión"⁵³. Lo ideal sería que la ilustración no fuese demasiado generosa. Que no regalara nada, sino que lo insinuara, que fuera más una interpretación⁵⁴.

Para ello existen multitud de estrategias de la índole de los elementos visuales, estilísticos y técnicos que tratábamos en el primer capítulo. Los ángulos -picados y contrapicados- las sombras -los claroscuros- o las tonalidades cromáticas -ocres, verdes y negro- son los perfectos aliados para crear ese bosque que comentaba Munari. Por supuesto, es necesario ser un buen ilustrador, ser un maestro en estos menesteres que le permitan manejar con soltura estos elementos y hacer malabarismos visuales que nos atrapen en la imagen.

Recordamos especialmente, a este propósito, una ilustración que realizó Mabel Piérola para el álbum titulado *No sé*⁵⁵. En ella podemos ver a un niño perdido en una ciudad, rodeado de adultos que, con prisas, caminan en diversas direcciones. La imagen pedía a gritos el contrapicado, donde los adultos se vieran lo suficientemente altos como para expresar el sentimiento del niño.

53 Munari, Bruno (1990). "Ilustrare un testo". *Liber*, nº6, p. 24-5.

54 Janer Manila, G. (1991): "Il·lustració i experiència cognitiva". *Infància*, nº 62. El autor expresa 3 niveles en los que los niños y la ilustración pueden relacionarse. En el primero, las ilustraciones deberían sugerir la historia. En el segundo, la ilustración serviría para persuadir al observador. Y, en el tercer nivel, en la pre-adolescencia, la ilustración debería ofrecer la posibilidad de una lectura paralela.

55 Piérola, M. (1998). *No sé*. Madrid: SM. (Premio Internacional de Ilustración de la Fundación Santa María).



Ilustración de Mabel Piérola (8)

Gracias a este tipo de ilustraciones, uno puede permanecer ante ellas, mirar, buscar y reflejarse en ellas. Pero para ello, aunque el trabajo del ilustrador sea magnífico y se produzcan estupendos y fortuitos encuentros entre álbum ilustrado y niño, también, de vez en cuando, brindan una sugerente intervención educativa. Una intervención que contribuirá a leer la imagen. A caer en la cuenta de lo que contienen: "identificar el detalle de las imágenes, comprender lo que en ellas ocurre y lo que ocurre más allá de ellas"⁵⁶. Y también a descubrir dónde está lo que contienen y cómo ha sido realizado "Dónde están las cosas en la imagen: la localización de los objetos puede determinar, entre otras cosas, su relativa importancia. Cómo están hechas las ilustraciones: el medio usado y el estilo empleado"⁵⁷. Es decir, recrearse en la lectura de la imagen y, por lo tanto, llegar a dominar su lenguaje y los elementos que lo configuran. Unos están claramente definidos y son de fácil comprensión e, incluso de fácil aplicación en, por ejemplo,

56 Spink, J. (1990). *Children as readers*. London: Clive Bingley, p. 68.

57 Stewing Warren, John (1995). *Looking at picture books*. Wisconsin: Highsmith Press, p. 96.

actividades artísticas en el aula o la biblioteca⁵⁸. Nos estamos refiriendo a los planos, los ángulos o la luz. Determinar que tipo de ángulo o de plano utilizó el ilustrador y con qué objetivo, bien puede convertirse en una interesante actividad. Incluso podrían realizarse diálogos de sensaciones producidas por las imágenes: hacer hablar a propósito de las imágenes⁵⁹. Qué es lo que a uno le ha suscitado aquello que el ilustrador le ha ofrecido. Qué es lo que uno siente cuando ve ese niño dibujado por Mabel Piérola.

Otra de las posibilidades sería trabajar sobre las propias preferencias. Sobre este tema existen investigaciones que constatan una predilección por el realismo⁶⁰. Lo que en principio es lógico por la búsqueda de lo reconocible en la imagen que afianza el aprendizaje: "El grado figurativo de las imágenes, que con frecuencia se llama exactitud fotográfica (...) ha demostrado que, para el niño, éste es uno de los factores fundamentales de su aprendizaje del mundo de las imágenes"⁶¹. Son preferencias que pueden desarrollarse mucho más. Por el hecho de existir unas preferencias, ya permite un cierto grado de implicación por parte de los niños. Claramente, en estas preferencias estarán participando la edad y las influencias educativas recibidas hasta el momento⁶².

58 Barbara Z. Ziefer señala que, con el libro ilustrado de pretexto, han surgido múltiples actividades artísticas que van desde los collages, a las pinturas, pasando por las esculturas. (1995). *The potential of picturebooks*. New Jersey: Prentice-Hall, p. 22.

59 Danset-Léger, J. (1980) *L'enfant et les images de la littérature enfantine*. Bruxelles: Pierre Mardaga.

60 Smerdon, G. (1976). "Children's preferences in illustration". *Children Literature in Education*, nº 20, pp. 17-31. En este trabajo, se hizo un experimento con diversas ilustraciones de un elemento lo más neutro posible: un castillo. Cada una de las imágenes estaba realizada con distintos estilos y el realista fue el más elegido. También, en: Danset-Léger, J. (1976). "Réactions d'enfants au style des images de la littérature enfantine: la question du réalisme". *Enfance*, nº3, pp. 287-308, se presenta otra investigación en la que se concluye que el realismo es el estilo imperante, pero que hay una diferencia entre sexos. Las niñas se desprenden antes que los niños en esta preferencia y, la autora lo atribuye a un distinto proceso de maduración respecto a la presión sociocultural. La misma autora, en (1980) *L'enfant et les images de la littérature enfantine*. Bruxelles: Pierre Mardaga, comenta la incidencia de la edad en estas preferencias. Por otra parte, en el artículo de Cubells, F. (1986). "Las imágenes o ilustraciones más adecuadas para el nivel preescolar". *Comunidad Educativa*, nº144, p. 13., se retoma esta cuestión de la preferencia por el realismo y se rebate con diversas investigaciones. Entre ellas, las de la propia J. Danset-Léger. Pero, para nosotros, el hecho de que sea o no una cuestión definitiva, lo de la preferencia por el realismo, no nos preocupa excesivamente. Es un pretexto con el que pueden trabajarse muchos aspectos educativamente, sea a partir del realismo o el cubismo. El estilo imperante, en este caso, no es lo más importante.

61 Thibault-Laulan, A.M. (1973) *Imagen y comunicación*. Valencia: Fernando Torres., p.49.

62 Yubero, S. "Algunos aspectos psicosociales para la reflexión en torno al niño, la literatura, la escuela y la cultura de la imagen". En: Cerrillo, P.C.; García Padrino, J. (1995). *El niño, la literatura y la cultura de la imagen*. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, p. 68.

Aunque son preferencias existentes, todavía están *verdes*. *Verdes*, en el sentido de que el niño necesita madurar para consolidar sus gustos. Y para madurar necesita alimentarse de muchas imágenes. Por lo tanto, estas preferencias serían, más que nada, un referente interesante y curioso de constatar entre la población infantil y, a partir de ahí, empezar a establecer una gran diversidad de circuitos en los que haya cabida para múltiples posibilidades⁶³.

Consideramos que las posibilidades educativas de la imagen son múltiples. No podemos ahora recrearnos excesivamente en ellas ni tampoco ofrecer guías de aplicación sistemáticas y elaboradas. Quizá algún día, junto con una asignatura pendiente con la crítica de la ilustración -que antes hemos comentado como trabajo que nos seduce para elaborar en el futuro-, también pongamos las manos en la masa de las intervenciones educativas de la imagen. De momento, nos añadimos a Francesco Agli que reivindicaba una presencia más cuantiosa de los álbumes ilustrados en la escuela para utilizar sus ilustraciones mediante lecturas denotativas o connotativas⁶⁴.

Nosotros añadiríamos que no sólo deberían ser utilizados de esta forma en la escuela, algunas actividades de educación no formal se prestan muchísimo a ello, sobretudo las de índole literaria o artística, como las bibliotecas. Ya que de la ilustración se deriva experiencia y merece la pena prestar atención a todo este asunto⁶⁵.

En este apartado hemos querido llegar a saber, como adultos que somos, si en realidad la ilustración es útil o inútil educativamente hablando. Pero sólo hemos querido saberlo un poquito. Lo suficiente como para quedarnos con la conciencia educativa tranquila. Así, podremos continuar

63 Faeti, A. (1985). "Le illustrazioni dei libri per bambini". *Scuola Viva*, nº 10-11, pp. 36-39.

64 Agli, F. (1985). "Immagini come parole". *Scuola Viva*, nº10-11, pp. 7-9.

65 Doonan, J. (1993). *Looking at pictures in picture books*. Exeter: Short Run press, p. 7.

saboreando esas maravillosas imágenes que hay en los libros. Sumergirnos en un superficies llenas de color y de vida. Luego cerrar los ojos y, pensar que, al menos no todo lo beneficioso es pesado o corre el peligro de convertirse en cenizas.

3. VALORES, LITERATURA E ILUSTRACIÓN: Historia de una relación

3.1. Valores y textos para niños: de la moraleja a la moral¹

*Hermosas, este don
vale más que el estar muy bien peinadas;
para acabar rindiendo un corazón,
gentileza, bondad y gracia son
los verdaderos dones de las Hadas;
sin ellos, de este modo,
nada se puede, mas con ellos todo².*

En el conocido cuento de Cenicienta, el magnífico adaptador Charles Perrault optó por una moraleja en la que se pronunciaba a favor de virtudes como la gentileza, la bondad y la gracia. Para él eran éstas las verdaderas armas de una mujer, y todo aquel quién conozca el cuento, que será la inmensa mayoría, recordará que ninguna de estas virtudes constaba en el repertorio de las antipáticas, envidiosas y ambiciosas hermanastras que llevaban a la pobre Cenicienta por el camino de la amargura.

Lo que pretendía Perrault con esta moraleja es que la historia de la muchacha del zapatito de cristal no se quedara en agua de borrajas y que dichas virtudes significaran algo más que una pura anécdota. Que todo aquel que escuchara o leyera el cuento comprendiera que, con las virtudes

¹ Estas mismas cuestiones están tratadas en el capítulo 2 del libro: *Cómo desarrollar los valores a través de la literatura*, (1998) Barcelona: Ceac; en el artículo «Educación, moraleja e ironía en los cuentos de Perrault» *CLIJ*, nº 99 (1997), pp. 44-52, ambos de nuestra autoría, y el artículo escrito con Jaume Trilla (2000). "Educación cívico-moral, valores controvertidos y cuentos populares". *Revista de Estudios del Currículum*, Volumen 3, número 1, pp.64-85.

² Moraleja de *Cenicienta*. En: Perrault, Ch. (1984). *Cuentos de antaño*. Madrid: Anaya, p. 147.

mencionadas, no sólo Cenicienta consiguió sus propósitos. Hasta la lectora, si bien se aplica, puede conseguir todo lo que se proponga, ya que Perrault no se pronuncia sobre si estas virtudes son apropiadas para los varones.

De hecho, el famoso adaptador ya había señalado que la moraleja era el verdadero sentido de la fábula puesto que «no hay duda de que excitan en los niños el deseo de parecerse a los que ven llegar a ser felices y al mismo tiempo el miedo a las desgracias en que cayeron los malos por su maldad»³. Es decir, que si de algo sirven los cuentos es para aplicárselos y, por lo enfatizado por el propio Perrault, podemos deducir que tenemos una parte lo suficientemente dúctil como para que el relato nos transforme, aun hablando de otros. Estos otros pueden ser una princesa, un muchacho campesino, una niña desamparada o una pobre huérfana de madre como la propia Cenicienta. Ninguno de ellos somos nosotros —por mucho que compartamos ciertas semejanzas—, pero lo que les sucede a todos estos personajes puede traspasar la frontera que celosamente nos separa de la historia e impregnarnos en lo más íntimo. Las historias pueden enseñarnos algo o, en términos más utilitaristas, pueden servir para sacar provecho de las experiencias ajenas. Dichas experiencias nos pueden dar un empujón que nos hará más virtuosos o, como recalca la moraleja con la que empezábamos, más gentiles, bondadosas y llenas de gracia....

Aunque el fomento de estas cualidades, entre muchas otras, fueran un objetivo prioritario en algunas épocas y en algunos géneros de la literatura, también era importante que el auditorio no se aburriera. Es decir, que aquellos niños de los que hablaba Perrault, que gracias a la moraleja se sentían motivados para imitar a los buenos, no se durmieran a mitad del cuento. Por lo tanto, era importantísimo que la adquisición de valores morales, o lo útil o lo serio para entendernos, fuera a la par con el deleite, es decir, lo que se

³ Perrault, Ch. (1984). *Cuentos de antaño*. Madrid: Anaya, p. 27.

consideraba más inútil o más para pasar el rato. No hay que olvidar que si los lectores u oyentes perdían el hilo de la historia, de bien poca cosa les servía la lección. Y precisamente esa lección, a veces en forma de moraleja, es lo que ha predominado a menudo en el relato para los más jóvenes, llegando a eclipsar otros aspectos del mismo.

En el presente apartado nos ocupamos de dar un brevísimo repaso a como dicho batiburrillo de provechos y deleites en los cuentos ha formado parte de un repertorio literario. Un repertorio que perteneció indistintamente a adultos y a niños en el seno de una cultura popular, para pasar después a discriminar entre públicos. También repasaremos qué ocurrió con dicha discriminación y, por último, como la moral, entendida como la entendemos hoy en día, se relaciona con la producción literaria para los más jóvenes.

3.1.1. *La dinámica social de los pueblos*

Con esta expresión, *la dinámica social de los pueblos*⁴, Hugo Cerdá se refería a todos aquellos relatos en el seno de la cultura popular que, más tarde, se convertirían, en palabras del mismo autor, en lo que sería un espejo de la cultura dominante. Pero de momento nos detendremos en esta dinámica social reflejada en las historias que se transmitían nuestros antepasados unos a otros, y será más tarde cuando llegemos a la metamorfosis que sufrió dicha dinámica.

Estas historias eran escuchadas con placer por viejos, adultos y niños. Placer que por otra parte sobra demostrar que ha resultado perenne a través del espacio y el tiempo: «No hay comunidad, por elemental que sea, que no disponga de un mínimo repertorio de relatos, narrador y oyentes que desean ser informados, conmovidos, divertidos»⁵.

4 Cerdá, H. (1985). *Ideología y cuentos de hadas*. Madrid: Akal, p. 176.

5 López Tamés, R. (1990). *Introducción a la literatura infantil*. Murcia: Universidad de Murcia, p. 34.

Durante todos los tiempos dicho repertorio ha llegado a los oyentes en múltiples y variadas formas. Fuera para entender lo que ocurrió en unos parajes alejados, lo que pasó en unos tiempos de los que nadie se acuerda, para reírse o para alejar a los malos espíritus, la humanidad fue creando mitos, leyendas o canciones de cuna vinculados a estos propósitos. Formaban parte de esa dinámica social y dichas creaciones que la configuraban se fueron depositando en un enorme puchero⁶. En él, la mezcla conseguida a lo largo de un lento goteo histórico cuajó en lo que hoy forma parte de nuestro repertorio particular, mucho más clasificado, pero que al fin y al cabo nos sigue informando, conmoviendo o divirtiendo tal y como pasaba en tiempos remotos.

No es ni mucho menos nuestra intención desgranar todos los ingredientes acumulados dentro de este puchero metafórico ni analizar de forma exhaustiva el resultado de dicha mezcla. Tampoco si los múltiples pucheros existentes en el planeta tenían algo en común, aunque sí es interesante destacar que se detectó cierta coincidencia en temas y estructuras entre ellos.

Ni nuestros limitados conocimientos ni el propósito de este apartado nos permiten entrar en detalle en las cuestiones mencionadas, aunque, afortunadamente, no se trate de un campo sin labrar. Varios han sido los nombres vinculados al estudio y análisis del contenido de este puchero como ancestral herencia de una de las expresiones más fecundas de la literatura infantil: los cuentos⁷. Y precisamente es en los cuentos donde todavía laten dos ingredientes de los ancestros del puchero: por un lado, una pequeña dosis de moralina y, por el otro, una inevitable función de crónica. Es decir, mientras todo el puchero estaba en plena ebullición —con los mitos, las leyendas y

6 Hürliemann, B. (1969). *Tres siglos de Literatura Infantil Europea*. Barcelona: Juventud.

7 Nos estamos refiriendo a Vladimir Propp con su *Morfología del cuento* -Buenos Aires: Goyanarte, 1972, a Bruno Bettelheim con su *Psicoanálisis de cuentos de hadas*. Madrid: Crítica, 1977, a V.F. Miller, A. Aarne y S. Thompson o Enzo Petrini, todos ellos referentes indiscutibles del estudio sobre el cuento popular en la literatura infantil.

muchas cosas más— también se depositaron unas gotitas de moralina para darle un regustillo a veces dulzón y a veces amargo. La cuantía de la dosis dependía de la época y, aunque parece claro que iba aumentando con el paso del tiempo, dicen los expertos que se pudo detectar por primera vez en el *Panchatantra*. Este relato surgió en la India alrededor del siglo VI y fue utilizado para adoctrinar a hijos de reyes o nobles y su presencia se extendió a toda la época medieval⁸. Es en las sociedades anteriores al Renacimiento cuando la dosis empezó a aumentar. Rituales y religión, en forma de vidas de santos y milagros, se transmitían oralmente para todos los públicos que, en su mayoría, eran analfabetos⁹. Pero por otra parte, todas las historias creadas y degustadas por los componentes de la comunidad, toda aquella dinámica social que formaba parte del puchero era, inevitablemente, un reflejo de lo que sucedía en dicha comunidad y que mayoritariamente coincidía con unas circunstancias muy duras para las clases menos favorecidas.

Decíamos que ambos ingredientes: las gotitas de moralina y la función de crónica, todavía forman parte de ese duende o alma de los cuentos y aún hoy asoma la nariz entre sus páginas. En ocasiones porque en muchos cuentos se nos relata la vida de unos personajes que viven en condiciones pésimas y lamentables. Quién no recuerda que Pulgarcito o Hansel y Gretel fueron abandonados en mitad del bosque porque sus padres no podían mantenerlos. Pero precisamente por la dureza de sus contenidos, sus posteriores adaptaciones para la infancia, hicieron que algunos detalles de los retratos se fueran suavizando¹⁰.

8 Sánchez Corral, L. (1995). *Literatura Infantil y lenguaje literario*. Barcelona: Paidós, p. 98.

9 Reisman, D. (1981). *La muchedumbre solitaria*. Buenos Aires: Paidós, p. 55.

10 Sobre esta cuestión ironizó Pau Joan Hernández con un relato titulado *Vaig suspendre l'examen de porquet*, en el que uno de los hermanos de los tres cerditos, debe pasar oposiciones para ganarse su puesto de toda la vida, ya que las versiones han sido tan prolíficas que uno debe asegurarse el futuro. Y es divertido cuando en un momento determinado hace alusión a Pulgarcito (personaje que también debe opositar): "el descobriment de quaranta-sis Polzets, alguns del quals tenien uns pares excel·lents". Es decir, al margen de la carga irónica, lo que este relato nos cuenta es que, entre tantas versiones de los cuentos populares, a veces se hace difícil acertar exactamente cómo iba la cosa. Y, esta cosa muchas veces ha sido sometida a una depuración que suaviza hechos comunes en antaño, pero que hoy en día

En otras ocasiones, el duende de los ingredientes del puchero, se ha colado en forma de un espíritu ejemplificador que toma fuerza en épocas posteriores, mezclado con intenciones didácticas y *fórmulas moralizantes repetidas hasta la saciedad*, tal y como apostillaría la cita de Hugo Cerdá con la que empezábamos. Pasemos ahora a analizar cómo la mezcla del puchero encontró en la infancia un buen destinatario.

3.1.2. La infancia como heredero particular y la moraleja de postre¹¹

Hasta aproximadamente el siglo XVII, un niño no era considerado de forma demasiado distinta a un adulto. Ambos estaban inmersos en una cultura predominantemente oral y recibían los dos el mismo tipo de historias y anécdotas que los informaban, conmovían o hacían reír.

Evidentemente la aparición de la infancia no fue repentina¹². Nadie se levantó por la mañana y descubrió que aquellos adultos bajitos habían pasado a ser niños y que, por lo tanto, tenían unas necesidades especiales. Aunque sí hubo un hecho de una gran trascendencia que provocó la consideración de la infancia como estamento propio: la invención de la imprenta en el siglo XV¹³. Ello supuso el punto de partida del descubrimiento de la infancia durante un lento y pausado camino de unos doscientos años. El texto escrito hizo reflexionar sobre todo lo existente hasta el momento y, del mismo modo que se iniciaba una distinción entre todos aquellos mitos, prosas o rimas que había en el puchero —que antes a nadie había preocupado distinguir—, también se iniciaba una comprensión distinta del propio yo que contribuyó a una distinción

serían escandalosos, como por ejemplo, abandonar a los propios hijos en mitad del bosque. Hernández, P.J. (2000). "Vaig suspendre l'examen de porquet". *CLIJ*, 123, pp. 38-40.

11 Para la realización de este apartado, las obras que han servido como eje principal han sido: Bravo Villasante, C. (1988). *Historia y Antología de la Literatura Infantil Universal*. Madrid: Miñón (Vol. 1 y 2), así como Hürlimann, B. (1969). *Tres siglos de literatura infantil europea*. Barcelona: Juventud.

12 Esta idea está desarrollada en la conocida obra: Àries, Ph. (1987). *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Madrid: Taurus.

13 Postman, N. (1994). *La desaparició de la infantesa*. Vic: Eumo, p. 48.

entre adultos y niños. Y, por supuesto, dicha distinción desencadenó inmediatamente en una serie de productos que enfatizaban la diferencia y que, en el caso de la infancia, se trataba de juguetes, ropas o literatura específicamente destinada a ellos.

Pero tampoco estos productos surgieron de la noche a la mañana y del vacío más absoluto. Por ejemplo, Charles Perrault, que fue el adaptador que coincidió con esta consideración de la infancia, a finales del XVII, se sumergió en las profundidades del puchero de expresión popular. De él rescató lo que sería la materia prima de sus cuentos, aunque si lo hizo con el objetivo de dirigirse a la infancia es algo bastante discutible¹⁴. En sus cuentos laten los dos ingredientes mencionados antes: una moraleja y un retrato de épocas tremendamente duras en que existían verdaderos abismos entre clases sociales. Claro que, con lo que se pescaba en el puchero, Perrault y todos los grandes adaptadores que le siguieron pusieron bastante cuidado en reconvertirlo. Las buenas costumbres o el bien triunfador frente al mal vencido sí podían dejarse en manos de los pequeños con toda la tranquilidad de no caer en la inmoralidad. Sin embargo, algunos detalles que contenían dichos relatos tenían que destilarse antes de pasar a tan tiernas manos: "a menudo contenían violencia y abusos a la infancia. Además, a veces relataban obscenidades y amoralidades, contenido contradictorio con los ideales de lo que se consideraba una educación apropiada"¹⁵.

Por supuesto, no todas las manos estaban preparadas para recibir tan precioso regalo, tal y como demuestran algunos documentos pictóricos de la época: "La pintura, de cuando en cuando, nos ofrece retratos de niños

14 Una de las máximas autoridades sobre la figura de Charles Perrault es Marc Soriano que en su producción destaca los recorridos de Perrault en busca de fuentes populares. Sobre su intención de dirigirse a los niños o a otro público, véase: Morgan, J. (1985). *Perrault's Morals for Moderns*. New York: Peter Lang. Esta autora afirma que los cuentos iban dirigidos a los miembros de la Academia Francesa.

15 Nikolajeva, María (1996). *Children's Literature comes of age. Toward a new aesthetic*. New York: Garland Publishing, p. 14.

principescos y nobles, o rostros pícaros de niños pordioseros"¹⁶. Eran tiempos en que la frontera entre regios infantes y pícaros lazarillos era muy explícita y sólo los primeros eran lectores potenciales de los cuentos recién adaptados ya que "la mayor parte de la población no sabía leer... en todo caso se dirigían a un público limitado, de la corte o de la ciudad"¹⁷. Por lo tanto, tanta depuración y tanto producto específicamente destinado a los más jóvenes hacía referencia sólo a un pequeño sector que, entre otras habilidades para las que había sido educado, constaba la de poder leer esos cuentos.

Aunque los pícaros lazarillos no estaban a régimen de historias. La *vox populi* continuaba funcionando como en antaño, pero desde luego lo que no llegaba a sus manos eran las nuevas adaptaciones surgidas de las historias populares¹⁸. Estos relatos, que sólo deleitaban a estos pocos, era sólo una parte del patrón del vestido educativo recién estrenado en la época. Aunque con un estampado impregnado de una fuerte moral cristiana, el traje en cuestión quedaba bastante holgado y moderno gracias a piezas como la enseñanza en lengua vernácula —que tanto había hecho reflexionar a Michel de Montaigne— o nuevas formas de mostrar el conocimiento como el revolucionario *Orbis Sensualium Pictus* del que comentaremos algunas cuestiones en el próximo apartado. Y, entre costura y costura, aparecían unos bolsillos repletos de los primeros bocetos de la literatura infantil, compuesta por aquellas historias para la masa analfabeta desprendidas de detalles escabrosos, y que pasaba a ser la lectura moral de los refinados adultos del mañana. Algo así ocurría en toda Europa, por ejemplo, en Alemania donde la literatura también se aprovechó como estrategia educativa: "El libro infantil

16 Bravo-Villasante, C. (1979). *Historia de la literatura infantil española*. Madrid: Escuela Española, p. 30.

17 Así se refería Marc Soriano a la difusión de los cuentos de Perrault. En: Perrault, Ch. (1989). *Contes*. Paris: Flammarion, p. 30

18 Las circunstancias de este sector de la infancia más desfavorecido eran realmente muy duras a finales del XIX. La infancia trabajaba durante largas jornadas en las que apenas quedaba tiempo para el estudio. Guereña, J.L. "Demande populaire d'éducation et réforme sociale". En: Guereña, J.L. y Tiana, A. (Ed.) (1989) *Clases populares, cultura y educación (s.XIX y XX)*. Madrid: Casa Velázquez y UNED, p. 119-123.

alemán nació en la época de la Ilustración. Los filántropos pusieron a prueba, con su pedagogía, un vasto programa de formación humanitaria. Si el hombre era piadoso, bueno y sociable por naturaleza, debía ser posible convertir al niño, el ser natural por excelencia, en el hombre más piadoso, mejor y más sociable por medio de la educación”¹⁹.

Para que el instrumento educativo estuviera mejor adaptado, hubieron muchas modificaciones y cada una de ellas se convirtió en un sello particular de la época que la ejecutó: “Cada uno a su manera, y en mayor o menor grado, estos grandes recopiladores y adaptadores de los cuentos maravillosos tradicionales llevaron a cabo una sutil manipulación ideológica para hacerlos compatibles con los gustos e intereses de las clases dominantes”²⁰. Y así como la división de clases era suficientemente explícita para marcar el territorio de dónde acababan lectores y dónde empezaban los analfabetos, igualmente explícita era la guinda del relato: su moraleja. Advertirles de la virtud y de las ventajas de la resignación, así como las pésimas consecuencias de la avaricia, daban al relato el punto y final rimado.

Afortunadamente, en varios casos, además de ser una especie de instrumento de control, muchos de los adaptadores tenían una considerable y admirable sensibilidad literaria. Dicha característica sirvió para que, de entre lo que hoy tenemos en la sección de cuentos populares, haya verdaderas exquisiteces y maravillas llenas de guiños a adultos y a niños.

A todos estos grandes acontecimientos le siguieron épocas más o menos fértiles en cuanto a producción de literatura infantil se refiere. Una contundente sequía literaria caracterizó al siglo XVIII para florecer después en una espectacular primavera durante el XIX. Es cuando se descubre una nueva dimensión, el verdadero inicio de la producción de una obra estética destinada al público infantil. Así pues, los cuentos de hadas, así como la necesaria

19 Benjamin, W. (1989). *La literatura infantil, los niños y los jóvenes*. Buenos Aires: Nueva Visión, p. 67.

20 Frabetti, C. (1995). «Cuento y utopía». *Quimera*, 139, p.13.

frontera entre material didáctico-moralizador y propiamente literario, se dan cita en este siglo con el objetivo de que niños y niñas disfrutaran, de una vez por todas, de lo mágico del relato.

Al mismo tiempo, como género literario independiente, el cuento se establece definitivamente y uno de los factores que lo propició fue el interés y el gusto que le tomaron a lo popular las clases más refinadas. Gracias a ello pasa a engordarse la lista de recopilaciones de cuentos populares de la mano de los mencionados hermanos Grimm en Alemania y de A. N. Afanasiev en Rusia. Ellos recopilaron, clasificaron y ofrecieron al público extensas colecciones que acabaron logrando una enorme aceptación entre niños y también entre adultos.

Pero, aunque el cuento tuviera una gran importancia, no sólo las tareas recopilatorias fueron su única característica remarcable. Se añade a todo el panorama un tipo de fantasía desconocida hasta entonces y que un estilo como el de Lewis Carroll supo crear en 1865 con *Alicia en el país de las maravillas*. Él supo combinar una compleja lógica argumental con una calidad literaria extraordinaria, y las aventuras de Alicia llegaron para no abandonarnos. A partir de entonces otros casos novedosos y originales surgirían en el panorama como dos piezas italianas de lo más remarcables: *Cuore* de Edmondo di Amicis (1886) y el famosísimo *Pinocchio* de Carlo Collodi que aparece en las páginas de un periódico romano (1881).

Y aunque es cierto que, a pesar de este florecimiento del XIX, un ligero aroma de moraleja seguía, y a veces sigue, sacudiendo la conciencia al final de la historia, su presencia se fue difuminando. A partir del XIX, el niño ya había sido considerado como tal de forma plena, pero además tenía derecho a que, lo que a él se destinaba, no sólo fuera directamente a su conciencia, sino que también le proporcionara su legítimo deleite literario.

3.1.3. La actualidad literaria y la moral

A lo largo del siglo XX se terminó por consolidar tanto la literatura infantil y juvenil que nadie se sorprende de que hoy en día existan secciones específicas en las librerías. Pero para convertirse en algo tan cotidiano y tan aceptado tuvieron que pasar muchas cosas.

Una de ellas fue que aquellas reivindicaciones en torno de la condición infantil tomaron rasgos literarios. Con el pretexto de la fantasía, el niño reivindicó ser niño mediante autores tan brillantes como James Barrie con su *Peter Pan* (1911) o Antoine de Saint-Exupéry con el universal *Le Petit Prince* (1946). Este último precisamente representó a su vez algo insólito. El niño no sólo se reivindicó como niño, sino que, para determinadas generaciones que tanto idolatraron la lectura de dicha novela, el niño se convirtió en un ser del que había que aprender. Esa visión pura, alejada de un materialismo que corrompe y empobrece estaba representada por ese niño solitario, único habitante de un planeta tan pequeño como denso en reflexión respecto a la humanidad. Y, para redondear la trascendencia del asunto, una muerte final que casi nos enfrenta a una angustia similar a la presente en la producción de Jean Paul Sartre.

Por supuesto, son muchas más las novedades de este siglo, como la proliferación de los géneros dentro de la literatura infantil: el realismo crítico o amargo, la intriga o el humor ya no son exclusivos de los adultos, puesto que algunos autores deciden ponerlos en manos de niños y jóvenes. Y también la perseverancia del cuento popular que, entre tanto género y novedad editorial, no perdió su hegemonía en el universo literario infantil. Además de todas estas novedades está la cuestión indiscutible de que nunca antes se había producido tanto y para tantos.

Entre toda la producción, al menos en un sector de obras, lo que ha cambiado es la sutileza de la existencia de la moraleja. Sobre esta cuestión, Carmen Bravo-Villasante hacía una comparación acertada: "La moraleja no es una señora con bigote que sale al final para decir lo que está bien o lo que está mal, lo que debe y lo que no debe hacerse. La moraleja es la misma entraña del argumento, y el niño debe sacar la consecuencia que el autor quiere que saque, sin darse cuenta"²¹. Pero, ¿hasta que punto el autor quiere que el niño saque algo? ¿El autor pretende educar o crear? Ya comentamos en el capítulo 2 que lo mejor era que el cometido educativo o moral no supliera al artístico, aunque desde luego nos parece bien que también esté presente. Obviamente puede ocurrir que la pretensión educativa o el cometido moral no sean inexistentes en la autoría. Por ejemplo, no sabemos si cuando Michael Ende escribió *Momo* pensaba en unos valores determinados con los que él estaba esencialmente de acuerdo. Ni el propio autor hubiera sabido describir con seguridad si en el capítulo tres o cuatro pensaba en las consecuencias educativas de su obra o en otras cosas referentes al estilo literario. Puede que sí o puede que no, pero lo que está claro es que por encima de todo era un literato. Creaba historias con un interés literario: "Dice Michael Ende que no hay temas infantiles y temas de adultos sino distintas formas de contar. Importa encontrar el tono adecuado de la narración para que un tema pueda ser atractivo para aquellos que inicialmente parecen los destinatarios ideales de un texto literario"²². Es decir, ni tan siquiera tenía claro si existían historias distintas para públicos distintos y, por tanto, si hubo intenciones educativas, eran inseparables, subordinadas y difíciles de discriminar de la creación artística.

21 Bravo-Villasante, C. (1979). *Historia de la literatura infantil española*. Madrid: Escuela Española, p. 167.

22 Romea, C. (1992). "La literatura infantil i juvenil. Una especulació". *Temps d'Educació*, 12, pp. 21-43.

Todo ello viene a concretar que, en nuestro siglo, y en especial desde los años sesenta, la literatura y la moral cambiaron su relación. Evidentemente sin que ello quite que puedan contener valores y reconocer que estos pueden ser fomentados a través de la lectura²³. Apuntaríamos aquí la posibilidad de que la literatura infantil se asemejaría a un hilo conductor para una amplia gama de situaciones que puede contribuir al crecimiento moral de los lectores²⁴. Ofrece una ocasión especial para aprender de una experiencia: «En la estructuración del cuento, el niño contempla las estructuras de su propia imaginación y, al mismo tiempo, las abastece, construyendo de esta manera un instrumento indispensable para el conocimiento y el dominio de la realidad»²⁵. Y además de Rodari, muchos otros se han añadido para considerar que la lectura sirve para instruir deleitando, para superar adversidades o para estimular la fantasía.

Hasta aquí, releendo lo escrito hasta el momento, parece como si un gran optimismo caracterizara el panorama actual de la literatura infantil, entre otras cosas, por la presencia de la calidad literaria. Y, por supuesto, siempre se debe ser cauto con la euforia excesiva. Nuestra pretensión es la de explicitar básicamente dos cosas: el panorama de la literatura infantil ha mejorado en cuanto al número de usuarios. Y, en segundo lugar, pensamos que, aunque es evidente que la moral forma y debe formar parte de la literatura, nos parece mejor hablar de la literatura infantil como obra estética que como texto adoctrinador.

23 Esta cuestión está tratada en *Cómo desarrollar los valores a través de la literatura* (1998), Barcelona: Ceac y en el artículo escrito con J. Trilla (2000). "Educación cívico-moral, valores controvertidos y cuentos populares". *Revista de Estudios del Currículum*, Volumen 3, número 1, pp.64-85. En las dos obras hay actividades para que los educadores puedan fomentar el desarrollo moral mediante argumentos literarios. Por tanto, si negáramos esta posibilidad nos estaríamos tirando piedras sobre el propio tejado.

24 Gooderham, D. (1993) "Still catching them young? The moral dimension in young Children's Books". *Children's Literature in Education*, Vol.24, n°2, pp. 115-122. El autor utiliza diversos ejemplos de literatura infantil para demostrar cómo pueden contribuir al desarrollo moral.

25 Rodari, G. (1977). *Gramática de la fantasía*. Barcelona: Avance.

De todos modos, la literatura infantil no es una panacea. Es más, para hacer una consideración axiológica de su situación y no de su contenido, precisamente su ubicación en el mercado mundial quedaría bastante lejos de los valores morales deseables como la justicia o la equidad. Hay literaturas infantiles dominantes y literaturas infantiles dominadas. Pocos cuentos africanos a sudamericanos llegan a nuestros niños. Y pocos cuentos españoles llegan a los países anglosajones. Aunque esto no es distinto a otros muchos productos presentes en el mercado. Desde luego que la literatura infantil no es una excepción en el panorama de la economía mundial. Por otra parte, hay explotación infantil para construir los libros-juego que leen los niños occidentales. Aunque eso sea también una cuestión no exclusiva de la literatura infantil y sí de la injusta economía mundial. Además, a pesar de que el público lector es más amplio, no todos los libros son accesibles para todos los bolsillos. Si a ello le añadimos que hay editoriales poco preocupadas por la calidad, y mucho por la venta, o que hay educadores que no se leen los libros que recomiendan a sus alumnos entonces ese optimismo que comentábamos puede disminuir bastante.

Queda mucho por hacer. Es indudable. Aunque algunas de las problemáticas que hemos comentado, desde luego no pueden solucionarse desde el sector de la literatura infantil, sino en el marco económico global. Sin embargo, algunas sí. Por ejemplo, en el establecimiento de contactos internacionales entre expertos que permitan el intercambio de historias, de cuentos, de ilustradores que amplíen el panorama e impidan que siempre imperen los mismos creadores. De hecho, alguien intentó algo así después del desastre de la Segunda Guerra Mundial. Jella Lepman marcó un antes y un después en la historia de la literatura infantil.

Era una mujer de origen judío, emprendedora y dispuesta a trabajar para la difusión de la lectura para los niños. La literatura representaba una

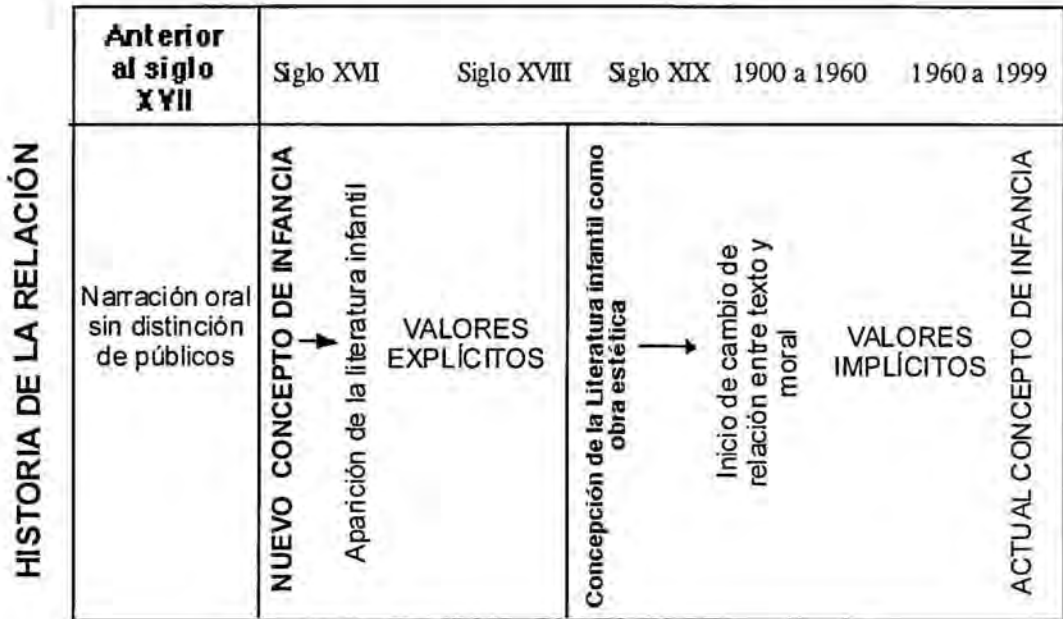
posible salida del laberinto de la devastación de la guerra. La necesidad de paz y justicia, la movilizó para organizar una exposición universal de libro infantil en 1946. El éxito de la exposición conllevó a que se creará la *Meca* de la literatura infantil: la *Internationale Jugendbibliothek* en la ciudad de Múnich inaugurada en 1949. Un lugar en el que el intercambio internacional es posible, al menos entre investigadores. Posteriormente se crearon distintas asociaciones como la conocida como IBBY (*International Board on Books for Young People*), con sede en Zurich, que en 1954 creó el premio Andersen para autores y en 1966 lo hizo extensible a los ilustradores.

Además, hay cuestiones en el contenido de los cuentos que sí podrían ayudar a comprender algunos problemas de cómo anda el mundo y, algunos de estos problemas, podrían aprovecharse para trabajar valores morales con actividades pensadas para este propósito. No hay que añadir que si el mercado fuera más amplio, con cuentos de todo el mundo accesibles para todo el mundo, ello contribuiría a establecer relaciones distintas, más abiertas, que partirían no de la ignorancia mutua, sino de unos vínculos a partir de unos ejes argumentales compartidos.

Hasta aquí hemos visto como la literatura y la moral son dos piezas importantes en la formación de la infancia, pero su combinación ha variado desde la consolidación de la literatura infantil.

Como pensamos que hemos aglutinado un gran número de ideas, hemos creado un gráfico que puede ayudar a clarificar al lector de estas páginas:

VALORES Y TEXTOS LITERARIOS INFANTILES



En este esquema podemos ver lo que hemos comentado hasta el momento sobre cómo se han relacionado moral y literatura infantil. Es evidente que ninguna de estas líneas que drásticamente separan períodos en el gráfico es tan contundente. Las cosas nunca pasan de un día para el otro y los mapas históricos no acostumbran a ser puzzles con piezas perfectamente definidas, sino que hay zonas considerables en las que las tonalidades de las piezas se confunden. Así, por ejemplo, encontramos cuentos con valores explícitos en los años cuarenta del siglo XX. Y encontramos cuentos con valores implícitos en el siglo XVIII. Pero a *grosso modo*, las relaciones suceden del modo como lo hemos tratado de exponer en este gráfico.

3.2. Ilustraciones e invisibilidad: Ojos que no ven...

En el apartado anterior hemos hecho un recorrido histórico para determinar cuáles habían sido las relaciones entre texto narrativo infantil y moral. Pero así como hemos establecido de forma bastante clara la manera en la que se han relacionado los valores con el texto narrativo destinado a la infancia, en el caso de la ilustración no es tan fácil. No es que este recorrido no pueda hacerse, pero desde luego sería más impreciso que en el caso anterior, sobretodo por lo poco estudiado que está el tema. Es una cuestión de la que solamente disponemos de algunas ideas referentes al reflejo que hace la ilustración sobre la idea de belleza: "No es por azar que la ilustración infantil incluya tantas representaciones de niños que son, la mayoría de las veces, rubios y mofletudos, en jardines floridos, bajo cielos siempre azules"²⁶. La autora, que se refiere a ilustraciones del siglo pasado e inicios del XX, lo atribuye a que, cuando el mercado de la literatura infantil estaba en manos de la burguesía, esta tendía a crear imágenes idílicas de su concepto de belleza. En cambio, la miseria o las dificultades estaban menos presentes. Otras ideas sobre la relación entre la moral y la ilustración son las referentes a algunas exigencias educativas que recayeron en la ilustración a lo largo del siglo XIX y que afectaron a la presencia de determinados contenidos.

Así pues hemos optado por desarrollar la historia de la relación entre valores e ilustración de otra manera. En primer lugar, explicando de qué modo la invisibilidad, el no mostrar determinados contenidos, ha estado presente. Y, en segundo lugar, cómo ha sido la evolución de lo visible.

Para ejemplificar la cuestión de la invisibilidad, hemos utilizado un ejemplo sobre un cuento en particular: *Pulgarcito* versionado Charles Perrault del que existen unas magníficas ilustraciones de Gustave Doré editadas en

²⁶ Parmegiani, C.A. (1985). "Historia de las ilustraciones". En: *Libros y Bibliotecas*. Salamanca: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, p. 50.

1862. Si recordamos la historia, Pulgarcito logró salvar a sus hermanos cuando el ogro confundió sus cabezas por las de sus hijas²⁷. El avispaado muchacho había cambiado sus gorros por las coronas de las niñas y el ogro, convencido de que se trataba de Pulgarcito y sus hermanos, degolló a sus propias hijas.



Ilustración de Gustave Doré para la escena del parricidio del cuento de *Pulgarcito* (1862) (9)

Esta escena del cuento de Pulgarcito nunca se ha modificado en el texto de versiones posteriores a su publicación(1697). Lo que si desapareció fue la ilustración en la que se cometía el parricidio involuntario, a partir de la realización de la ilustración de Gustave Doré²⁸.

Cuando Doré realizó su trabajo, en Francia, la ilustración atravesaba un momento peculiar. Los libros para niños respondían a las necesidades burguesas, comprador potencial de estos libros, y a los fines didácticos de

27 Sobre esta cuestión hay que añadir una anécdota y es que, cuando le preguntábamos a diversas personas sobre el cuento de *Pulgarcito*, nadie lograba recordar esta escena a pesar de que en todas las ediciones está presente.

28 Este ejemplo está basado en la investigación realizada sobre la desaparición de la ilustración el parricidio involuntario del ogro del cuento de *Pulgarcito*. El resultado fue publicado en el siguiente artículo: Obiols, N. (1997). «Violencia y educación a través de las ilustraciones en los cuentos clásicos». *Revista de Educación* del Ministerio de Educación y Cultura, nº 314, pp.205-15. Posteriormente, ampliamos la investigación a ilustradores franceses, alemanes e ingleses, obteniendo idénticos resultados: el parricidio nunca desaparecía del texto, pero si de la imagen.

quiénes los fabricaban. El talento de Doré ofreció unas imágenes que superaban de lejos lo producido por aquel entonces.

En el apartado anterior, ya hemos comentado que la literatura de los niños durante el siglo XIX empezó a ser un periodo más interesante en cuanto a calidad. Y la ilustración también se impregnó de esta situación favorable. Walter Benjamin lo definía con estos términos: "Aun en las obras más anticuadas y tendenciosas de esa época, un elemento suscita el interés: la ilustración. Ésta se sustraía a la fiscalización de las teorías filantrópicas de modo que rápidamente los artistas y los niños se comunicaron por encima de las cabezas de los pedagogos"²⁹. Hay que entender que, cuando el autor hablaba de pedagogos, se refería aquellos autores cuyas intenciones educativas eran muy claras. Y lo que viene a decir es que las intenciones educativas que pudiera contener la obra eran eclipsadas por la ilustración de los libros. Pero al mismo tiempo existían ciertas exigencias. Estas exigencias recayeron en las ilustraciones de cuentos por estar destinadas a los niños. La imagen que acompañaba al texto debía responder a las preocupaciones de padres y educadores. Además, como apunta Michael Benton³⁰, las manifestaciones que se realizaban respondían a la imagen de la infancia que querían ver los adultos. Así, hacia finales de la década de 1840, cuando el movimiento prerrafaelista tomaba relevancia, la idea de pureza recuperada del Renacimiento Italiano, conllevaba que «un niño bueno fuese un niño hermoso»³¹, respondiendo así perfectamente al deseo predominante.

En aquellos tiempos, Gustave Doré realizó las ilustraciones destinadas a ornamentar las historias de Perrault. La reacción que provocó su trabajo fue para algunos de cierto rechazo. Y es que, aunque manteniendo los cánones

29 Benjamin, W. (1989). *Escritos. La literatura infantil, los niños y los jóvenes*. Buenos Aires: Nueva Visión, p. 68.

30 Benton, M. (1996) «The image of childhood: Representations of the child in Painting and Literature, 1700-1900». *Children's Literature in Education*, vol. 27, N°1, pp. 35-60.

31 Parmegiani, C.A. (1985). "Historia de las ilustraciones". En: *Libros y Bibliotecas*. Salamanca: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, p. 51.

de la época (es innegable que sus niños responden al ideal de hermosura y pureza), jugó con una mezcla explosiva que, al mismo tiempo que producía paz y sosiego en algunas imágenes, era capaz de despertar el sentimiento contrario con tan sólo girar una página.

En el cuento de *Pulgarcito* se produce de forma evidente esta mezcla de sentimientos. Claro que la historia lo acompaña. Se trata de un verdadero drama desde el principio hasta el final. El abandono de unas criaturas en mitad del bosque no era nada sorprendente teniendo en cuenta las fuentes y el momento del que procedía el cuento: "La acción es dramática, a menudo sangrienta o envenenadamente intrigante, culminando siempre en el triunfo del derecho"³² Doré sabía que no era necesario corregir o aumentar la inquietud del texto. Había que lograr el nivel más alto de expresividad para enfatizar los aspectos más relevantes del relato y lo logró con imágenes casi impresionistas, como las escenas del bosque o la cabeza del ogro, de ese ogro que está a punto de cometer un parricidio involuntario.

Pulgarcito es uno de los cuentos que más cantidad de versiones ha tenido, exceptuando, como no, a *Caperucita Roja*, cuestión que hemos comentado en el capítulo anterior, a propósito también de una magnífica ilustración de Doré. Por lo que a *Pulgarcito* se refiere, en ninguna de las posteriores ediciones se ha modificado del texto el hecho de que el ogro degollara a sus hijas. Se pueden encontrar variaciones en cuanto a la forma de expresarlo. Pero en cualquier caso se evidencia en todas las versiones que las niñas mueren asesinadas. Esto no quiere decir que el cuento no haya sufrido otras variaciones. Por ejemplo, las coronas que llevaban las niñas en su cabeza, fue un añadido de Perrault. En un primer momento el intercambio se producía entre gorros blancos y rojos y se intuye que el cambio obedece a una cuestión de coherencia argumental. Es decir, para que el ogro detectara las

32 Hürlihan, B. *Tres siglos de literatura infantil europea*. Barcelona: Juventud, 1968, p.43.

cabezas de sus hijas, el brillo de la corona le serviría de pista en la oscuridad. Pero al margen de estos ligeros cambios, el asesinato no es suprimido, así como tampoco el suspense que genera la situación, cuando el ogro casi confunde a sus víctimas. Lo verdaderamente interesante está en el hecho de que no consta, en ninguna de las siguientes publicaciones, la imagen que con tanto detalle recreó Doré. Quizá en algunas se ve alguna insinuación de la desgracia (el ogro con el puñal en la mano), pero poco más.

Esta situación no es en absoluto gratuita. Obedece a criterios que hacen pensar en la posibilidad de que la imagen de Doré puede herir la sensibilidad de los lectores más jóvenes. Ya hemos comentado anteriormente que con el siglo XVII y XVIII, la infancia cobró una nueva dimensión. John Locke o Jean Jacques Rousseau³³ fueron algunos de los que contribuyeron a considerar la infancia como un periodo con sus propias necesidades. De hecho, el propio Rousseau consideró la literatura como un instrumento importante de formación y se evidencia con su recomendación del recién publicado *Robinson Crusoe* (1719) para su discípulo *Emilio* (1722).

Era una época en que hubo muchos cambios que afectaron a los productos destinados a la infancia y que necesariamente implicaban una visión distinta de la infancia. Aunque dicha visión no necesariamente hiciera considerar de un modo distinto el impacto que la imagen pudiera producir al niño. Un ejemplo que lo demuestra es el de la obra de Heinrich Hoffman, *Struwwelpeter* (1844), donde pueden verse imágenes como ésta:

33 El primero con *La educación en la infancia* (1695) y el segundo con su famoso *Emilio* (1762).



Ilustración en la que Hoffman trata de mostrar qué les ocurre a los niños que se chupan el pulgar (10)

Hoy en día, ningún ilustrador, o casi ninguno, realizaría algo parecido si se tratara de una obra destinada a la infancia, entre otras muchas razones, porque una obra de estas características *didácticas* difícilmente tendría acogida en nuestro mercado. Se trata de obras a la antigua usanza, en la que el miedo era utilizado como recurso pedagógico. *Si te chupas el dedo, te lo cortaré. Si juegas con cerillas, te quemarás y morirás consumida por las llamas*, tal y como demuestra otra de las ilustraciones del autor alemán. No hace falta decir que todas estas ideas, afortunadamente, no están bien vistas como recursos educativos. Pero en otros tiempos, sí. Y la ilustración se hizo eco de ellos en obras como la presente. Por lo tanto, la violencia es un concepto presente de forma relativa en la obra infantil y susceptible de cambiar a través del tiempo, a la vez que influenciada por un nuevo concepto de infancia y de educación.

La diferencia principal estaría en que el recurso de la ilustración como instrumento de miedo ha desaparecido y, con él, determinadas imágenes que podrían herir la sensibilidad de los lectores. Aunque, en algunos casos, el texto haya mantenido determinados contenidos, como en el caso de Pulgarcito, pero ya se sabe que *ojos que no ven...* sensibilidad que no se resiente.

3.3. Ilustraciones y visibilidad antes del siglo XX³⁴

En este apartado trataremos de exponer la historia de la ilustración antes del siglo XX, periodo en el que se centra nuestro estudio. Por tanto, es un apartado sobre los antecedentes de lo que trataremos en el análisis de las obras seleccionadas.

Hasta el momento, en lo referente al texto como a la invisibilidad, hemos hablado en términos generales y no sobre España, que es el país sobre el que centraremos la selección de la muestra de libros y su posterior análisis. Y ha sido de este modo porque es muy difícil concretar cuestiones tan generalizables como el uso de la moraleja o la invisibilidad de algunos contenidos. En cambio, en este apartado, trataremos los antecedentes de la ilustración del siglo XX haciendo referencia a diversos países y desde luego también a España. En el próximo apartado, sobre el siglo XX, nos basaremos solamente en nuestro país.

En ambas secciones intentaremos exponer los hechos históricos tal y como los conocemos y, cuando sea posible hacerlo, se relacionarán con los valores, las necesidades educativas o el concepto de la infancia del momento.

34 Para la realización de este apartado, hemos utilizado diversas fuentes sobre la historia de la ilustración: Castillo, M. (1997). *Grans il·lustradors catalans*. Barcelona: Barcanova; Harthan, J. (1981). *The history of the illustrated book*. Londres: Thames and Hudson, Ltd; Hunt, P. (Ed), (1995). *Children's Literature. An illustrated History*. Oxford: Oxford University Press; Parmegiani, C.A. (1985). "Historia de las ilustraciones". En: *Libros y Bibliotecas*. Salamanca: Fundación Germán Sánchez Ruipérez; Valriu i Ilinàs, C. (1994). *Història de la Literatura Infantil i Juvenil Catalana*. Barcelona: Pirene y Whalley, J.I. y Chester, T.R. (1988). *A History of Children's Book Illustration*. Londres: John Murray Ltd. and Victoria and Albert Museum.

3.3.1. La ilustración antes de la imprenta

Los orígenes de los productos destinados a la infancia se consolidan alrededor del siglo XVII, como ya hemos comentado anteriormente. Pero algunos de estos productos, como es el caso del libro ilustrado, antes de pasar a manos infantiles, ya había realizado un largo recorrido. La materialización de la ilustración, esa imagen que actúa como hilo narrativo y que representa una secuencia de hechos, viene de lejos. Aunque, como en tantas otras cosas, los orígenes sean objeto de discusión de los expertos. Por ello haremos referencia a diversos pareceres que han señalado varias creaciones como punto inicial del libro acompañado de imagen.

El primer libro, en el que la palabra y la imagen son dos territorios delimitados y configuran un mosaico narrativo, se encuentra por vez primera con el manuscrito realizado en los monasterios³⁵. Éste es considerado, de una forma bastante consensuada, como el antecedente del libro ilustrado. Aunque, evidentemente, antes de la aparición de dicho manuscrito, el propósito de narrar algo a alguien mediante la imagen ya existía, por ejemplo, con la pictografía³⁶ o incluso mediante pinturas o imágenes en paredes, jarrones u otros objetos diversos. Así, podría considerarse que, cuando en el Paleolítico algunos o algunas se dedicaron a dibujar en las paredes de la cueva de Altamira en Santander, ya pretendían comunicar alguna cosa a alguien mediante el recurso que tenían más a mano: la representación gráfica. El qué es un misterio, pero quizá sirvieron para explicar determinadas acciones a un grupo. La pared de la cueva puede que fuera algo así como una pizarra en la que clarificar cómo llevar a cabo algunas acciones relacionadas con la caza, o

35 El *Génesis* de Viena es el manuscrito señalado como el más antiguo (s.VI). Harthan, J. (1981). *The history of the illustrated book*. London: Thames and Hudson, Ltd. p. 18.

36 James Bowen señala que en el tercer milenio existieron en Mesopotamia unos sistemas de notación. En: Bowen, J. (1985). *Historia de la Educación Occidental*. Tomo 1. Barcelona: Herder, p. 60. Hay que tener en cuenta que la escritura tuvo su principal y propia manifestación en las imágenes figuradas. Por tanto la pictografía pasa a ser la escritura entendida como la entendemos hoy en día.

quizá se trataba de una expresión artística que surgió espontáneamente y que simplemente pretendía captar la esencia de esas cazas tan necesarias para la supervivencia. En cualquier caso, lo que está claro es que los ciclos narrativos encontrados en paredes, jarrones, sarcófagos o columnas bien pueden representar a unos verdaderos antecedentes del libro ilustrado por el hecho de que la imagen tiene el propósito de contar algo, sean cazas, guerras o escenas amorosas.

Otro de los orígenes de la ilustración precisado por algunos expertos, y materializado en formato de libro, es *El libro de los muertos*³⁷ en Egipto. Se trata de un papiro profusamente ilustrado que era colocado en el sepulcro con otros objetos que habían sido importantes para el difunto y que necesitaría en la otra vida. Dicho papiro contenía una colección de sortilegios y rituales que facilitaban el traspaso al otro mundo. De este documento se conservan copias -gracias a la temperatura de los sepulcros- que fueron realizadas después del Imperio Medio, pero los expertos señalan que con probabilidad su origen proviene del Imperio Antiguo o quizá incluso de las dos primeras dinastías³⁸.

Aunque la búsqueda de los antecedentes de la ilustración no se termina con estos ejemplos. Otros especialistas en la materia señalan que una de las primeras muestras proviene de la India con el texto llamado *Mahabhasya*³⁹. Dicho texto data del año 140 antes de Cristo en el que se representan distintos momentos de la leyenda de Krishna. Y, para otros estudiosos, el auténtico precedente se encuentra en un lugar alejado de la India, en la Roma Imperial, con la columna encargada por el emperador Trajano⁴⁰. No es un soporte de papel, pero frecuentemente es señalado como uno de los antecedentes de la

37 Harthan, J. (1981). *The history of the illustrated book*. London: Thames and Hudson, Ltd. p. 23 y Bode, A. (1994). An endangered art form? *Bookbird*, vol. 32, n.4, pp.6-11.

38 Bowen, J. (1985). *Historia de la Educación Occidental*. Tomo 1. Barcelona: Herder, p. 60. Ello indicaría que ilustración tiene un origen muy remoto que se remontaría a los años 3.000 ó 2.000 antes de Cristo.

39 Pellowski, A. (1978). "Pictures used with storytelling". *School Library Journal*, nº24, pp. 97-101.

40 Whalley, J.I. y Chester, T.R. (1988). *A History of Children's Book Illustration*. Londres: John Murray Ltd. and Victoria and Albert Museum, p. 11.

ilustración narrativa, ya que la columna en cuestión nos cuenta una historia mediante imágenes. Nos relata las guerras Dacianas llevadas a cabo en los años 101 a 105 antes de Cristo.

Precisamente es en la Roma Imperial donde ocurrió algo fundamental para el libro que conocemos hoy en día. Antes del periodo de Augusto, los libros tenían forma de rollo y, con dicho emperador (s.I d.C.), se cortaron los pergaminos en hojas, que se doblaron por la mitad, se encajaron y cosieron entre ellas formando cuadernos. Lo que se llamó *códice* y que alcanzó su fama durante la Edad Media. Precisamente este *códice* medieval es, como hemos dicho, la creación considerada de forma mayoritaria como el verdadero antecedente del libro ilustrado.

Estos primeros manuscritos estaban caracterizados por una estricta disciplina de composición entre texto e imagen. Antes, en los papiros egipcios, por poner un ejemplo anterior, texto e ilustración aparecían sin orden ni concierto. En cambio, en estos manuscritos, texto e imagen aparecen distribuidos de forma armoniosa en la obra final.

Paralelamente al crecimiento en cantidad y calidad de estas creaciones en los monasterios, las decoraciones de paredes y fachadas de las iglesias constituyeron uno de los vehículos privilegiados para contarle al pueblo distintos ciclos narrativos bíblicos⁴¹ y se añadían los mosaicos frescos o altares. La lectura visual de estas imágenes se acompañaba de una voz que otorgaba a la imagen el soporte narrativo. Pero, como ya hemos comentado en el apartado de la historia del texto y la moral, al mismo tiempo que se elaboraban manuscritos en los monasterios y las decoraciones de las iglesias servían para contar hechos al pueblo, circulaban historias alejadas de la religión para todos los públicos. Durante la época medieval, niños y adultos disfrutaban de una misma tradición oral⁴². Por otra parte, los alfabetos, las

41 Agli, F. (1985). "Immagini come parole". *Scuola Viva*, nº10-11, p.7-9.

42 Valriu i Ilinàs, C. (1994). *Història de la Literatura Infantil i Juvenil Catalana*. Barcelona: Pirene, p.27.

estampas o los almanaques, que configuraban la sabiduría popular, eran imágenes que también llegaban a adultos y a niños con un texto encabezado por un grabado. Su coste era muy bajo y podían considerarse una herencia directa de la tradición oral. Y, fuera con historias orales o con los grabados mencionados, era un hecho evidente que entre adultos y niños no existía todavía una frontera muy explícita, en cuanto a producto consumido se refiere.

Regresando a la importancia adquirida por el manuscrito medieval, por lo que respecta al libro seglar, de conocimientos o literario lo cierto es que no estaba tan cuantiosamente representado como el religioso⁴³. Los Salterios - libro canónico del Antiguo Testamento- y los Libros de Horas -libro destinado a dar acceso a los textos litúrgicos de misa- fueron las verdaderas joyas de todo este periodo medieval. Sus espectaculares letras capitulares y todos los detalles, decorados en oro, hacían de estas imágenes un factor de gran atractivo. Eran libros en los que se depositaba una gran cantidad de horas, de paciencia y de calidad artística.

Pero un gran cambio modificó para siempre el futuro del libro. Un cambio que afectaría al concepto de lectura, de lector y, desde luego, de cultura: la llegada de la imprenta. Gracias al invento de Johann Gutenberg de Mainz en 1450, el libro, por arte de magia, pasó a ser eternamente joven.

Hasta aquí hemos visto que la ilustración cumple una función principal de transmitir unos conocimientos determinados, sean para cuestiones relacionadas con la muerte (Libro de los muertos), de conflictos bélicos (Columna Trajana) o religiosos (los códices). Con la aparición de la imprenta los aires empiezan a modificarse y otras temáticas empiezan a formar parte del libro. Entre ellos, como hemos dicho anteriormente, obras relacionadas con el concepto de infancia.

43 Uno de los más memorables ejemplos del libro seglar en el gótico tardano es la ilustración del *Livre du Coeur d'amours esprís* (1457). Una alegoría del amor escrita por el Duque de Anjou (1409-80) y que se considera como uno de los libros más románticos de a Edad Media.

3.3.2. La ilustración y la llegada de la imprenta

La llegada de la imprenta puso de relieve la relación entre niños e ilustración y lo hizo respecto al material escolar: los abecedarios, las cartillas, los libros de oraciones y de aritmética. El libro escolar fue propiamente el primer libro destinado a la infancia. Podríamos decir que, la primera ilustración dirigida a los niños, fue la concebida como instrumento de aprendizaje. En cambio, la imagen destinada a embellecer un texto -alejado de la instrucción- todavía tardó en aparecer y, cuando lo hizo, recayeron sobre ella diversos imperativos relacionados con el concepto de la infancia, como ya hemos comentado en referencia a la invisibilidad.

En el periodo que va de 1400 a 1700, la tónica general es de una producción "caracterizada por la constante manualidad en el proceso de reproducción, de estampación y de elaboración del libro"⁴⁴. Antes de que la imprenta se consolidara de forma absoluta, hubo un periodo en el que el libro se fue propagando a la manera tradicional. La imprenta llegó en el siglo XV, aunque el bloque de madera cortado en relieve, que fue su antecedente más rudimentario, convivió con el invento de Gutenberg que progresivamente se fue extendiendo por Europa. En España, por ejemplo, la imprenta se consolidó alrededor de 1480. Era un momento en que se dependía mucho de lo que se estaba haciendo en el extranjero. Pero ello no impidió que los libros que se imprimían eran de calidad tanto por la tipografía como por las ilustraciones.

Por aquellas épocas también destacaba un texto que contribuyó a consolidar el hecho de que la ilustración servía para embellecer. Se trataba de un sueño para todo ilustrador: *La Divina comedia* (1347) de Dante cuya primera copia ilustrada data de 1478 y fue realizada por los ilustradores italianos Guglielmo Giraldi y Franco dei Russi. Era un texto que parecía

44 Poesio, C. (1989). "Storia dell'illustrazione italiana". *Forma & Espressione*, nº2, pp. 10-2.

contener todas las características más deseables para ser ilustrado. Y, al margen de la obra de Dante, claramente destinada a los adultos, apareció una creación que, aunque al principio es lectura para los más mayores, con el tiempo tuvo mucho que ver con la infancia: las fábulas.

Creadas por Esopo, allá por el siglo VI antes de Cristo, las fábulas han sido un foco de atención importantísimo durante toda la historia del libro. Han sido ilustradas por múltiples artistas y editadas en mil y un formatos. Todavía hoy no nos han abandonado⁴⁵ y su éxito, sin duda, se debe al estrecho vínculo de su contenido con "las reglas que hay que observar en la vida"⁴⁶. En Inglaterra, en Alemania o en Francia, los mejores ilustradores se dedicaron a embellecer este género que tuvo su momento más álgido en el siglo XIX cuando artistas como Thomas Bewick o J.J. Grandville se dedicaron a ellas. Por otra parte, en España existe uno de los ejemplos más famosos de esta época: *Isopete historiado*, publicado en 1489, impreso en Zaragoza. Uno de los primeros libros ilustrados y que se trataba de una magnífica edición de las fábulas de Esopo con grabados de madera.

Regresando al recorrido histórico que intentamos trazar, durante la época del *Renacimiento*, Venecia y Florencia fueron importantes centros del libro ilustrado. Cada ciudad marcaba su estilo propio en materia de ilustración y empezaba un periodo donde las ediciones de libros científicos era importante. Libros que trataban conocimientos diversos como la botánica o la medicina.

Si hay que destacar algún artista en especial de este periodo, sin duda debemos viajar hasta Alemania, concretamente hasta Nuremberg, donde nació en 1471 uno de los más importantes ilustradores de la historia: Albrecht Dürer.

45 F. Copello presentó una interesante comunicación sobre las fábulas titulada *De Esopo a S. Mey* en la que se hacía un recorrido histórico sobre la cantidad de imágenes que han acompañado a estos textos. En: VI Coloquio Internacional de C.I.R.E.M.I.A. (Centre Interuniversitaire de Recherche sur l'Éducation et la Culture dans le Monde Ibérique et Ibéro-Américain). Tours, 1999.

46 Pla, J. (1997). *El quadern gris*. Barcelona: Cercle de Lectors, p. 35. El autor relata lo que un anciano le decía sobre las fábulas.

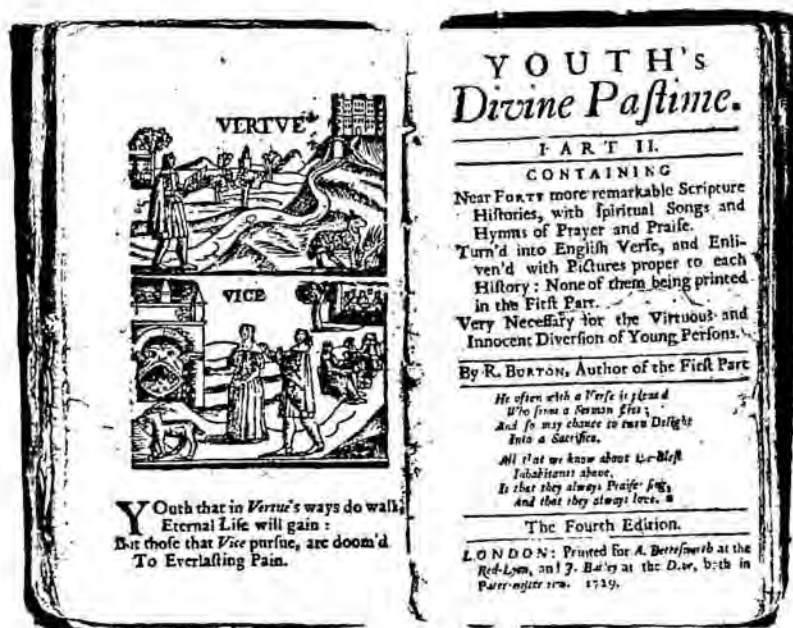
Ilustró ciencia, religión o temas históricos y todo lo hizo con una extrema pulcritud. En su casa tenía su taller de impresión donde imprimía los tratados de anatomía o tantas y tantas obras maravillosas que todavía hoy nos sorprenden por su gran calidad, como puede observarse en esta ilustración:



Adán y Eva (1504). Ilustración de Albrecht Dürer (11)

Dürer es un personaje imprescindible cuando se habla de ilustración. Su estilo, su arte, son piezas clave para comprender esta imagen en el texto.

Posteriormente, durante el *Barroco* (s.XVII) puede considerarse la época de la grandeza, del estilo exuberante que tuvo sus repercusiones en el libro. Y es en esta época de grandes exuberancias cuando llegó lo que es considerado como el verdadero antecedente del libro ilustrado para niños: *Orbis Sensualium Pictus* publicado en Nuremberg en 1658.



Edición inglesa de 1777 de *Orbis Sensualium Pictus* (12)

Johan Amos Comenio realizó una obra en la que la ilustración tenía un papel fundamental. Posteriormente, los editores se darían cuenta de que aquellos dibujos que acompañaban al texto hacían del libro un producto más atractivo. Así es que, a la evidente amabilidad que aumentaba en el libro, haciendo más accesible lo escrito, se añadiría un factor de marketing que perdura en nuestros días con el libro de texto. Es innegable que el *Orbis Pictus* es algo así como el antes y el después de la ilustración para niños⁴⁷.

Evidentemente, hubo otras obras que contribuyeron a contemplar la ilustración para niños como un elemento imprescindible. Por ejemplo, los manuales de urbanidad, la *Typographie* francesa de Robert Etienne de 1544 o los alfabetos ilustrados. Y las mencionadas fábulas, que en España tuvieron una gran repercusión con autores como Tomás de Iriarte (1750-1791) y Félix de Samaniego (1745-1801). Precisamente, con las fábulas de Samaniego, llegó una de las joyas de la ilustración realizada por Joseph Ximeno en 1782.

47 Anteriormente a la obra de Comenio hubo manuales ilustrados, pero a Comenio hay que reconocerle ser el primero en considerar la ilustración como fuente de conocimiento. En: Trilla, J. (1986). *Libres escolars fantàstics (insòlits, metafòrics...)*. Barcelona: Barcanova, p. 18.

Sus grabados convirtieron aquel volumen en una pieza artística de calidad. Todas estas obras “pueden señalarse como ejemplos del arte de la ilustración de libros infantiles, aunque todavía esta clase de libros sean muy escasos”⁴⁸. Lo que estaba claro es que, dicha escasez de libros estaban en “la óptica de un proceso de aprendizaje en el que el niño es el receptor del saber que se distribuye en la obra”⁴⁹. Así, el conocimiento, la ilustración y la infancia fueron los primeros en encontrarse. La creación literaria ilustrada para niños todavía tardaría un poco más.

Otros pinitos de la ilustración se encuentran en las corrientes consideradas populares. Lo culto y lo popular fueron dos corrientes entrecruzadas durante todo el siglo XVIII y los *aleluyas* y las *aucas* pertenecían a la segunda categoría que contrastaba con la literatura propia de la corriente culta. Los *aleluyas* eran estampitas con motivos religiosos, cada una de las cuales llevaba impresa la palabra *aleluya*. Contenían un dibujo de línea simple y se convirtieron en un verdadero entretenimiento para adultos y niños. Y las *aucas* eran historias, en forma de viñetas, acompañadas por una leyenda rimada.

La creación literaria, sin imperativos de aprendizaje de por medio, llegó más tarde. Concretamente, uno de los primeros ejemplos, es el *Little Pretty Pocket Book* (algo así como *El lindo cuentecito de bolsillo*) que fue editado en 1744 en Inglaterra. De todos modos, en el prólogo se deja claro que, además de distraer a los niños, también los instruirá. Su editor, John Newberry, destacó como uno de los que más tuvo en cuenta la intensa relación entre texto e ilustración y el fructífero impacto que podía producir en la infancia.

48 Bravo-Villasante, C. (1979). *Historia de la literatura infantil española*. Madrid: Editorial Escuela española. p. 145.

49 Gourevitch, J.P. (1994). *Images d'enfance. Quatre siècles d'illustration du livre pour enfants*. Paris: Editions Alternatives.



Edición de 1760 de *Little Pretty Pocket Book* (13)

Este libro apareció en un momento álgido, trascendente para lo que vendrá después. Es el siglo XVIII, en el que el *rococó* triunfa. Las clases refinadas se aficionan a los libros caros y la ilustración desde luego formó parte de ellos. La biblioteca de propiedad empieza a ser algo muy estimado y en ella se podían encontrar desde las fábulas mencionadas anteriormente, las novelas, los juegos o los versos. Hay que recordar que éste fue el siglo en el que los cuentos se pusieron de moda. Y además hay que añadir otro factor fundamental que también hemos comentado en otras partes de este trabajo: el inicio de una nueva mirada sobre la infancia. Una nueva mirada que ya se iba consolidando y que en España se concretó con obras como la de Baldiri Reixach (1703-1781) *Instruccions per a L'Ensenyança de minyons* (1749), un pequeño tratado de pedagogía que contribuía a contemplar a ese niño de una forma distinta a como se había hecho antes.

Era una época en la que hubieron muchos cambios que afectaron a los productos destinados a la infancia. Eran unas modificaciones que necesariamente implicaban una visión distinta de la infancia y este hecho

estaba vinculado a una teoría y filosofía de la educación, así como el posicionamiento del niño en la sociedad⁵⁰.

Durante el *romanticismo* (s.XIX) la importancia de la ilustración no hará más que crecer por la enorme variedad de técnicas para reproducirla. El libro ilustrado era concebido como una fuente de información importantísima. Leer era una importante actividad de ocio en privado o en el grupo familiar, aunque, insistimos, todavía reservada a las clases pudientes. La evolución de las tecnologías marcaría profundamente en este periodo el futuro del libro. En Alemania, Alois Senefelder descubrió la litografía, un método de impresión que muy pronto tuvo grandes repercusiones en otros países. Y, además de los avances técnicos, se añadió otro factor: la ilustración estaba de moda.

El Romanticismo, el movimiento descrito como una actitud de insatisfacción con las realidades del presente o de la vida actual, fue una revolución a las normas clásicas, un culto a la sensibilidad como algo distinto de la razón, un redescubrimiento de la Edad Media. Y todo ello se reflejó en la ilustración. Fue un periodo muy especial en Francia, donde los editores hicieron verdaderos esfuerzos en contratar a los grandes ilustradores. Eugène Delacroix, Gustave Doré o Henry Monnier fueron algunos de ellos: "El gran florecimiento del libro infantil durante la primera mitad del siglo pasado surgió no tanto de nociones pedagógicas concretas (que en más de un aspecto eran superiores a las actuales), como de la misma vida burguesa de esos días"⁵¹. Una vida burguesa que apreciaba el libro ilustrado y que por ello consiguió continuar siendo un objeto de preferencia que iría desarrollándose a lo largo del siglo.

Una de las perlas de la literatura infantil, los cuentos de Perrault, fueron representados en este momento por imágenes muy especiales. *Contes du*

50 Rose, C. (1989). *Children's clothes*. New York: Drama Book Publishers, p. 11.

51 Benjamin, W. (1989). *Escritos. La literatura infantil, los niños y los jóvenes*. Buenos Aires: Nueva Visión, p. 76.

ya hemos hablado en repetidas ocasiones. Claude Anne Parmegiani⁵² señala que Doré fue el detonante para superar una etapa bastante mediocre en el panorama de la ilustración francesa.

Pero el hecho de que se trata de un siglo importante para la ilustración, lo demuestra no sólo la presencia de Doré. El país que contribuyó de una forma decisiva a contemplarlo de este modo fue Gran Bretaña con J.J. Grandville (1807-1843), pseudónimo de Jean Ignace Isidore Gérard, y que fue uno de los ilustradores más brillantes del momento y considerado incluso como uno de los precursores del surrealismo. Se añadieron otros nombres como Walter Crane (1845-1915), con sus ilustraciones de trazo grueso y figuras seductoras; Kate Greenaway (1846-1901), cuyos niños llegaron a marcar una moda de la indumentaria infantil o Randolph Caldecott (1846-1886), de línea ágil y con gran dominio del movimiento. Todos ellos son ejemplos de la importancia que adquirió la ilustración de la literatura infantil en este país.



Ilustración de Kate Greenaway en la que puede observarse los atuendos típicos de sus personajes (14).

En Alemania, el nombre que más destacó en este periodo es Ludwig Richter (1803-1884) y que también fue uno de los ilustradores de los cuentos de Perrault. Atrajo a un gran número de artistas a su taller que posteriormente

52 Parmegiani, C.A. (1985). "Historia de las ilustraciones". En: *Libros y Bibliotecas*. Salamanca: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

se consolidaron como ilustradores emblemáticos. Y, en el mismo país, destacaban las ilustraciones del famoso *Struwelpeter* (1844) realizadas por su autor Heinrich Hoffman (1809-1894) que dibujó para su hijo y de las que ya hemos hablado en el apartado anterior⁵³.

A partir de 1830 empieza un periodo en el que los grandes artistas se dejaron influenciar por la caricatura. El humor impregna las páginas de la literatura infantil. Por otra parte, la ilustración de ficción empezó a ser algo bastante frecuente y el ejemplo más representativo es John Tenniel, el ilustrador de las inolvidables *Aventuras de Alicia en el país de las maravillas* de Lewis Carroll (1865). Los propios historiadores ingleses hablan de un antes y un después de Alicia. "Todo lo que sucede en *Alicia en el país de las maravillas* es de una extravagancia tan encantadora que los niños españoles quedan seducidos en cuanto lo leen" comentaba la experta Carmen Bravo-Villasante sobre cuando este fenómeno de Carroll llegó a España⁵⁴.

Por otra parte, Montserrat Castillo⁵⁵ señala cómo en esta época la burguesía tuvo una gran influencia en la creación de libro ilustrado en España y Catalunya. No sólo por su lógica contribución en la producción y en el consumo del libro ilustrado, sino en la manera como la ilustración representa la vida. Es decir, cuando la ilustración hacía de espejo de lo que la rodeaba, tendía a reflejar una parte de este entorno que coincide con el contexto burgués o el ideal de la época.

El siglo XVIII y XIX destacan sobre todo por la creación de las obras que se convirtieron en clásicas. Daniel Defoe con su *Robinson Crusoe* (1719), Jonathan Swift con *Los viajes de Gulliver* (1726) o Robert Louis Stevenson con la famosa *Isla del Tesoro* (1882). Y a todo este rico panorama de la ilustración en el siglo XIX, hay que añadir que el interés sobre la infancia surgido en el

53 Los alemanes le tienen tanta estima a esta obra que es fácil encontrarla reeditada en cualquier tienda de museos o de *souvenirs*.

54 Bravo-Villasante, C. (1979). *Historia de la literatura infantil española*. Madrid: Escuela española, p.83.

55 Castillo, M. (1997). *Grans il·lustradors catalans*. Barcelona: Barcanova, p.18.

Jonathan Swift con *Los viajes de Gulliver* (1726) o Robert Louis Stevenson con la famosa *Isla del Tesoro* (1882). Y a todo este rico panorama de la ilustración en el siglo XIX, hay que añadir que el interés sobre la infancia surgido en el siglo XVII, había crecido considerablemente: "Está profundamente asumido que la etapa infantil es clave para el hombre futuro que va a ser, y, por lo tanto, para la sociedad de la que se va a formar parte"⁵⁶.

Pero no todo era tan maravilloso durante el siglo XIX. La revolución de las nuevas técnicas de impresión, y su generalización durante este siglo, proporcionaron un largo y extenso rosario de ilustradores. Ya hemos comentado anteriormente que los editores se dieron cuenta del factor positivo que representaban las ilustraciones para sus productos. Y ello conllevó que aumentara el número de ilustradores que se comprometían a trabajar mucho y rápido, lo que deterioró bastante la calidad de la obra, lo que tuvo dos consecuencias: una de ellas fue la prolífica crítica a este trabajo y, la otra, el aumento de la mala imagen de la ilustración que empezó a verse como algo que, por su baja calidad, no favorecía en absoluto su presencia en el libro⁵⁷.

Además, los imperativos educativos que caracterizaron el panorama del siglo XVIII nunca habían desaparecido del todo. La ilustración debía contener imágenes simples, nítidas y con colores compactos. Estas exigencias, según Jean Thiele⁵⁸, todavía perduran y han impedido que se hayan creado libros ilustrados más libres o más experimentales. Los prejuicios sobre los gustos infantiles, que ya han sido tratados en el capítulo anterior, han hecho que la ilustración se encuentre con dificultades añadidas: "imponiéndole condicionamientos que ni a la historieta gráfica ni a la caricatura, herederas igualmente de la imaginería popular, tienen que soportar"⁵⁹.

56 Santolaria, F. (1997). *Marginación y educación*. Barcelona: Ariel, p. 249.

57 Bode, A. (1994). An endangered art from? *Bookbird*, vol. 32, n.4, pp.6-11.

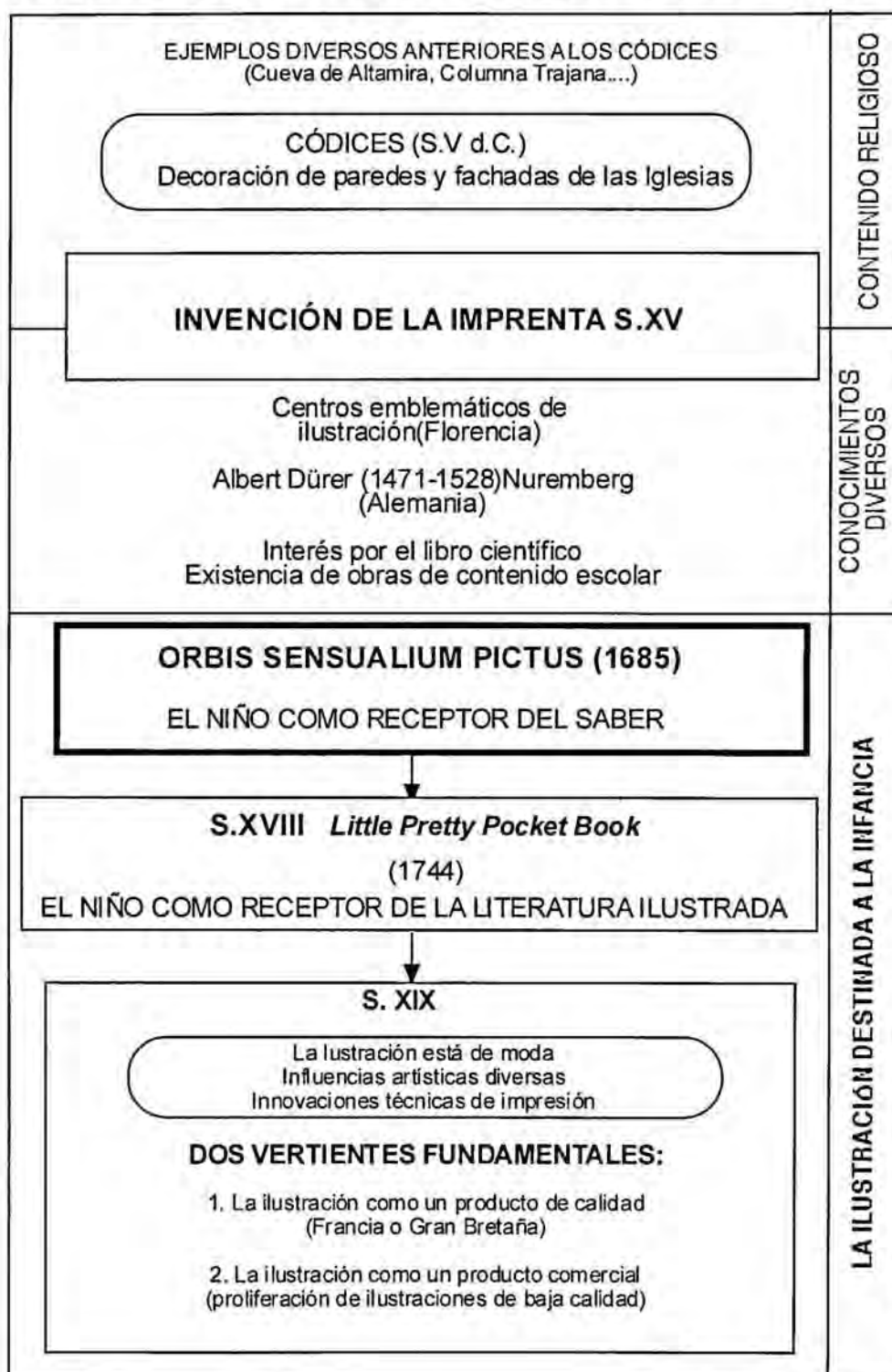
58 Thiele, Jens (1987). "Immagini del mass-media e illustrazioni del libri per ragazzi". *Schedario*, 209, pp.142-3.

59 Parmegiani, C.A. (1985). *Historia de las ilustraciones*. En: Libros y Bibliotecas. Salamanca: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, p. 50.

Seguidamente expondremos un gráfico que viene a representar lo que hemos explicado en este apartado. Y repetiremos lo especificado respecto a la historia de la moral y el texto: las fronteras nunca son excesivamente claras. Es decir, no se inventó en una mañana la ilustración para los niños, sino que está fue apareciendo de una forma paulatina.

Nos gustaría también comentar que consideramos la aparición del *Orbis Sensualium Pictus* (1685) un antes y un después en lo que será la ilustración destinada a la infancia. Es por ello que en el esquema aparece de una forma diferencialmente marcada. Asimismo, hemos intentado destacar de cada periodo aquello que nos ha parecido más importante para acabar considerando qué papel juega la ilustración a las puertas del siglo XX. Siglo que será propiamente el de nuestro análisis.

HISTORIA DE LA ILUSTRACIÓN ANTES DEL SIGLO XX



3.4. Ilustraciones y visibilidad en España durante el siglo XX

En este apartado nos centraremos de una forma especial en España y para ello lo hemos dividido en cinco períodos históricos, que corresponden a los que hemos utilizado en el análisis de las obras. Estos períodos obedecen a hechos históricos trascendentes en el contexto español y que, de alguna manera, influenciaron en la producción de la literatura infantil.

Pero antes de entrar en lo que pensamos que caracteriza a cada uno de estos períodos, nos gustaría aclarar una cuestión: no seremos demasiado extensos y detallistas. Y lo hacemos expresamente, ya que se trata del periodo que en definitiva estudiamos en esta investigación. De tal manera que, lo que ha sucedido durante el siglo XX respecto a la ilustración, quedará completo con los resultados de derivados de este trabajo.

3.4.1. *La belleza del libro ilustrado (1900-1923)*

¿Cómo estaban las cosas para la ilustración de la literatura infantil en este inicio de siglo? En términos generales, era un momento excelente para las lecturas de los más pequeños: "Era la época, quizá más propicia al niño, en la que la literatura infantil halló más creaciones geniales, tanto en lo literario como en la ilustración artística"⁶⁰. Aunque, como es evidente por la situación social, era un buen momento sólo para algunos de los niños. Aquellos cuyas familias podían permitirse el lujo de comprar literatura infantil. De todos modos, algunas editoriales, como Bastinos o Calleja, empezaron a hacer considerables esfuerzos por popularizar las ediciones infantiles⁶¹.

60 Bravo-Villasante, C. (1979). *Historia de la literatura infantil española*. Madrid: Editorial Escuela española, p.110.

61García Padrino, J. (1992). *Libros y literatura infantil en la España contemporánea*. Madrid: Ediciones Pirámide, p. 18.

Era una época en que las pequeñas joyas ilustradas empezaron a proliferar y ello se debía, en gran parte, a la importancia adquirida por la ilustración a partir de las publicaciones periódicas. En el apartado anterior, ya hemos comentado que el siglo XIX se cierra con un concepto de la ilustración que la considera como algo que está de moda. Y ello se percibe en el hecho de que pasó a ser un elemento imprescindible del libro para niños.

Pero en España editar un libro con imágenes a todo color todavía era bastante caro, a diferencia de Francia donde los costes podían ser bien asumidos por sus editores⁶². Aun así en nuestro país existían algunas excepciones, como la que marcaría la dinámica de la literatura infantil española de principios de siglo: la editorial Saturnino Calleja, que se hizo tan popular que terminó por generar aquel dicho de *tener más cuento que Calleja*. Efectivamente esta editorial gozaba de una gran popularidad y disponía de la seguridad económica suficiente como para publicar un gran número de libros ilustrados. Nació en 1873, coincidiendo con la importancia que se le daba a la ilustración a finales del siglo XIX, y con los avances de las técnicas gráficas suficientes como para permitir unas buenas reproducciones a color en sus ediciones. Los famosos cuentos de los hermanos Grimm, de Charles Perrault o de Hans Christian Andersen encontraron un editor que les dio un buen futuro, con unas ilustraciones exquisitas y unos precios bastante accesibles.

Hay que tener en cuenta que Calleja le daba tanta importancia al ilustrador que a menudo su nombre figuraba en la cubierta, no siendo así el del autor. De hecho, en aquel momento algunos de los mejores dibujantes del país trabajaban para esta editorial. Por ejemplo, José Zamora que, con un estilo

62 En Francia apareció una nueva y exquisita pieza en el mercado: el conocido como *livre d'artiste*, en el que el artista participaba en la edición de la obra. Nombres importantes que se dedicaron a ello, y que tuvo su máximo esplendor entre los años 1900-30, fueron Pablo Picasso, André Derain o Georges Rouault. En estos libros no sólo había una gran variedad de técnica, sino que cada estilo importante del siglo XX tenía una muestra en ellos se encuentran diversos ejemplos de ello. Harthan, J. (1981). *The history of the illustrated book*. London: Thames and Hudson, Ltd.

claramente modernista⁶³, rompía moldes seduciendo a todos los lectores del momento y todavía a los de la actualidad.

Pero no todo ocurría en Madrid. En Barcelona se vivía un buen momento editorial y representaba un espacio muy activo, con editoriales como Bastinos, Sopena o Araluce. Hay que partir de la base que el Modernismo penetró en Catalunya con una gran fuerza, y una persona tan especial para la literatura infantil como Apel.les Mestres no quedó indiferente a ello⁶⁴. Fotógrafo, dibujante, autor y casi todo lo que le apetecía hacer (y que además lo hacía muy bien), es una de las figuras más emblemáticas que consta evidentemente en la muestra seleccionada de esta investigación.



Ilustraciones de Apel.les Mestres
para el cuento de
La Caputxeta Vermella (1907) (15)



Ilustraciones de José Zamora
para el cuento de
Barba Azul (1916) (16)

63Carmen Bravo-Villasante lo llama *Modernismo poético*. En cualquier caso es evidente en la obra de Zamora hay la huella del estilo modernista. Bravo-Villasante, C. (1979). *Historia de la literatura infantil española*. Madrid: Editorial Escuela española, p.103.

64 Hay que comprender que la influencia del Modernismo en Catalunya fue distinta a la influencia en un contexto como Madrid. De hecho, la llegada del Modernismo a finales de la década de los ochenta del siglo XIX, se integró como una voluntad clara de modernización y nacionalización de la cultura catalana. De todos modos, respecto a la ubicación de Apel.les Mestres como ilustrador modernista, no hay un consenso absoluto. Se trata de un ilustrador modernista en algunos aspectos, como el de la concepción del libro como obra de arte, y no tanto por su estilo artístico, tal y como señala: Castillo, M. (1997). *Grans Il·lustradors catalans*. Barcelona: Barcanova, p. 31.

Estas circunstancias editoriales eran paralelas a las de las publicaciones periódicas que también tuvieron gran importancia y supusieron un factor fundamental para el desarrollo de la ilustración en nuestro país. En Madrid apareció *Gente Menuda* (suplemento de la revista *Blanco y Negro*), y en 1904 vio la luz el primer número de la revista *Patufet* en Barcelona. De hecho, las publicaciones periódicas fueron un fenómeno imparable que compartieron ilustradores con las editoriales de libros.

En 1917 se añadió a este fenómeno de las revistas infantiles, la publicación humorística por excelencia: TBO. Aquello de *Yo quiero un TBO, si no me lo compras lloro y pataleo*, debió hacer su efecto teniendo en cuenta la fama que adquirió dicha publicación entre los lectores más jóvenes del país.

Para resumir, diremos de este periodo fue un momento notable para la literatura infantil. Coincide con la llegada de autores extranjeros, los progresos de las técnicas gráficas, la ampliación de la población lectora y la aparición de bibliotecas infantiles y revistas. Además, en Catalunya, hay que añadir otras circunstancias como la atención que depositaron modernistas y novecentistas en el fenómeno de la ilustración, el interés por el cuento maravilloso y, desde luego, por las iniciativas pedagógicas y el movimiento de la Escuela Nueva. En 1898 se creó la *Associació Protectora de l'Ensenyança Catalana* y su obra se extendió durante unos cuarenta años. Con ella colaboraron ilustradores tan importantes como Josep Obiols o Lola Anglada. "Las realizaciones del catalanismo político que a través de las instituciones -sean públicas como la Mancomunitat, el Ayuntamiento de Barcelona, la Generalitat, sean privadas como l'Associació Protectora de l'Ensenyança Catalana- cumplen una tarea de producción y, sobretudo, de difusión del libro para niños"⁶⁵. Es decir, el fenómeno de la ilustración se encontró amparado en el contexto de

65 Rovira, T. (1989). "El llibre per a infants i adolescents: dels orígens a la desfeta de 1939". *Lletres de canvi*, 19-20, p.13-20.

instituciones vinculadas al mundo educativo, lo cual supuso un espaldarazo fundamental para su calidad.

Este apartado lo cerramos en 1923, fecha del golpe de estado de Miguel Primo de Rivera con el que estableció un régimen de gobierno personal que duró hasta 1930. Por tanto, llegaron unas circunstancias que afectaron a diversos ámbitos sociales, entre ellos las instituciones autonómicas catalanas. No obstante, las cosas no fueron tan mal a la literatura infantil y juvenil como podría parecer.

3.4.2. Niños y niñas, humor e ilustración (1924-1939)

Este segundo periodo parte del año posterior al golpe de Estado mencionado hasta el final de la Guerra Civil en 1939. Llegaron pues épocas difíciles, pero antes la literatura infantil tuvo tiempo de mostrar al país cosas interesantes. A pesar de las vicisitudes políticas, es un momento de gran intensidad editorial.

En Catalunya se vivía un periodo especialmente interesante en cuanto a la ilustración de los cuentos se refiere, tal y cómo ocurría en otros ámbitos: "La época más brillante de la ilustración en Catalunya no se comprendería bien sin entender que es todo un país el que toma nuevas direcciones. No son solamente los dibujantes, o los pintores, o los escritores, o los poetas o los músicos: es toda Catalunya."⁶⁶. Las ilustraciones de Lola Anglada, Xavier Nogués, Joan Junceda⁶⁷, Josep Obiols, Ricard Opisso... En fin, una lista interminable de nombres que, cada uno con su estilo, pero con un signo

66 Ainaud de Lasarte, J.M. (1995). "D'un temps, d'un país". En: *Il·lustradors a Catalunya*. Barcelona: Fundació Jaume I. p.6.

67 Se considera su *Isla del Tesoro* como una de las obras maestras del libro ilustrado español. García Padrino, J. (1992). *Libros y literatura infantil en la España contemporánea*. Madrid: Ediciones Pirámide, y Bravo-Villasante, C. (1979). *Historia de la literatura infantil española*. Madrid: Editorial Escuela española, p.127.

común del movimiento del *Novecentismo*⁶⁸, impregnaron las páginas de la literatura infantil. Algunos de ellos habían dibujado para la revista *Patufet*, confirmando aquello que habíamos dicho sobre la presencia de los mismos dibujantes en las revistas y en la edición de cuentos. Y ello coincidió con un momento también muy bueno mediante la llegada de la editorial Juventud, que publicó obras fundamentales como los *Cuentos de Andersen*, ilustrados por Arthur Rackham (1934), o *Peter Pan y Wendy* con los tiernos dibujos de Mabel Lucie Atwell (editado en castellano en 1925 y en catalán en 1936).

En la misma editorial, Mercè Llimona empezó una trayectoria que fue excelente desde el principio hasta el final de su carrera. Y la mencionada Lola Anglada ilustró de forma soberbia *Alicia en el País de las Maravillas* (1927), en versión de Josep Carner, con unas ilustraciones repletas de elementos mediterráneos y cuya protagonista es un ejemplo más de la armonía artística de la famosa ilustradora.

Mientras tanto, en Madrid, nació una niña muy especial: Celia. Apareció en 1928 de la mano de la escritora Elena Fortún, pseudónimo de Encarnación Aragoneses (1886-1952). Celia representa una niña burguesa, traviesa y tremendamente simpática. A Fortún se le atribuye haber creado la primera niña de carne y hueso. "Celia es una niña desenvuelta y graciosa de nuestro tiempo, con mucho desparpajo"⁶⁹. Apareció por primera vez en el suplemento *Blanco y Negro* y desde entonces hubieron varios ilustradores que la imaginaron a su manera. El primero fue Francisco Regidor, con un dibujo de calidad y un estilo muy realista. Otro fue Serny que dibujó a Celia con una línea mucho más contundente y esquemática⁷⁰. Todos ellos, con estilos

68 Este movimiento llegó a principios de siglo con la pretensión de establecer un nuevo código formal caracterizado sobre todo por el culto al clasicismo mediterráneo entre otros ideales. La crisis definitiva llegó con la vivida por la Mancomunitat de Catalunya en el año 1925 y supuso la desaparición de los últimos ámbitos de poder político ocupados por el Novecentismo.

69 Manzano, M. (1987). *El protagonista-niño en la literatura infantil del siglo XX*. Madrid: Narcea y Bravo-Villasante, C. (1979). *Historia de la literatura infantil española*. Madrid: Editorial Escuela española.

70 García Padrino, J. (1997). "Los ilustradores de Celia". *CLIJ*, 90, pp.24-31.

distintos, dejaron una propuesta gráfica de la niña que pasó a ser un modelo para las niñas españolas de la época.

Para continuar con la dinámica del humor, uno de los ilustradores que fue conocido en España durante largo tiempo fue Salvador Bartolozzi Rubio (1882-1940), cuya aportación representa una de las obras más importantes en el panorama español. Él fue quien tradujo e ilustró el famoso *Pinocho* en España. Su línea es considerada muy notable en cuanto a trazo y color. Y para que el personaje fuera más gracioso le inventó un compañero llamado *Chapete*. Los dos eran endiabladamente traviesos y se metían en mil y un enredos que, a buen seguro, provocaron la carcajada de los lectores infantiles.

Por tanto, ya vemos que entre *Celias*, *Pinochos* y *Chapetes*, y algún que otro personaje como el famoso *Peret* de Lola Anglada (1928), el país tenía un buen surtido de personajes graciosos. El humor llegaba de la mano de unos protagonistas que, de algún modo, establecerían la travesura como instrumento de humor.



Ilustración de Celia realizada por L. de Ben (1938) (17)

Otros de los ilustradores importantes del momento fueron José Penagos, con sus retratos de adolescentes de los años 30, o Federico Ribas que también trabajó para Calleja. Y, por supuesto, el valenciano José Segrelles⁷¹, discípulo de Sorolla, que dibujó en muchas ocasiones para la editorial Araluce. Entre sus obras destaca la colección de *Las mil y una noches*.

En términos generales, entre 1920 y 1930, el libro para niños despertó un enorme interés no sólo en España. Por ejemplo, las ilustraciones de Ernest H. Shepard para la obra *Winnie the Pooh* que fue un clásico en Gran Bretaña (1926). Fueron momentos muy buenos en Europa y se percibe por la considerable cantidad de buenos ilustradores que publican un gran número de libros de calidad. Aunque las cosas no tardaron en ir mal con la Segunda Guerra Mundial y en España la situación empezó a torcerse de forma inmediata. La Guerra Civil se inició en 1936 y terminó tres largos años después. Y desde luego, con una guerra de por medio, la gente no estaba para cuentos.

3.4.3. Niños ejemplares y cómics a granel (1940-1962)

Este periodo va desde el año siguiente del final de la Guerra Civil hasta 1962. Esta segmentación temporal se debe básicamente a dos motivos. El primero, es porque, a partir de los años sesenta España vivió una época de ciertos cambios sociales⁷² y, coincidiendo con estos cambios, aparecieron

71 En una ocasión conocimos a un dibujante que lo había conocido en vida, Sr. Sevillano, y que nos comentaba maravillado que cada uno de los dibujos de Segrelles era como un pequeño cuadro. De él decía que, en sus tiempos, era considerado como EL ilustrador.

72 Nicolás Marín, M^a E. y Seco Serrano, C. (1991). *Historia de España*, Volumen 12. "El régimen de Franco y la transición a la democracia (de 1939 a hoy)". Barcelona: Planeta, p.183. Los autores matizan este supuesto desarrollismo de la España de los 60, considerando otros factores, como el autoritarismo político o la conflictividad social, que contrastaban con la idea de un país supuestamente en desarrollo.

artistas jóvenes, técnicas y estilos novedosos que rompieron completamente con el panorama anterior⁷³.

Antes de la llegada de todos estos cambios, el periodo en el que nos encontramos, España estaba en una etapa muy difícil. Después de la Guerra, las dificultades eran tantas que desde luego la literatura infantil no era una prioridad. Y no fue hasta tiempos de cierta estabilidad que la literatura para los más pequeños tomó direcciones algo más interesantes.

Asimismo, en Europa tampoco lo estaban pasando demasiado bien, al menos hasta el final de la Segunda Guerra Mundial cuando parece que el resurgimiento del libro infantil es un hecho. Ya hablamos de un personaje muy particular de estos tiempos, Jella Lepman, que fundó la Biblioteca Internacional de la Juventud en Munich (1949) como muestra de que el horror había acabado y de que la literatura podía convertirse en un arma para que aquello no volviera a ocurrir jamás.

En España, aunque llegaron tiempos mejores, el espíritu innovador tardaría en impregnar la ilustración. Era la época de *Flechas y Pelayos*, de *Roberto Alcázar y Pedrín*⁷⁴ o de lo que fueron los panfletos ideológicos, en forma de aventura de historietas, que configurarían el panorama de las lecturas para los más pequeños.

No obstante, ello no impidió que pronto otro tipo de lectura empezara a resurgir. Una de las primeras editoriales que tomó las riendas después del desastre bélico fue Aguilar que continuó editando aquella niña traviesa mencionada del periodo anterior: *Celia*. La traviesa Celia volvió a hacer las delicias de los lectores. Y de nuevo, distintos ilustradores se ocuparían de darle nuevas imágenes. Por ejemplo, Luisa Butler se encargó de la famosa

73 Tanto es así que Carmen Bravo-Villasante lo utiliza como criterio en *Historia de la Literatura infantil Española*. El título de un capítulo es *La literatura infantil y juvenil desde 1963*. (1972). Madrid: Doncel.

74 Las dos fueron publicaciones periódicas infantiles que alcanzaron una enorme popularidad. La primera nació en 1938 y duró hasta 1949 y la segunda, se inició en 1940 y terminó en 1975. Su repercusión se refleja en la obra de Andrés Sopena Monsalve (1994). *El Florido Pensil. Memoria de la Escuela Nacionalcatólica*. Barcelona: Crítica.

niña al terminar la Guerra Civil. Posteriormente nombres como M. Palacios o Jesús Bernal fueron los creadores gráficos de las nuevas aventuras de Fortún allá por los años cuarenta y cincuenta⁷⁵.

A Celia no le faltaron imitadoras y una de ellas fue *Antoñita la Fantástica*, creación de Borita Casas y que aterrizó en el panorama literario en 1948. Era, por tanto, la época de las niñas traviesas cuyas ocurrencias peregrinas sostenían una trama argumental generalmente trepidante y con grandes dosis de humor. Niñas que en definitiva practicaban el "conocido juego de someter las convenciones del mundo adulto a la aplastante lógica infantil"⁷⁶. Pero, al mismo tiempo, había otro tipo de niñas presentes en el panorama. Por ejemplo, *Mari Pepa* que nació en las páginas de la mencionada publicación *Flechas y Pelayos* durante la Guerra Civil. Su autora, Emilia Cotarelo, y su ilustradora, María Claret, mostraban una niña muy distinta a Celia o Antoñita. A la niña ejemplar por excelencia que, además de guapa, era bondadosa, al mismo tiempo que hábil en lo que sería su papel de mujer adinerada que le tocaría en un futuro⁷⁷.

A la vez que aparecían estas niñas, eran tiempos en que la censura sobre las obras publicadas funcionaba de forma rigurosa. No sólo en la producción para adultos, sino también para la de los niños. Algunas de las consideraciones eran, por ejemplo, que se eliminaran "los dibujos o las descripciones que puedan excitar morbosamente la sensibilidad de niños y adolescentes" o que se evitara por completo "toda descripción que pueda despertar la curiosidad malsana en orden a la fisiología de la generación"⁷⁸.

75 Una mención especial merece el trabajo de Asún Balzola (1987) o Ricardo Zamorano con una versión modernizada del clásico personaje que, según Jaime García Padrino, resultó un intento equivocado. García Padrino, J. (1997). "Los ilustradores de Celia". *CLIJ*, 90, pp.24-31.

76 García Padrino, J. (1992). *Libros y literatura infantil en la España contemporánea*. Madrid: Ediciones Pirámide, p. 503.

77 Es curioso observar en algunos cuentos se nos muestra a una Mari Pepa caritativa y a otra que juega a tener conversaciones de *saber estar* con sus amigas. Serie Mari-Pepa. San Sebastián: Valverde.

78 Texto extraído de el Decreto del 24 de junio de 1955 (BOE, 23-7-1955) y de la Orden Ministerial de la misma fecha (BOE del 2-2-1956), expuesto en: Cendán Pazos, F. (1986). *Medio siglo de libros infantiles y juveniles en España (1935-1985)*. Madrid: Ediciones Pirámide, p. 57.

Y en estas mismas épocas en que las niñas traviesas y ejemplares hacían de las suyas, y en que la censura procuraba aplicarse rigurosamente, en 1950 aparece la primera obra de una escritora que marcará los tiempos posteriores. Una poetisa muy especial, Gloria Fuertes, que sacó al mercado sus *Canciones para niños*. Lo cual no deja de ser un síntoma de que las cosas no sólo empezaron a volver a la normalidad, sino que el deseo de cambiar estaba presente en la dinámica del país. Junto con estos incipientes cambios, lo que de verdad se mantuvo como un verdadero fenómeno de masas fue la literatura de quiosco, lugar de peregrinación para niños y no tan niños: *Capitán Trueno*, *El Jabato* y, por supuesto, el *TBO*, *Pulgarcito* o *Tío Vivo*, animaron el panorama que tan desolado había quedado después de la Guerra Civil.

En Catalunya hay que añadir otras dificultades relacionadas con la cuestión lingüística. El catalán era una lengua perseguida y la edición, desde luego, se encontraba con bastantes problemas. No obstante, hubo algunos editores que invirtieron esfuerzos para que la edición en catalán no fuera algo para recordar, sino que tuviera su presencia en el mercado. A mitad de los años cuarenta empezaron a haber ediciones para los más pequeños en lengua catalana, concretamente, en 1946, la editorial Bagunyà sacó al mercado *Contes Meravelllosos* ilustrados por Lola Anglada, aunque en general la producción era bastante escasa. Otros títulos aparecidos en esta época son las narraciones populares ilustradas por Elvira Elias y Montserrat Casanova (1950). Poco después la situación mejoraría con la clara y contundente influencia de las publicaciones periódicas en catalán. La revista *L'Infantil* (1955) que sería precursora de *Tretzevents*, marcó una época por romper moldes del pasado. Además de que la editorial Arimany empezó a publicar cuentos y novelas infantiles a finales de los cincuenta. Poco a poco la literatura infantil en catalán iría progresando de forma considerable.

El momento en que más se nota que las cosas definitivamente empezaron a estabilizarse es cuando *El Instituto Nacional del Libro Español* creó el premio anual Lazarillo en 1958. Josep Narro mereció este premio, en 1961, por sus notables ilustraciones para *Robinson Crusoe* publicado por la Editorial Juventud. Son unas ilustraciones que sorprenden por un estilo desconocido hasta el momento. Uno de los discípulos de Narro fue otro de los ilustradores importantes de aquel momento: Lorenzo Goñi, pintor y grabador que ilustró lo que fue un verdadero *boom* editorial, la obra de *Marcelino Pan y Vino* (1952). Ese niño huérfano recogido por unos frailes cuyo autor fue José María Sánchez Silva y que impresionó a muchos lectores con ese final tremendo y sobrecogedor⁷⁹. También logró impresionar al tribunal encargado de darle el Premio Andersen, cuyo galardón ganó en 1968.

3.4.4. De lo estándar a los cambios imparables (1963-1978)

Tal y como ya hemos comentado antes, hemos partido de 1963 por tratarse de la época de ciertos cambios en la sociedad española y en la literatura infantil, y cerramos el periodo con la aprobación de la Constitución en 1978. Llegan tiempos en los que los estilos artísticos empiezan a cambiar, aunque conviven con un estilo que caracterizará gran parte de las ediciones españolas: la caricatura algo estandarizada. Las niñas rubias, de ojos grandes y largas pestañas o príncipes cortados por el mismo patrón. Son los tiempos en los que María Pascual y María Claret parecían ser las únicas ilustradoras disponibles. Ésta era la ilustración que llegaba a todos y a las innovaciones todavía les faltaba un poco para caracterizar el panorama.

79 No podremos olvidar la lectura en voz alta de *Marcelino pan y vino* que nos hizo una maestra de la escuela de monjas a la que asistíamos. Maite, así se llamaba la *señu*, depositaba en cada párrafo todo el sentimiento del que era capaz. Y recordamos que era mucho. Tanto que toda la clase de quinto de E.G.B. terminamos llorando desconsoladamente.

Los estilos de las ilustradoras mencionadas eran acordes con la época. Y en cualquier caso no es tanto este aire artístico algo estereotipado lo que sorprende (que hasta cierto punto fue novedoso), sino su prolífica carrera⁸⁰. Ilustraron un enorme número de cuentos y se las recuerda especialmente por aquellos álbumes, objetos de regalo, de la editorial Molino o Toray. A su vez tuvieron muchos imitadores que dibujaban aquellos cuentos troquelados, de bajo precio de venta en los quioscos, que hacían las delicias de los lectores. Ediciones que contienen sorprendentes versiones de los cuentos populares. Caperucitas insólitas o Blancanieves resumidas que poco o nada tenían que ver con argumentos de calidad y que, a menudo, el propio editor confundía sus orígenes y no atinaba en el nombre de su adaptador⁸¹.



Ilustración para el cuento de Blancanieves de María Pascual (1976) (18)

Ante una homogeneidad tan evidente era lógico que la innovación irrumpiera en el panorama. Y los despertares pedagógicos contribuyeron en

80 Cuando uno lee textos sobre la historia de la literatura infantil en España, se da cuenta de lo poco que se habla de estas ilustradoras. Lo que contrasta con el vivo recuerdo de los niños y niñas de nuestra generación. Pensamos que algún día se debería reconocer un poco más la trascendencia que han tenido para la historia de la literatura infantil en nuestro país.

81 Es curioso ver las ediciones de algunas caperucitas, adaptadas por los hermanos Grimm o por no sé sabe quién (dados los enormes cambios) en los que el editor ha colocado en la cubierta el nombre de Charles Perrault.

ello. Es decir, no es que la ilustración empezará a cambiar por sí sola, sino que la escuela también cambiaba, junto con las actividades de educación no formal, (como los clubs de tiempo libre) que también adquirirían un compromiso educativo importante repleto de ganas modificar la situación. En definitiva, todo estaba en plena metamorfosis. Por ejemplo, en Catalunya, en 1965 se fundó la *Associació de Mestres Rosa Sensat*, cuyo objetivo era el de ofrecer elementos suficientes para hacer posible la renovación educativa. "Se trataba de establecer una continuidad entre la tradición pedagógica del tiempo de la Mancomunitat y de la Generalitat republicana y el movimiento renovador que hasta aquel momento se movía en la clandestinidad"⁸².

Como prueba de las ganas de cambiar, en 1961 nació la que se convirtió en la cantera de los ilustradores: la revista *Cavall Fort*. Y, en 1963, la editorial *La Galera* abrió las puertas para que entrase aire fresco en la literatura infantil. Probablemente, muchos de los ilustradores que por aquel entonces se estrenaban en esta revista o editorial, se deben ruborizar al ver sus primeras obras. Pero en aquellos momentos, esas obras eran un cambio tan importante respecto a la dinámica general, que sin duda representaron una nueva manera de entender la literatura y también a los niños. Precisamente, coincidiendo con esta idea de que al niño se le veía de forma distinta, llegaba en 1973 la *Gramática de la Fantasía* de Gianni Rodari, mediante la cual casi todo era posible a través de la imaginación.

Por otra parte, en Madrid, en 1959, se fundó la editorial Doncel que estaba preocupada por editar libros de calidad en los que destacaba la ilustración, con nombres como los de Adán Ferrer o Celedonio Perellón, ganador este último del premio Lazarillo en 1963. Luego, la llegada de nuevas vías fue imparable. Era la época en que el trío Violeta Denou⁸³ empezó a

82 González-Agápito, J. (1999). "Resistència cultural i renovació pedagògica". En: *Pedagogia a Catalunya*. Barcelona: Fundació Jaume I, p. 82.

83 Compuesto por Asun Esteban, Carlota Goyta y Ana Vidal.

publicar la serie *Teo*, a la cual parece que no le afecta el paso del tiempo porque nadie diría que hace treinta años que nació. Y lo mismo ocurre con los dibujos de una de las ilustradoras fundamentales de esta época: Pilarin Bayès o el lápiz que todo lo dibuja. Libros de historia, aucas, cuentos populares, tradiciones y leyendas... los niños y niñas de esta década sin duda guardan un recuerdo muy especial de su estilo.

La velocidad vertiginosa de la aparición de nuevos nombres caracterizó esta época. En Barcelona, son muy conocidos el dibujante Cesc, Fina Rifà, Maria Rius o Roser Capdevila, la mamá de *Les tres Bessones*, literarias y reales. Y muy pronto aparecieron otros ilustradores como el de Carme Solé, el desaparecido Agustí Asensio o Montse Ginesta. En el resto del Estado Miguel Ángel Pacheco, Asun Balzola, Manuel Boix o Miguel Calatayud parecían decirle a la literatura infantil que la transformación era lo que de verdad contaba.

3.4.5. Aires definitivamente distintos (1979-1999)

El último de los períodos parte de la aprobación de la Constitución y llega a 1999, fecha que elegimos para cerrar la selección de la muestra. Es el periodo que representa el panorama actual, en el que las corrientes iniciadas en la década de los sesenta ya están consolidadas y la ilustración muestra una madurez equiparable a otros países europeos.

Los inicios de esta época todavía se nutren de los cambios radicales del periodo anterior. Nacieron nuevos premios a la ilustración, como el Premio Nacional (1978), el Catalonia (1980) cuya primera edición ganó Carme Solé con *La Lluna d'en Joan*, y el Apel·les Mestres (1981) que fue otorgado a Asun Balzola con su *Munia* publicada por Destino.

En el inicio de este periodo se acababa de estrenar el Estatuto de Autonomía de Catalunya, lo cual permitió un crecimiento considerable de las publicaciones en catalán. Es decir, es un periodo que se inicia con una incipiente democracia, pero que augura cambios importantes en el mundo de la edición. Aquellos estilos algo estandarizados y la caricatura ligeramente edulcorada de los sesenta empiezan a cambiar, y los nombres del final de la época anterior, continúan teniendo mucha fuerza en el presente. De hecho, algunos de ellos, como Miguel Calatayud o Asun Balzola, tienen en esta época su momento más dorado. Balzola es un buen ejemplo de ello. Buscadora insaciable de la síntesis, de la simplicidad de la pincelada, pero precisa con el concepto que pretende expresa. Y Calatayud es el pionero en la contundencia de la línea, con toques cubistas, en historias repletas de crítica social, como *El libro de las M'alicias* de Miquel Obiols (1990), autor a la vez de obras con grandes dosis de nonsense, de preocupaciones adolescentes o de cualquier otra cosa que nada tenga que ver con lo visto hasta el momento en nuestro país.



Ilustración de Asun Balzola para la serie Munia (1983) (19)

Poco a poco empiezan a incorporarse nuevos artistas: Arnal Ballester, Gabriela Rubio, Tàssies, Pep Montserrat y la incorporación del mundo del cómic en la ilustración de la literatura infantil, con nombres como Sesé o Gallardo. De hecho, ésta es una de las nuevas vías que hará modificar con seguridad el panorama en las próximas décadas. "El estilo del cómic puede abrir nuevos significados para el texto a través del juego con símbolos, los gestos dramáticos y un uso extremo de la perspectiva"⁸⁴.

Y este estilo cómic, con la caricatura todavía superviviente de los setenta, junto con algunos intentos expresionistas y surrealistas, los *pop-up*, los cuentos Disney, los libros *Barbie* y los álbumes de lujo provenientes de tierras lejanas, componen el panorama del fondo editorial existente en la actualidad. Sin olvidar que todo esto pasa en una época en que los niños miran más que nunca la televisión y juegan con el ordenador. En definitiva, niños que poco tienen que ver con los niños de antaño, en cuanto a sus aficiones y su contacto diario y constante con la imagen se refiere.

Sin duda ello influencia al mercado editorial que, en muchas ocasiones, se ve forzado a satisfacer unos gustos determinados por la caja, a veces llamada, tonta. Por ejemplo, que duda cabe que si *Les tres Bessones* son tan conocidas entre el público infantil es por el gran impacto de su transformación al mundo televisivo y no tanto por su presencia en los cuentos.

Hay quien es bastante pesimista con el futuro de la ilustración⁸⁵, pero lo que sí es evidente que nunca antes el libro ilustrado había llegado a tantos públicos. Lo que era un privilegio de unos pocos, es en la actualidad un privilegio de unos muchos. La mayoría de niños de hoy en día conocen a algunos de los ilustradores de la actualidad. Ello es por la extensión de la

84 Bode, A. (1994). An endangered art from? *Bookbird*, vol. 32, nº4, pp.6-11.

85 El Dr. Andreas Bode, jefe de la sección artística de la Biblioteca Internacional de Múnich, es uno de estos pesimistas. Piensa que la situación editorial precaria o el poco aprecio por el trabajo del ilustrador terminarán con el libro ilustrado. Bode, A. (1994). An endangered art from? *Bookbird*, nº4, pp.6-11.

literatura infantil y, también, por supuesto por la aportación de su granito de arena. Casi todos ellos han participado altruistamente en actividades ofrecidas por bibliotecas o escuelas, con el objetivo de aproximar una nueva mirada estética de la infancia hacia la ilustración. Y también, como no, de hacerse una buena propaganda, lo cual es muy legítimo. Una manera de explicar que no todo lo que se dibuja para niños proviene del Japón o de la factoría Disney. En definitiva, una nueva mirada que permite comprender una forma distinta de explicar historias mediante las imágenes.

3.4.6. Reflexión sobre el panorama

Hemos visto pues distintas épocas en las que la ilustración ha pasado momentos mejores y peores. Los tiempos de Calleja, en los que relucía un trabajo bien hecho, de una profesionalidad encomiable, a los tiempos de antes de la Guerra, en los que una fuerza especial hacía que el Novecentismo tuviera un peso específico en Catalunya. Y luego, con la Guerra Civil, vendrían épocas duras, dramáticas y de imágenes escasas. No obstante, el Renacimiento no tardó mucho en aparecer y, los años cincuenta, dijeron que a las penas puñaladas y que bien merecía la pena volver a invertir esfuerzos en la literatura para los más pequeños. Unos pequeños que cambiaron a los ojos de los adultos durante los desmelenados sesenta y setenta, en que la educación parecía tomar nuevos rumbos, heredados de tiempos anteriores a la Guerra Civil. Y, por lo tanto, la literatura y su ilustración, también. A estos incipientes cambios, le sigue una época de mayor madurez en que los estilos son distintos, pero no dejan de convivir, y de competir, en un gran mercado repleto de productos destinados a la infancia.

Volveremos a insistir, como lo hicimos en el capítulo 2, en que poca cosa de lo que aquí hemos explicado tiene que ver con la historia del arte.

Evidentemente en algunos aspectos sí están relacionadas la historia del arte y la ilustración. Por ejemplo José Zamora y su estilo modernista, que también caracterizó a Apelles Mestres (aunque ya hemos comentado las connotaciones distintas de uno y otro), bien se puede comparar a ilustradores como Tàssies que muestran una línea bastante afín a los novedades del arte contemporáneo.

Incluso hay quien se mostraba muy optimista al respecto: "El día en que se haga una historia de los ilustradores españoles del libro infantil, nos encontraremos con la sorpresa de que a través de estos libros se puede hacer también la historia de las diversas corrientes del arte español del dibujo y del grabado, que reflejan las modas artísticas del realismo, modernismo, arte de vanguardia, expresionismo y arte abstracto y figurativo, sin olvidar las tendencias del pasado medieval, barroco y neoclásico"⁸⁶. Y a Carmen Bravo-Villasante no le falta razón, aunque con algunos matices. Nosotros nos mostramos algo menos optimistas. Aunque sí es cierto que han habido, hay y habrán ilustradores innovadores que se nutren de lo que ocurre en el arte para adultos, lo cierto es que no es la tónica general. Y si no sólo hace falta darse una vuelta por cualquier sección de una librería infantil y hojear unos cuantos libros, para ver que poco tiene que ver con lo que cuelga en las paredes de un museo de arte. Son productos lógicamente distintos por el receptor al que se dirigen, aunque se hacen esfuerzos considerables para que se pueda hablar propiamente de arte y no de *dibujitos*. Es posible que en la ilustración encontremos elementos propios de una época expresados mediante unos estilos artísticos determinados. A ello dedicaremos nuestro análisis. Pero, de momento nos mostramos algo menos optimistas que Carmen Bravo-Villasante.

Otra cosa es lo que será y que desconocemos completamente. El *IV Simposio sobre Literatura Infantil y Lectura*, organizado por la Fundación

86 Bravo-Villasante, C. (1979). *Historia de la literatura infantil española*. Madrid: Editorial Escuela española.

Germán Sánchez Ruipérez y celebrado en Salamanca en 1997, se dedicó a la ilustración. Y las conclusiones a las que llegaron, en forma de reivindicación, fueron: "el valor formativo de la imagen -y por tanto del álbum o libro ilustrado- en las primeras edades; una doble reivindicación de los ilustradores: el respeto a sus derechos de autor y la valoración artística de su trabajo; y un afán común: la búsqueda de estrategias para recuperar la edición del libro ilustrado en España"⁸⁷. Y dichas conclusiones obviamente son el reflejo de una situación que podría ser algo mejor.

Ya veremos qué nos depara el futuro. Lo que es evidente es que la ilustración y las nuevas tecnologías empiezan a ser amigas y mejor así porque les conviene serlo⁸⁸. Las ilustraciones se ven de otra manera y se conciben también de forma distinta. Y esperamos que lo que venga no esté reñido con el buen gusto y el trabajo bien hecho.

87 Fernández, V. (1998). "La ilustración a debate". *CLIJ*, nº102, p.5.

88 El papel de los CD-Rom para la infancia son un gran mercado potencial.

4. SOBRE VALORES, LITERATURA E ILUSTRACIÓN: Punto de encuentro

4.1. El concepto de valor en la literatura infantil: la sonrisa sin gato

En la fundamentación teórica del presente trabajo hemos visto qué se entiende por ilustración y cómo ésta se relaciona con esos observadores particulares que son los niños. También hemos realizado un recorrido histórico en torno al vínculo entre moral y literatura infantil y en este apartado es donde trataremos de considerar el concepto de valor en relación a lo que entendemos como literatura infantil.

Cuando estábamos trabajando en este apartado, coincidió con que habíamos releído hacía poco tiempo las famosas aventuras de Alicia de Lewis Carroll que tantas veces hemos citado. Y había una escena en la obra que recordamos a propósito del concepto de valor. Es el momento en que Alicia se encuentra en su camino a un peculiar gato que, desde lo alto de un árbol, le da conversación. De repente, el gato empieza a desaparecer y sólo queda de él una sonrisa suspendida en el aire: “-Esto sí que es bueno -exclamó Alicia-. Una cosa es un gato sin sonrisa pero otra, muy distinta, es una sonrisa sin gato. Es lo más raro que he visto en mi vida.”¹. Y nos acordamos de esta parte de la obra porque el gato y su sonrisa nos parecían una buena metáfora para expresar el concepto de valor en la literatura infantil. Un valor que puede considerarse en un contexto determinado, como la sonrisa con gato, o al margen de todo contexto, como una esencia, como una sonrisa suspendida en el aire.

¿Cómo vislumbramos la bondad en un cuento? ¿Y la generosidad? Tal y como ocurre cuando el gato y la sonrisa van a la par, dichas virtudes sabemos que están en la trama argumental, con los hechos o sucesos que

¹ Carroll, L. (1988). *Las aventuras de Alicia*. Madrid: Anaya, p. 65.

acontecen al sujeto protagonista. Esto también es lo que de algún modo ocurre no sólo en una narración ficticia, si no también en la vida real. ¿Qué es un valor en la vida cotidiana? ¿Qué lo caracteriza? ¿Entendemos todos lo mismo por un valor en concreto? Son preguntas de respuesta compleja que han generado bastantes reflexiones en la comunidad filosófica. A este respecto, el profesor José María Quintana aludía a la paradoja resultante de comparar la enorme producción bibliográfica existente sobre los valores a la escasa cantidad de obras sobre su conceptualización². Es decir, podemos encontrar muchísimo más sobre valores que sobre su concepto.

No obstante, nos ha parecido interesante tratar de concretar la definición de valor mediante unas cuantas de sus características principales que expondremos más adelante. Características que nos han parecido adecuadas para explicar este concepto en relación a la literatura infantil. Así como también destacaremos la presencia de uno de los lugares depositarios de valores en esta literatura para los más menudos: la moraleja. Un contenedor un tanto peculiar que nos gustaría considerar en este apartado.

Los valores están en la literatura infantil en gestos, personalidades, hechos, recompensas o fracasos. Y por supuesto en la expresión visual de cada una de estas cosas, o sea, en la ilustración. A ello dedicamos este trabajo.

Para ver los valores en la literatura infantil vamos a partir de la base del que es para nosotros el esqueleto de cualquier argumento literario. ¿Qué cuentan los cuentos o las novelas? Y lo primero que encontramos es que:

a A le ocurre B

² Quintana, J.M^a (1998). *Pedagogía axiológica. La educación ante los valores*. Madrid: Dykinson, p. 5.

Esta perogrullada nos sirve para expresar lo más simple de un argumento literario. Es evidente que no todos los cuentos y novelas para niños son iguales. Los cuentos populares son un mundo y, los de autor, otro distinto. Ambos están muy influenciados por las épocas que los engendran. Pero en todos ellos a alguien le ocurre alguna cosa. ¿Y los valores dónde están? ¿En el *alguien* o en la *cosa*? Y, para no perder el hilo de este apartado, una vez encontrados estos valores, ¿cómo son?

Con el propósito de explicar estas cuestiones nos hemos valido del siguiente esquema:



Vemos en el gráfico que de momento descubrimos qué es A y qué es B. Este esquema pretende generalizar los argumentos de la literatura infantil. Pero de todos modos nos aventuramos a decir que el final feliz es algo bastante frecuente. Mucho más que el final infeliz, el fracaso del sujeto o lo que en el esquema nombramos como vivencia con castigo.

En términos generales, las historias para niños nos cuentan unos hechos que le sucedieron a alguien y que acaban bien, lo que ya es en sí mismo una recompensa, pero puede que haya otro premio de rebote. Por ejemplo, Caperucita consigue salir victoriosa de su movido paseo por el

bosque... en la versión de los hermanos Grimm³. Y ésta es precisamente la recompensa: salir airosa de los problemas. Pero hay otras historias en que, además del premio de superar las dificultades, hay una recompensa adicional. Por ejemplo, y volveremos con otro cuento popular, la famosa Cenicienta que supera los problemas y además consigue casarse con un príncipe. No sólo termina con una vida esclava y alienante, sino que consigue una vida muchísimo mejor que la que tenía... al menos hasta donde nos cuenta el cuento.

Ironías al margen, puede que el cuento esté protagonizado por alguien que es un ejemplo de virtudes. Alguien bueno, honesto o humilde. O puede que sea un personaje negativo, travieso, malo o mentiroso. O puede que no haya ninguna característica que lo destaque especialmente. Es alguien que, si destaca por algo, es precisamente por no excederse ni en lo *bueno* ni en lo *malo*. Tiene un comportamiento difícil de definir en cuanto a la moral se refiere. Algunos cuentos estarían en esta línea. Por ejemplo, la protagonista puede que sea una niña que siente curiosidad por conocer quién juega en el parque de noche. Y acaba siendo amiga de un cocodrilo que hace excursiones nocturnas a la mencionada zona⁴. En este caso, no hay nada que nos haga pensar en una definición moral precisa, ya que ninguna de las características de la niña está suficientemente vinculada a la idea de personaje positivo.

Volviendo a la pregunta inicial, los valores podemos encontrarlos tanto en A como en B. El personaje muestra comportamientos y un aspecto físico que nos transmiten unos valores determinados. Por otra parte, antes hablábamos de cuando B equivale a superar una serie de obstáculos. Mencionábamos a la famosa Caperucita y, a poco que pensemos en unos cuantos cuentos, en la mayoría ocurre lo mismo. La vivencia es superar un conflicto, encontrar la solución a un problema o a un enigma y ello es un valor

3 Recordaremos una vez más que, en la versión de Perrault, Caperucita resulta castigada con la muerte.

4 Kiss, K. (1998). *¿Qué hace un cocodrilo por la noche?* Madrid: Kòkinos.

en sí mismo. El patito feo se encuentra con un problema de rechazo y al final supera las adversidades que la vida le plantea sólo nacer. Lo hace con una reconversión física involuntaria (no hace nada para que ello ocurra), pero la historia consiste en contarle al lector que, por muy mal que pinten las cosas, siempre acaban por tener solución.

Pero ¿cuál o cuáles son estos valores que decimos encontrar en A y/o en B? En primer lugar deberíamos definir qué es un valor. Por supuesto existen definiciones sobre los valores de varios autores fundamentales en el discurso filosófico, como Nicolai Hartmann que los definió como esencias ideales: "Colocando la intersección de los dos mundos, el mundo ideal de las esencias y el mundo real de la naturaleza, agrega (el hombre), a la multiplicidad y variedad de las cosas que produce el acontecer natural, una causa más: la de su intervención, y con su decisión personal determina cuáles han de ser los valores del mundo ideal que hallen cumplimiento en el mundo real, mediante su acción, en la construcción de sí mismo"⁵. Es decir, según el esquema planteado, existe un mundo ideal de valores que adquieren sentido en el argumento a partir de la acción del personaje. Acción que, en definitiva, lo configura como ser, tal y como expresa Hartmann.

Evidentemente supone un reto tratar de conceptualizar el valor. No obstante, a nosotros nos ha parecido interesante concretar algunas de las cuestiones que lo caracterizan. Cuestiones relacionadas con el valer, con la independencia, con la objetividad y subjetividad y con la polaridad⁶ que nos han parecido estrechamente relacionadas con lo que ocurre en la literatura infantil. Nos parece más interesante plantearlo de este modo que empezar a hacer una retahíla de definiciones sobre los valores, lo que se alejaría de nuestro propósito.

5 Kogan, J. (1996). *Temas de filosofía. La belleza, el bien, el hombre, la realidad*. Buenos Aires: Biblos, p. 202.

6 Las características que se comentarán en este apartado han sido extraídas de: Ferrater Mora, J. (1980) *Diccionario de Filosofía*. Madrid: Alianza Editorial agrupadas en la definición del término VALOR.

Como ya hemos dicho antes, al igual que en las tramas argumentales de la literatura infantil, los valores se confunden en el contexto, en la vida, en las actividades diversas y en las múltiples anécdotas diarias. No es que la sonrisa del gato sea indescriptible (las esencias ideales que decía Hartmann), lo que ocurre es que, cuando está con el gato, forma parte de él y solamente tiene sentido ahí, con el gato. Pero ¿qué ocurre cuando desaparece el gato y queda la sonrisa? De alguna manera, este nuevo estado de la sonrisa, o del valor, tiene que ver con una de las definiciones más conocidas: la planteada por R.H.Lotze según la cual los valores no son, sino que valen. Para el autor, el mundo se dirige hacia la perfección y lo que encuentra al final del camino son los valores, que se asemejarían a las ideas platónicas. No es que los valores estén exentos de experiencia subjetiva y, por lo tanto, del ser o de mostrarse con el gato. Pero los valores equivalen a contenidos de razón independientes del contexto, de la experiencia. El *valer*, por lo tanto, se convierte en una de las características de los valores sobre la que también reflexionó otro de los autores imprescindibles de la axiología: Max Scheler. Para este autor "no podemos, lisa y llanamente, plantear la pregunta: qué son los valores, porque los valores no son: simplemente valen o pretenden valer"⁷.

Los valores, en la literatura infantil, se muestran, por un lado, a partir de experiencias concretas. A, por ejemplo Pulgarcito, es bueno. Lo es porque apuesta por sus hermanos y no trata de salvarse él solo. Los ayuda y termina por ser el núcleo aglutinador de siete pobres niños desamparados y abandonados por causa de la hambruna y la miseria. El valor de la bondad tiene valor por las acciones emprendidas por el personaje. Pero, por otro lado, reconocemos que Pulgarcito, Cenicienta, el gato con botas, la pequeña cerillera o los siete enanitos de Blancanieves también son todos buenos, a

7 Gomá, F. "Scheler y la ética de los valores". En Camps, V. (Ed.) (1989) *Historia de la Ética*. Barcelona: Crítica, p. 304.

pesar de que todos emprenden acciones distintas entre sí. Hay algo en ellos que está por encima del contexto o de la experiencia concreta.

Asimismo, la realidad nos muestra una red de valores que valen o que pretenden valer en un mundo bastante complejo. Una realidad repleta de elementos variados y dispersos como la competitividad laboral, las relaciones de pareja, la economía sumergida, las O.N.G. o los movimientos artísticos. Todos ellos son conceptos, hechos o fenómenos que tienen que ver con los valores, ya que estos son inseparables de lo que ocurre bajo el nombre que sea o el concepto de que se trate, sea ética, economía o política. Así pues, los valores *no son independientes*. Frondizi lo expresaba con el ejemplo de que el valor de la belleza de una catedral gótica era inseparable del valor de la religiosidad⁸. En el caso de la ilustración de los cuentos, esta dependencia puede que se exprese de otros modos. No necesariamente la belleza artística irá ligada a la religiosidad como en el caso de la catedral. Determinados aspectos de la imagen tendrán que ver con criterios de valor, como por ejemplo los referentes al público destinatario. Considerando que la belleza de la ilustración de los cuentos se dirige a la infancia, ésta adquiere inmediatamente unas connotaciones de educabilidad o de instinto protector de los adultos, tal y como veíamos en el capítulo 2 sobre los usuarios de la ilustración.

Además, otra muestra de esta dependencia del valor también se hace evidente con el paso del tiempo. Para reforzar esta idea, pondremos el ejemplo del lema propagandístico de la colección *Espacio Abierto* de la editorial Anaya que dice que es *una literatura que refuerza los valores de tolerancia y respeto a la diferencia cultural*. Otra cosa sería leer los libros con atención para ver qué más se está fomentando junto con la tolerancia de premisa. Nos parece significativo el ejemplo por el mensaje directo utilizado en

8 Frondizi, Risieri (1958) *¿Qué son los valores?* México: FCE, p.206.

la propaganda. Para entendernos, el lema que acabamos de citar no iría demasiado lejos si predicara algo así como: *Una literatura que refuerza los valores de religiosidad, caridad y austeridad*. Probablemente hoy en día llamaría la atención (no en los años cuarenta), pero no precisamente para animar a su compra. Por ello, nos parece interesante cómo la literatura infantil también ha participado de la *inflación* de determinados valores. El mundo cambia, pero no los valores. No han desaparecido de la faz de la tierra ni la religiosidad ni la austeridad. Sin embargo, la tolerancia y el respeto a otras culturas han subido en los baremos de la bolsa moral sin duda influenciados por las circunstancias sociales. No en vano decía José Luis Aranguren que la literatura pone “al discípulo en contacto con las formas reales y vigentes de vida moral”⁹. Reales y vigentes, como el multiculturalismo hoy en día o el patriotismo en determinadas enciclopedias escolares de niños y niñas de los años cuarenta. Tan reales y tan vigentes que permiten “el uso de la narrativa como laboratorio de vida y como experiencia moral simulada”¹⁰.

Por supuesto, hay muchos tipos de valores, aunque cada uno de los sectores a los que hace referencia estos tipos tejen una espesa red donde confluyen diversas temáticas, tal y como hemos visto con algunos de los ejemplos anteriores. En el ámbito laboral, uno puede ser un buen o mal profesional, a la vez que se encuentra en su camino con cuestiones éticas, sociales o estéticas sobre las que debe reflexionar. Y cada una de estas cuestiones, junto con muchas más, se hacen contradictorias en nuestras vidas. Aprendemos a manejarnos con ellas, a familiarizarnos con ellas e incluso a veces nos atrevemos a definir las como si fueran cualidades objetivas para lograr el entendimiento. Sobre todo por necesidad de consenso. A este respecto se preguntaba Risieri Frondizi: “¿Qué sería del mundo ético y estético si, a fuer de afirmar la subjetividad del gusto, cada uno se atuviera a la propia

9 Aranguren, J.L. (1981) *Ética*. Madrid: Alianza Universidad.

10 Puig, J. M^a (1995). *La educación moral en la enseñanza obligatoria*. Barcelona: Horsori, p. 206.

manera de ver las cosas?... Si cada uno tiene debajo del brazo el propio metro de valoración, ¿con qué patrón decidiremos los conflictos axiológicos? La educación estética y moral sería imposible..."¹¹. Y si bien es cierto que estas nociones de valor consensuadas son necesarias para no caer en la confusión y el caos moral generalizado, también es cierto que cada una de las nociones es vivenciada de forma distinta por los sujetos. La necesidad de consenso es obvia ya que necesitamos entendernos al hablar de algo como solidaridad. Pero también es cierto que la vivencia de dicho concepto varía de un sujeto a otro. Ello ha conllevado un sinfín de discusiones en torno a la *objetividad* y *subjetividad* de los valores. Desde uno u otro frente, se ha tratado de resaltar el papel del valor como objeto, como idea o como valoración que hace el sujeto del mismo.

El valor, además de esta concepción generalizada que gravita por encima de las mentes particulares, adquiere características subjetivas cuando cada uno lo utiliza y lo siente¹². Por poner un ejemplo, para Martin Luther King el concepto de lucha por la justicia podía no terminar nunca. Siempre había algo que hacer respecto a la situación injusta en la que vivían los de su raza. Quizá para otros, el mismo concepto empieza a las ocho de la mañana y termina a las tres de la tarde, siempre y cuando esté en las cláusulas de su contrato. Es posible que en cuanto a la vivencia particular de cada sujeto, haya diferencias notables. No sabemos cuáles. Quizá el segundo se considere una persona con un alto sentido de la responsabilidad respecto a su grupo social. O puede que no. Pero los dos ejemplos sirven para mostrar que hay un factor subjetivo que es inseparable de la cualidad objetiva de valor: "El valor será objetivo si existe independientemente de un sujeto o de una conciencia valorativa; a su vez, será subjetivo si debe su existencia, su sentido o su

11 Frondizi, Risieri (1958) *¿Qué son los valores?* México: FCE, p.25.

12 Payá, M. (1997). *Educación en valores para una sociedad abierta y plural: Aproximación conceptual*. Colección: Aprender a ser. Bilbao: Desclée De Brouwer, p. 38.

validez a reacciones, ya sean fisiológicas o psicológicas, del sujeto que valora¹³. Cualidad objetiva mediante la cual somos capaces de comprender el concepto de bondad, pero que es inseparable de la realidad del sujeto. En el ejemplo que utilizábamos de Pulgarcito, esa bondad a la que aludíamos es reconocida en tanto que hay una conciencia valorativa que la hace reconocible. Es bondad no abandonar a su suerte a sus hermanitos, a pesar de que las circunstancias más bien empujan a lo contrario. No es bondad tratar de matar a Pulgarcito y a sus hermanos con el objetivo de zampárselos, tal y como hace el ogro. El niño lector participa de esta distinción a muy temprana edad. Lo bueno y lo malo se distinguen de forma bastante clara y a ello contribuyen de forma especial los cuentos populares, en los que dicho tándem se muestra con toda claridad. Aunque dicho sea de paso, hay que hacer matices respecto a los argumentos de la literatura infantil. Es cierto que podemos catalogar algunas acciones de buenas y otras de malas sin dudar. Pero ¿a qué equivale la bondad en un cuento de los años cuarenta y en uno de los noventa? Era bueno el niño aplicado que ayudaba a cruzar la calle a las ancianas desvalidas, pero esta acción no está demasiado presente en los cuentos de hoy en día. Sin embargo, otras acciones bondadosas pueden estar más de moda que antes. Y también podemos encontrar valores idénticos en épocas distintas. Por ejemplo, la obediencia de un hijo hacia sus padres puede que sea básicamente la misma en dos cuentos alejados temporalmente, a pesar de que haya cambiado de forma sustancial el trato familiar en ambos casos.

Además del paso del tiempo, puede que determinados aspectos de un mismo cuento puedan ser observados de forma distinta según el punto de vista del lector, reforzando una vez más la idea de la subjetividad. Por ejemplo, Blancanieves decidió hacer poco caso de los consejos de los siete enanitos.

13 Frondizi, Risieri (1958) *¿Qué son los valores?* México: FCE, p.27.

Abrió su corazón a la madrastra camuflada¹⁴. Lo que viene a decir que las apariencias engañan. No obstante, dicha temeridad también le trajo buenas consecuencias, ya que gracias a su muerte (aparente), el príncipe se fijó en ella. Es decir, verificó en la realidad que en ocasiones ayudar al prójimo, aunque sea un prójimo equivocado, puede traer buenas consecuencias. Y, lo más importante, los niños lectores de Blancanieves, puede que aprendan que en esta vida no hay mal que por bien no venga. En definitiva, siempre hay luz al final del túnel. O, para reiterar lo dicho, en esta vida los obstáculos que encontramos son superables. O también, para los más pesimistas, ni en los cuentos existe el altruismo. Todo se hace para obtener algo a cambio, aunque A, en este caso Blancanieves, ni sospeche tan siquiera en que consiste el premio. Hemos visto como un solo cuento puede ser un auténtico prisma con varias caras que mirar.

En cuanto a la ilustración, esta cuestión de la objetividad y subjetividad también es importante. Los valores que están presentes en la ilustración forman parte de una perspectiva subjetiva. Para empezar, la ilustración parte de un sujeto, de una psique particular que vive en una época particular. Que toma su cuaderno, sus acuarelas y sus pinceles e ilustra un texto. Crea imágenes. Narra historias de forma visual. Y estas historias forman parte de una realidad y de un contexto determinado y sólo tienen sentido de ese modo, sea mediante niños o brujas. Pero por otra parte también hay cierta objetividad, por ejemplo en cuanto a los valores estéticos. Lo bello y lo feo también son comprendidos de una forma generalizada, claro está que con todos los matices del mundo. Pero en general, en la imagen podemos considerar objetividad y subjetividad al mismo tiempo.

¹⁴ Aunque hay que matizar que eso de abrirle el corazón depende de versiones. En algunas sucumbe a la tentación de los productos que vende la vieja bruja. Es decir, no hay nada de altruismo en su acción, sino que más bien se trata de ansias de consumir que pueden y vencen a la necesaria prudencia.

Para tratar de comprender lo dicho hasta aquí y lo que seguirá en este apartado, nos atrae la idea de recordar en qué pensábamos cuando decidimos el tema de la presente tesis. ¿Qué valores creíamos que podíamos encontrar en la ilustración? Al principio nos vino a la cabeza la bondad y la maldad, el afecto y la agresividad. Y fijémonos que una de las primeras cosas que pensamos ya expresaba una de las características de los valores sobre las que también se ha discutido bastante: la *polaridad*.

En los cuentos populares (y en algunas películas y novelas actuales) dicha característica de la polaridad está servida y está configurada por un tándem indisoluble. ¿Qué sería de Caperucita sin el lobo? Seguramente una niña aburrida que no tendría nada que contarnos. O ¿qué sería de los tres cerditos sin el lobo? Vivirían felices en sus casas, pero no serían recordados por todos nosotros como ocurre ahora. Bromas aparte, el lobo es la maldad que se opone a la bondad del protagonista. El mal puede ser vencido por el bien. Y, por lo tanto, la polaridad es imprescindible. Sin ella, no hay cuento.. popular. Porque en una gran parte de los cuentos contemporáneos la polaridad no es tan evidente. Por eso mismo, cuando decidimos analizar los modelos de valores imperantes en las obras seleccionadas, partimos de la base de la existencia o no de dicha polaridad y que en cierto modo aparece en el esquema que hemos planteado al inicio. Por ejemplo, un tipo de modelo moral podía ser el de aquellos cuentos en los que existe un personaje positivo recompensado y uno negativo castigado. Tal y como ocurre en los tres cerditos mencionados. Éste es un modelo de polaridad que, a buen seguro, no podíamos descartar al analizar las obras seleccionadas. Pero hay otros que también deben ser considerados como los personajes positivos o buenos recompensados (sin negativos o malos que valgan) o negativos castigados (sin positivos de por medio).

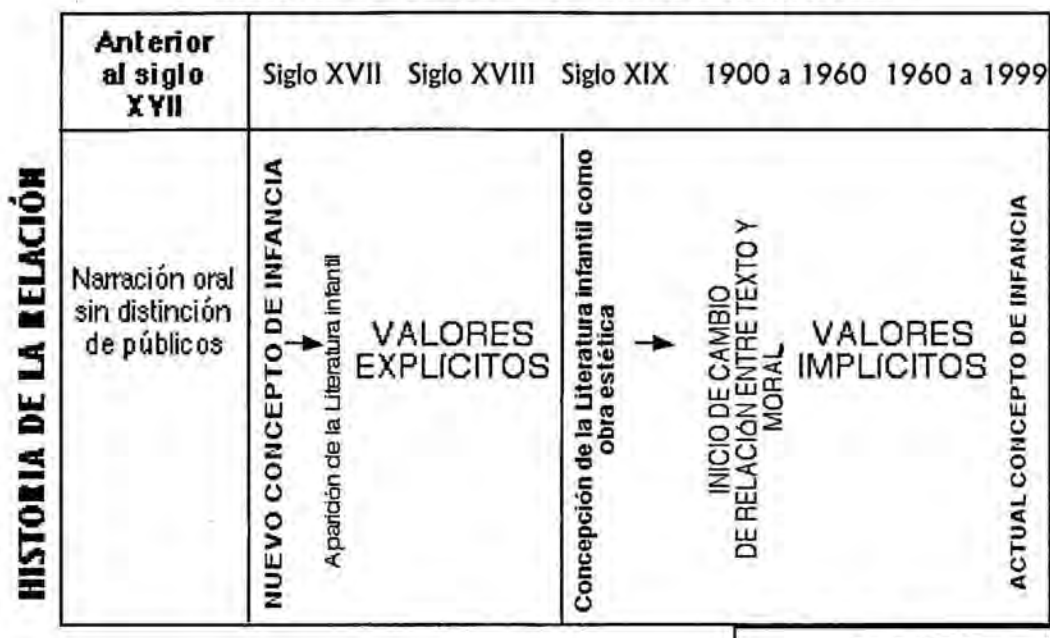
Para resumir, los valores valen y dependen. Los valores pueden ser objetivos y subjetivos y pueden contener o no polaridad en función del cuento del que se trate. Vamos a ejemplificar esta idea, completando el esquema precedente sobre A y B:



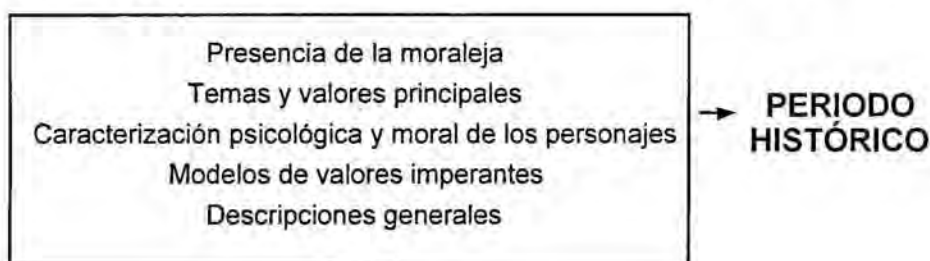
En definitiva, sabemos cosas sobre los valores, se ha reflexionado sobre ellos e incluso se han clasificado, se trabaja para fomentarlos, y nosotros trataremos de extraerlos de la ilustración de la literatura infantil.

Pero, ¿de qué manera pueden extraerse los contenidos axiológicos de las obras de narrativa infantil? ¿Dónde encontrar esa moral que tanto se ha relacionado con el texto a lo largo de la historia? Para ver cómo, utilizaremos el esquema que hemos creado para el apartado de historia.

VALORES Y TEXTOS LITERARIOS INFANTILES



CONSTATAción DE LA RELACIÓN ENTRE TEXTO Y MORAL



El propósito de este trabajo es el de analizar los valores en la ilustración de textos narrativos infantiles. Pero es evidente que debemos hacer referencia al texto para poder comprender determinados aspectos de la ilustración, que trataremos en el próximo apartado. Por ello, una parte de nuestro instrumento metodológico recoge aspectos textuales que contienen cuestiones relacionadas con los valores morales.

Pensamos que un indicador explícito relacionado con la moral del cuento es la existencia o inexistencia de la moraleja. Si ha estado presente en algunos cuentos y durante qué períodos. Y, por supuesto, tener en cuenta los valores principales de la obra. En cada historia hay unos valores determinados que fluyen en el eje argumental. Por otra parte, los personajes de dichas

historias pueden ser claramente positivos o negativos. Por poner un ejemplo, en la versión de Caperucita de los hermanos Grimm, donde la niña salva su vida y el lobo muere, estaríamos ante un personaje positivo recompensado y uno negativo castigado. Lo cual es distinto en la versión Perrault del mismo cuento donde la niña es un modelo positivo castigado, ya que la historia termina con su muerte. Aunque lo que se castiga no es el modelo de niña, sino la conducta de dejarse seducir, tal y como expresa la moraleja de Perrault:

*Vemos aquí que los adolescentes
y más las jovencitas
elegantes, bien hechas y bonitas,
hacen mal en oír a ciertas gentes,
y que no hay que extrañarse de la broma
de que a tantas el lobo se las coma.*¹⁵

Al margen de esta cuestión, hay otro tema importante a tener en cuenta tal y como demuestra el esquema anterior: la caracterización psicológica y moral de los protagonistas. Son aquellas características como la bondad o la maldad, la simpatía y la antipatía y otros muchos más pares de atributos que encontramos descritos en el texto. Lo interesante, y de lo que hablaremos más adelante, será cómo se relacionan dichos atributos con el aspecto físico del personaje.

Para resumir, mediante la consideración de aspecto como la moraleja, los temas y los valores o los modelos morales o las descripciones generales, trataremos de extraer, de la literatura infantil del siglo XX, el contenido axiológico textual.

15 Moraleja de Caperucita Roja. En: Perrault, Ch. (1984). *Cuentos de antaño*. Madrid: Anaya. p. 116.

4.2. El valor en la ilustración: lo visible y lo invisible

Partimos de la idea de que el libro ilustrado es un conjunto de diversos discursos empleados en la ficción narrativa¹⁶ entre los que consta el visual. Y si tenemos en cuenta que “ningún texto es ideológicamente inocente”¹⁷, podemos extender dicha afirmación a la ilustración, ya que se trata de uno de los discursos de la ficción: «...así como todos los textos conllevan actitudes e ideologías, también lo hacen las ilustraciones: no podemos responder objetivamente a ellas, desde que éstas despiertan respuestas emocionales quizá más rápidamente que no intelectuales»¹⁸.

Evidentemente este análisis debería hacerse con cierta cautela. Al menos con unas cuantas reflexiones sobre cómo *delatar* los contenidos axiológicos de la imagen. Si la ilustración refleja lo que dice el texto (y en principio es ésta una de sus funciones) es probable que se haga transmisora de los criterios de valor del mismo. Por ejemplo, si el texto nos remite a la idea de que los protagonistas eran niños pacíficos, la ilustración no los mostrará agrediendo a alguien. Aunque habrá que ver cómo los mostrará para ser congruente con el concepto de niño pacífico que se pretende representar. Pero de eso y otras cosas hablaremos después.

Por otra parte, si esta ilustración ha sido creada con un lenguaje visual y, en la mayoría de los casos, por un autor distinto al del texto, entonces es probable que exprese nuevos contenidos no incluidos en el argumento. Lo que hay que ver es cómo captar esta nueva narración de una forma suficientemente objetiva. Por ello, hemos pensado basar estos dos últimos apartados en cómo es posible hacer una lectura de los valores en la ilustración. Si en el caso anterior teníamos muy claro qué puntos y aspectos

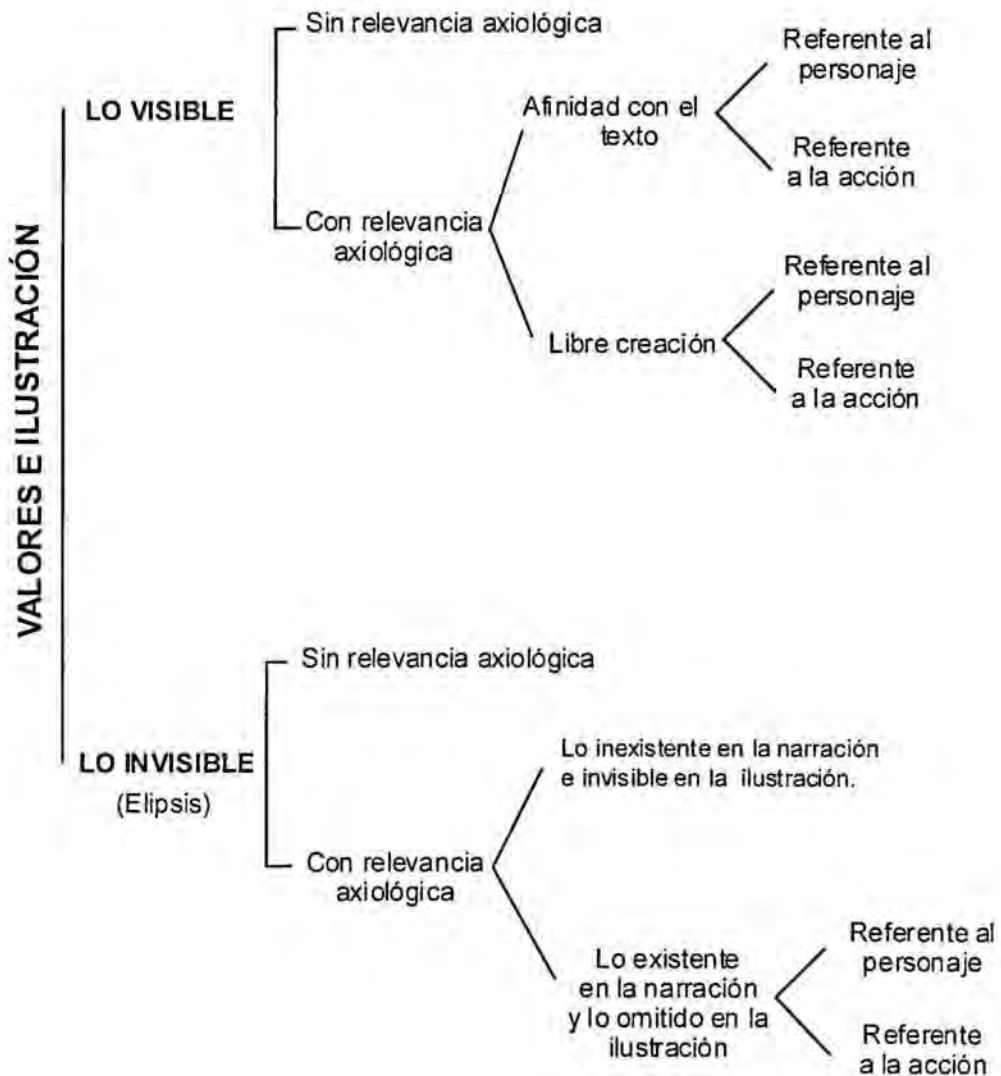
16 Stephens, J. (1992). *Language and Ideology in Children's fiction*. Essex: Longman Group UK, p. 200.

17 Machado, Ana María (1995) "Ideología y libros para niños". *Revista Latinoamericana de Literatura Infantil y Juvenil*, nº1, pp.2-13.

18 Stephens, J. (1992). *Language and ideology in Children's fiction*. London: Longman, p. 162.

íbamos a tener en cuenta (valores principales de la obra o la presencia de la moraleja), en estos apartados consideraremos también qué se puede mirar para obtener el contenido axiológico presente en la imagen.

En primer lugar, tenemos lo que vemos (lo visible) y lo que no vemos (lo invisible) de la ilustración. Y ambas cosas, aunque parezca una incongruencia, nos dicen bastante sobre la relevancia axiológica de lo que hay en la imagen. Hemos hecho un gráfico que expresa esta idea:



La ilustración muestra una serie de sucesos, personajes y escenarios. Por tanto, la ilustración puede mostrar, pero también omitir imágenes por algunos criterios y, algunos de ellos, tienen relevancia axiológica. Vayamos a observar estas cuestiones con más detalle.

4.2.1. *Lo visible*

Lo visible es lo que vemos en la ilustración. Mujeres, ogros, hombres, brujas, niños o animales. Cada uno de ellos con su indumentaria, su aspecto y su imagen. Pero poco nos dice si el traje de los caballeros de la página derecha tiene o no tiene más de tres botones. Diríamos entonces que se trata de una información sin relevancia axiológica. Por supuesto esta cuestión en algunos casos sería compleja de matizar. Quizá, para algún experto en lectura de la imagen, el hecho de que tenga más o menos botones el traje del caballero pueda tener un significado concreto. Pero nosotros, desde nuestra perspectiva, haremos un análisis establecido sobre aquello visible que presenta una mayor relevancia axiológica. En algún lugar hemos de poner la frontera para poder ser operativos.

Por poner un ejemplo, seguramente algo exagerado, si todas las niñas de la literatura infantil de los años 40 a los 80 fuesen rubias a la vez que bondadosas y que las morenas fueran perversas, nos encontraríamos con un dato muy interesante que expresaría los valores imperantes del personaje mediante un atributo físico. El color del cabello sería equivalente a bondad o maldad. Sería un contenido visible de relevancia axiológica.

En este ejemplo podrían ocurrir dos cosas. Una de ellas es que el autor del texto imponga esta cuestión al ilustrador. Entonces diríamos que la ilustración es *afin* al texto y que las niñas buenas son rubias por afinidad con el texto. O bien, que el autor, de forma mayoritaria, cuando hable de niñas malas

no especifique el color del cabello ni tampoco el de las buenas. Y que sea el ilustrador el que decida hacerlo de una forma determinada. De hecho, esto es lo que hemos llamado como *libre creación* en el esquema y que viene a expresar el ilustrador Alberto Urdiales con estas palabras: "El espacio plástico es tan del ilustrador que éste puede escribir de nuevo en él con códigos, guiños, alusiones, aportaciones o ausencias, y llegar a formar esas historias paralelas, en gran parte ajenas al carácter de la obra, pero que para nada interfieren con ella"¹⁹.

Que duda cabe que si las niñas buenas son indistintamente morenas, pelirrojas o rubias (e igual ocurre con las malas), entonces no se trata de un dato demasiado relevante. En cualquier caso es un dato que nos remite a que la bondad o la maldad no se expresa en la ilustración mediante el color del cabello. Y quien habla de bondad o maldad, también puede referirse a otros conceptos intangibles que la ilustración hace tangibles: "Las mejores ilustraciones pueden y retratan lo intangible e invisible, ideas y conceptos como el amor, la responsabilidad, la verdad más allá de la individualidad."²⁰

También hemos distinguido en el esquema lo que hace referencia al personaje y lo vinculado a la acción. Un ejemplo sería el siguiente: "Tomando un libro ilustrado tradicional como es Peter Rabitt de Beatrix Potter... reconocí la inherente ideología sexista de Peter Rabitt porque aquella obra era sutil expresando que las chicas eran buenas y los chicos malos"²¹. La autora se basa en la idea de cómo unos y otros, en función de su género, actuaban en la ilustración. Desde luego, el estudio del personaje femenino en la literatura

19 En 1996, Alberto Urdiales escribió un polémico artículo titulado "La imagen de la mujer en la ilustración infantil" en el que cargaba las tintas en la poca iniciativa de las mujeres ilustradoras a la hora de expresar gráficamente el papel de una mujer más emancipada. Dicho artículo trajo bastante cola mediante diversas críticas de muchas ilustradoras que rebatían sus argumentos. *CLIJ*, 89.

20 Moebius, W. (1986). "Introduction to Picturebook Codes". En: Hunt, P. (1990). *Children's Literature. The development of criticism*. London: Routledge, p.131.

21 Seelinger Trites, R. (1994). "Manifold Narratives: Metafiction and Ideology in Picture Books". *Children's Literature in Education*, Vol. 25, nº4, pp. 225.242.

infantil ha sido un tema bastante investigado²². A nosotros, nos resulta interesante y, por supuesto, lo trataremos, aunque intentaremos ser lo bastante objetivos como para que diferenciamos claramente la afinidad con el texto, su libre creación o la época en la que han sido creadas. Y lo haremos en base al personaje y a la acción.

4.2.2. *Lo invisible*

Comentábamos en el primer capítulo que una de las funciones de la ilustración era la de mostrar lo que no expresan las palabras y poníamos el caso de *Alicia en el país de las maravillas*. Decíamos sobre esta cuestión que Lewis Carroll hubiera aburrido muchos a los lectores si hubiese hecho una descripción exhaustiva de todo lo que John Tenniel nos ofreció en su ilustración.

La ilustración no está exenta de estas necesarias omisiones, lo que se conoce como *elipsis*. Es decir, cuando el protagonista va de su casa a la casa de su tía, a no ser que en el camino suceda algo interesante para el argumento, puede que éste desaparezca como contenido narrativo del texto y la ilustración. Se da por entendido que realizó el trayecto. Por tanto, esta omisión podría considerarse sin relevancia axiológica. Sin embargo, en algunas ocasiones, ciertos contenidos pueden variar el carácter y sentido de estas elipsis. Uno de los casos es cuando el texto no expresa determinados valores y, en consecuencia, la ilustración tampoco los muestra. Un ejemplo podría ser la relación entre distintas culturas. Si en la literatura infantil de principios de siglo ésta nunca era expresada en el texto, lo lógico es que la

22 La *Association européenne du côté des filles* ha realizado diversos estudios en el análisis específico del personaje femenino en el álbum ilustrado y, por supuesto, el citado trabajo de Alberto Urdiales es otro ejemplo. Otra investigación sobre el tema es la de Molina, M. (1996) "El personaje femenino en la literatura infantil y juvenil española contemporánea". Comunicación presentada en el VI Congreso de Didáctica de la Lengua y de la Literatura, Barcelona, octubre de 1996.

ilustración se haga invisible al respecto. En cambio, puede que en épocas más modernas esta situación sí sea representada en la ilustración.

No obstante, puede ocurrir otra cosa y es cuando las elipsis atañen a contenidos controvertidos de la narración sobre los que el ilustrador opta por no pronunciarse, tal y como hemos comentado en el capítulo anterior sobre la invisibilidad del parricidio del cuento de Pulgarcito. En este caso, la invisibilidad hacía referencia a una acción, pero podemos encontrar otros cuentos en los que haga referencia al personaje, por ejemplo, ocultando su desnudez, a pesar de que ésta sea un elemento argumental importante.

Hasta aquí hemos considerado qué es aquello visible e invisible de la ilustración con contenido axiológico. En el próximo veremos qué es lo que hay que observar en todo apartado lo visible con esta relevancia axiológica esbozada en estas páginas.

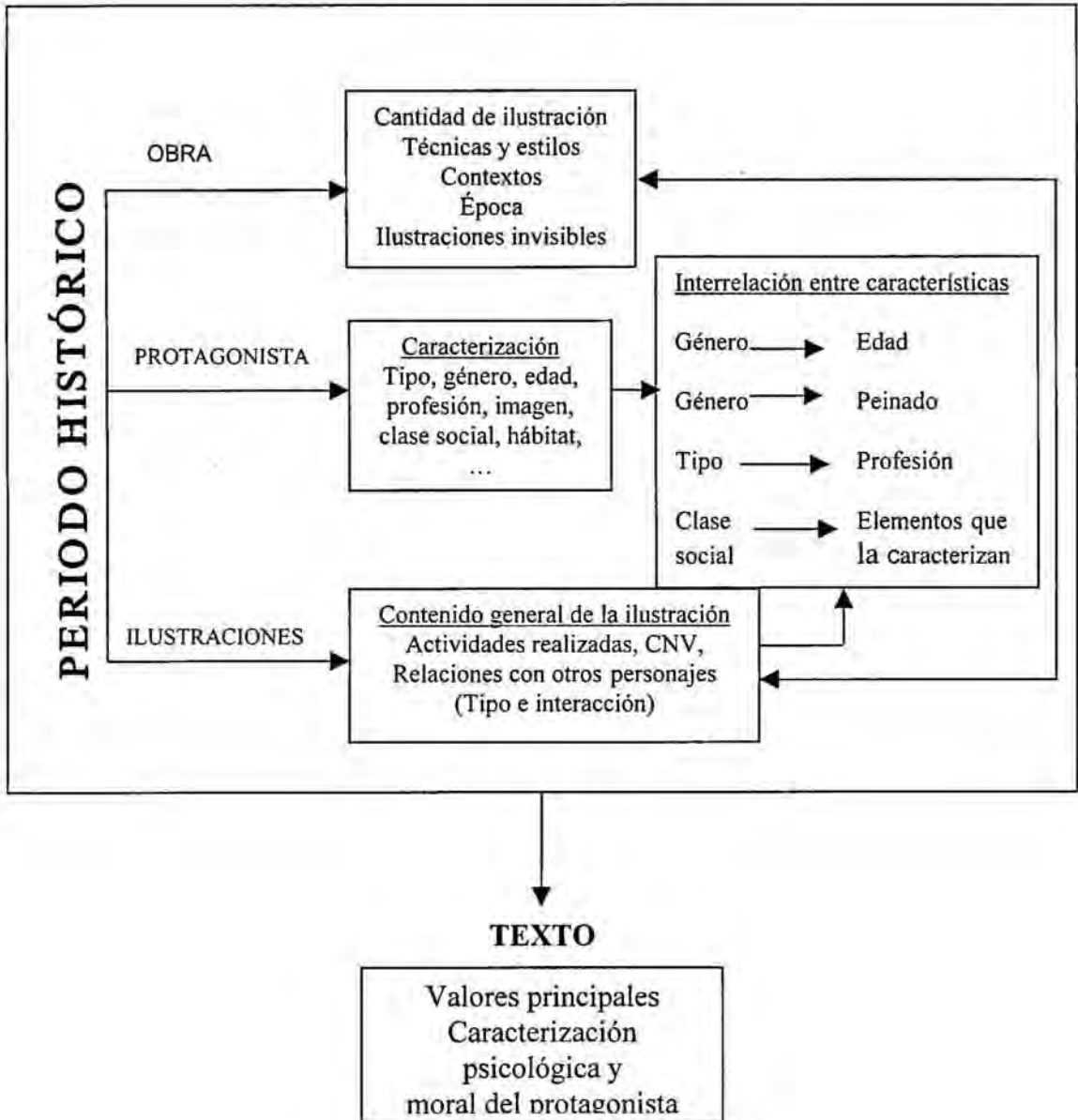
4.3. El valor y lo visible: ¿Dónde buscarlo?

Podemos hablar de cooperación, de desigualdad o igualdad de clase, de racismo o de multiculturalismo, es decir, de todos aquellos valores o contravalores presentes en nuestra sociedad. La imagen puede mostrar dichos conceptos de algunas maneras sobre las que queremos indagar. Y lo que muestra la imagen podremos transformarlo en palabras. Básicamente se trata de observar qué caracteriza visualmente determinados contenidos de relevancia axiológica.

En el apartado anterior nos inventamos unas cuantas posibilidades. Por ejemplo, respecto al color del cabello de las niñas buenas y malas. Ahora vamos a mostrarlo con más detalle estableciendo correlaciones entre diversas cuestiones de la imagen y del texto, tal y como muestra el siguiente esquema.

LOS VALORES EN LA ILUSTRACIÓN DE TEXTOS DE NARRATIVA INFANTIL

ILUSTRACIÓN



Podemos observar que el periodo histórico, a la izquierda, es una de las primeras variables que queremos relacionar con otras características tanto de los datos generales de la obra y del protagonista, así como de las ilustraciones. Esta estructura del esquema obedece a las secciones del instrumento metodológico. Del libro que tenemos entre manos, analizaremos algunos aspectos sobre la totalidad de la obra, las características del protagonista y el contenido de las ilustraciones del libro. Y los datos que se desprendan de estas cuestiones, puede resultar interesante relacionarlos con el periodo histórico correspondiente.

4.3.1. Periodo histórico y datos generales de la obra

Desde que apareció el primer libro ilustrado para niños con temática narrativa²³, las ilustraciones han mostrado multitud de maneras de hacer o de ser. Y, en consecuencia, el periodo histórico se nos presenta como una de las cuestiones más atractivas para correlacionar con los datos presentes en la obra. De hecho, el propio libro ilustrado como objeto ya ha cambiado considerablemente desde su aparición y por ello es interesante saber cómo ha afectado este cambio a la ilustración.

Los primeros libros ilustrados que aparecieron en el mercado eran objetos preciados y escasos, no como hoy en día cuya existencia es habitual en las librerías, y sus antecedentes han sido muy variados. Uno de ellos es el conocido *Der Struwwelpeter* (1845) de Heinrich Hoffman, sobre cuyo contenido violento hacíamos algunas reflexiones anteriormente al respecto de la invisibilidad. Por otra parte, en Gran Bretaña y a finales del XIX, las obras de Beatrix Potter marcaron época con sus historias tiernas de tiernos animales. Y

²³ Uno de los orígenes del álbum ilustrado es el conocido como *Little Pretty Pocket Book*, que fue editado en 1744 en Inglaterra y del que hemos hablado en el capítulo de historia. De hecho, su editor, John Newberry, destacó como uno de los que más tuvo en cuenta la intensa relación entre texto e ilustración y los beneficios que podían derivarse en el lector infantil.

años más tarde, en Francia, otro ejemplo emblemático de este género llegó con *Babar* (1931), de Jean de Brunhoff, el encargado de dar una nueva visión de la ilustración, en la que el color, la línea, la composición y la sencillez de los personajes supusieron una nueva forma de concebir los álbumes ilustrados. A estos ejemplos, hay que añadir todo lo que hemos comentado en el apartado de la historia dedicado a España durante el siglo XX. Los álbumes de Calleja o la influencia del Novecentismo en Catalunya, así como las innovaciones de los sesenta, mostraban una metamorfosis considerable del libro para niños.

Y desde estos antecedentes, expuestos de forma muy simple y resumida, hasta la amplia realidad actual, la ilustración ha ido cambiando considerablemente, lo que nos hace sospechar que aspectos como la *cantidad* de la imagen, las *técnicas* o los *elementos estilísticos* presentan cambios contundentes según el período histórico²⁴. Nada tienen que ver esas figuras algo rudas de Struwwelpeter, con el redondeado y cálido Babar. Y entre uno y otro transitó el siglo XIX, uno de los más fecundos en la ilustración, la cual se benefició de los grandes avances técnicos, que permitieron dotar de mayores atractivos a los libros sin encarecer excesivamente su coste. Estos cambios implican una nueva forma de comprender el arte que encierran las obras destinadas a la infancia. El arte en el libro ilustrado adquirió una gran importancia en determinados momentos. Tanto es así que los mencionados cuentos publicados por la editorial Calleja, que disponía de ilustradores de gran calidad, lucía en la cubierta el nombre del ilustrador y no el del autor, como hemos comentado anteriormente. Todas estas cuestiones sobre la mayor o menor importancia del ilustrador, la mayor o menor presencia de la ilustración y los cambios técnicos y estilísticos nos conduce a los valores

24 Hay un interesante capítulo titulado "Sobre los niños y los libros" escrito por Françoise Lévêque en *Infancia y Arte Moderno* (1998). Valencia: IVAM Centro Julio González. El autor explica cómo los libros infantiles editados en Rusia tuvieron una gran aceptación entre los artistas franceses, que los elevaron a la categoría de obra de arte.

estéticos de la obra. Valores que nos cuentan algo sobre la relación entre arte e infancia del que ya hemos comentado diversas cuestiones en el capítulo 2.

Pero al margen de los valores estéticos, los libros ilustrados muestran ventanas a *contextos* y *épocas*. La época medieval, tan propia de los cuentos populares, o la contemporaneidad sitúan al lector en momentos distintos. La lectura de estos elementos temporales, junto con los contextuales como por ejemplo el contraste entre lo rural y lo urbano, son también elementos interesantes que narran aspectos de la vida en la ilustración y que pueden haber cambiado con el paso del tiempo. Por otra parte, puede que la época y el contexto sean determinados por el ilustrador o previamente por el autor. En este caso también es interesante cuidar este detalle a la hora de analizar las ilustraciones.

En el esquema vuelven a aparecer las *ilustraciones invisibles* como elemento a analizar. No cabe añadir demasiadas cosas más sobre la invisibilidad tratada en el apartado anterior. Se presenta como un dato de la obra que merece la pena considerarlo desde una perspectiva histórica. Antes ya hemos mencionado a Gustave Doré y a Heinrich Hoffman. Pero es curioso constatar que en 1997 un ilustrador cogió la afición a retratar la violencia en los cuentos infantiles. Se trata de Sesé con una edición del cuento de *Ali-Babá y los cuarenta ladrones*²⁵ en la que podemos observar cabezas cortadas y chorretones de sangre. La consecuencia lógica es pensar si la violencia y la ilustración se separaron y están tratándose de volver a encontrar. O bien si Sesé hizo una excepción fruto de su propio estilo particular²⁶.

25 Sobre esta obra hicimos una reseña para la revista CLIJ (nº101), en la que señalábamos lo inaudito del contenido violento de la ilustración que, por otra parte, era de una cualidad extraordinaria.

26 La presencia de la violencia en la ilustración siempre ha sido un tema controvertido. Ahora mencionamos el caso de Sesé en el que se muestra explícitamente la violencia. Pero han habido otros casos mucho más sutiles, en los que la ilustración ha mostrado violencia de forma implícita insinuando el terror, o la fatalidad del argumento. Y ello también ha causado mucha controversia en el público receptor. Este es el caso de la Caperucita Roja ilustrada por Sarah Moon, que fue ganadora del premio de la Feria de Bolonia en 1984 por su apuesta gráfica. Las imágenes muestran la historia de Caperucita en fotografías en blanco y negro que, aun que no muestran nada en especial, transmiten una sensación angustiada del peligro que le acecha a la niña. La polémica vino porque la sordidez de las imágenes pretenden servir como denuncia de los abusos de menores. Y, el impacto que producían no gustó a todo

Y después de señalar todas estas cuestiones referentes a los datos de la totalidad de la obra, podría considerarse su relación con los datos que hemos enumerado en el cuadro referente al texto como los valores principales o el tipo de modelo moral predominante.

4.3.2. *Periodo histórico y protagonista*

En la introducción hablábamos de ventanas a la vida y, sin duda, la ilustración de la literatura infantil es una de ellas. Por otra parte, ya comentamos anteriormente que la ilustración tenía la función de mostrar lo que no expresan las palabras. En muchos casos, la ilustración añade más información sobre las características relevantes del protagonista que, en el texto, serían innecesarias o demasiado descriptivas. Por tanto, es obvio que estos cambios se vean reflejados en las ilustraciones en función de la época que las engendró y que pretende mostrar el ilustrador.

La frecuencia de algunas de sus características, por ejemplo la del *género* o la *edad*, puede resultar interesante. Es una idea bastante generalizada que los niños superan a las niñas en cuanto a protagonismo en la literatura infantil. De hecho, es tan común que incluso la prensa se hizo eco del tema. Y la literatura infantil no es precisamente una de las temáticas de atención generalizada y de gran presencia en los mass-media²⁷. Nos parece correcto que cuando se observa lo visible se centre un poco la atención sobre este tema. No obstante, no debe ser un propósito único. La ilustración es un sistema sobre el que puede ser bastante peligroso segmentar elementos que lo componen. Cada cosa toma sentido respecto a otras cuestiones. Y aislarlas puede sesgar su lectura o su interpretación.

el público. Bardola, Nicola (Sept. 93). "With Murderous Ending, Shocking, Menacing... Sarah Moon's Little Red Riding Hood. A Retrospective". *Bookbird*, vol. 31, nº3, p. 8.

²⁷ El titular de una noticia aparecida en El periódico el día 1-3-1998 era: *La literatura infantil encara és sexista*, refiriéndose a la poca cantidad de personajes femeninos en las obras.

Por otra parte, cada una de las características principales del protagonista puede presentar un tipo de relación interesante con las otras, lo que en el esquema hemos nombrado como *interrelación entre características*. Por ejemplo, si el género femenino es más frecuente en la edad la infancia. Y desde luego que la *caracterización psicológica y moral*, en el cuadro de datos sobre el texto, se presenta como otra de las sugerentes correlaciones del análisis de la ilustración.

4.3.3. Periodo histórico e ilustraciones

El contenido de las ilustraciones también es posible que tenga mucho que ver con la época en las que han sido creadas. Del mismo modo que los personajes cambian en cuanto a su aspecto físico, los elementos presentes en la imagen son variables. Por ejemplo, Michael Clifford hizo un interesante estudio en el que comparó la ilustración de una popular *nursery rhyme*²⁸ inglesa, *Hickory Dickory Dock*, según las opciones del ilustrador o los regímenes políticos del país en las que fueron realizadas. Así, comparó el escenario de la trama y la edición en un país socialista, capitalista y fascista. Y el autor descubrió elementos que los distinguían que iban desde la indumentaria del personaje, al tipo de reloj que presidía la imagen o los objetos que decoraban la ilustración²⁹. Por tanto, de este estudio se deriva que el contexto sociocultural es lo suficientemente poderoso como para influir en los elementos presentes en la ilustración³⁰. En consecuencia, las *actividades realizadas* por los personajes también marcarán la diferencia. Qué hacen los

28 Se trata de un género muy popular en Inglaterra y que todavía hoy en día esta muy cultivado en ediciones de mucha calidad.

29 Clifford, M. (1981). "Political bias in children's book illustration". *Bookbird*, 1, pp.8-11.

30 Tal y como demuestran algunos eventos como el VI Coloquio Internacional de C.I.R.E.M.I.A. (Centre Interuniversitaire de Recherche sur l'Education et la Culture dans le Monde Ibérique et Ibéro-américain). En este coloquio muchas de las comunicaciones y ponencias presentadas se basaban en la idea de cómo la ilustración de texto escolares o narrativos expresa ideologías presentes en el contexto social

personajes y, por supuesto, de qué modo lo hacen. Ello nos remite a la *comunicación no verbal (CNV)*, cuestión estrechamente ligada a las emociones transmitidas en la ilustración respecto a la fisonomía del personaje³¹. El llanto, la risa o la sonrisa, son claves a la hora de descifrar como se siente aquel personaje en aquel momento, haciendo o llevando a cabo una acción determinada.

Evidentemente, en el análisis del contenido de la ilustración no pueden faltar las *relaciones con los otros personajes* pudiendo concretarse con una interacción afectiva o agresiva. Besos, patadas o empujones son interacciones que expresan amor u odio y, por lo tanto, desde un punto de vista axiológico también es conveniente tenerlas en cuenta.

Pero una vez vistas estas cuestiones, el protagonista sobre el que hemos hablado puede tener bastante qué decir al respecto del contenido de la ilustración. Por ejemplo sobre si el tipo de actividad o de interacción efectuada tiene algo que ver con el *género* del personaje³². También resulta interesante la correlación entre dichas actividades y la *edad* del protagonista, por ejemplo, qué es lo que predominantemente hacen los niños en las imágenes.

Por supuesto, las interacciones con otros personajes, así como la *tipología* de los mismos, también son un buen indicativo de la relevancia axiológica de las ilustraciones. Las peleas o los besos y la interacción con otros niños, adultos o animales son datos que ofrecen un material singular de cómo los protagonistas. También si la imagen muestra actividades que evocan formas de vivir. De hecho, esto es lo que se planteaba Ariel Dorfman con el análisis de *Babar*. Según este autor, lo que ocurre en las ilustraciones del cuento tiene que ver directamente con la idea que tenía la burguesía del

31 Durand, M. y Bertrand, G. (1975). *L'image dans le livre pour enfants*. Paris: L'école des Loisirs, p. 178.

32 Boyd-Barrett, O. y Braham, P. (Ed.) (1987). *Media, Knowledge and Power*. Great Britain: Open University, p. 307. En esta obra se explicitan las actividades profesionales ejecutadas por los personajes masculinos o femeninos, constando diferencias enormes. Por ejemplo, el 90% de los hombres son doctores, abogados, ministros o ejecutivos y las mujeres son secretarias, maestras o enfermeras. Lo interesante sería poder hacer el mismo estudio y compararlo con datos actuales.

colonialismo. Una idea que remitía a “una sola visión burguesa, un propósito claro y único: convencer a los dominantes y a los dominados de la bondad del sistema y legitimar las formas en que éste podría ser alterado sin amenazar el orden existente”³³. Por supuesto, cuando el autor hace esta afirmación tan contundente, se está refiriendo al análisis de las actividades en correlación con los valores dominantes del texto.

Hasta aquí, hemos presentado una manera de ponerse unas gafas para extraer el contenido axiológico de las ilustraciones. En ellas los personajes están y actúan y, por lo tanto, para analizar las ilustraciones hay que traducir en palabras y conceptos lo que se extrae de esta manera de ser o de hacer.

Al mismo tiempo resulta imprescindible saber si los lectores de antes de la guerra, aquellos que disfrutaron de los soberbios cuentos de Calleja, veían las mismas cosas que los de los años noventa, usuarios asimismo de una gran amplitud de producción literaria. “Las imágenes creadas para los libros de niños emergen desde y en una gran variedad de culturas y subculturas. Ellas dan forma física a las cuestiones sociales y personales. (...)”³⁴.

Por ello, hemos construido un instrumento metodológico basado en lo que hemos expuesto en estos apartados. Con él tenemos la pretensión de leer estas cuestiones sociales y personales que toman forma en la ilustración. Todos los detalles sobre este instrumento metodológico, serán explicitados en la próxima parte.

33 Dorfman, A. (1973). “Inocencia y neocolonialismo: un caso de dominio ideológico en la literatura infantil”. En: AAVV (1973) *Ideología y medios de comunicación*. Santiago de Chile: Ceren.

34 Judson, B.H. (1989). “What is in a picture?”. *Children’s Literature in Education*, Vol.20, nº1, pp.59-68.

SEGUNDA PARTE:
ASPECTOS METODOLÓGICOS

PRESENTACIÓN

En esta segunda parte vamos a explicar todo lo referente a los aspectos metodológicos de la investigación.

Tal y como decíamos en la introducción, hemos seguido un procedimiento inductivo, mediante el que pretendemos hacer un análisis descriptivo de algunos aspectos del contenido de las ilustraciones, para finalmente poder construir una serie de perfiles derivados de la interacción de los aspectos analizados.

Las imágenes elegidas para este trabajo proceden de una muestra de 146 libros ilustrados de narrativa infantil publicados en España durante el siglo XX. Los libros han sido seleccionados mediante un muestreo opinático o intencional¹ que detallaremos en la primera sección de esta segunda parte.

Posteriormente, pasaremos a describir el instrumento metodológico elaborado para la lectura de las ilustraciones. En primer lugar, explicaremos las distintas fases por las que pasó esta elaboración y, en segundo lugar, comentaremos detalladamente cada una de las partes de este instrumento.

Finalmente, cerraremos esta segunda parte sobre los aspectos metodológicos con una explicación sobre el procedimiento estadístico empleado para el análisis de los resultados, los cuales serán expuestos en la tercera parte de esta investigación.

¹ Bisquerra, R.; Echevarría, B. y Rodríguez, M. (1987). *Estadística Psicopedagógica*. Barcelona: PPU, p. 14.

5. CRITERIOS DE SELECCIÓN DE LA MUESTRA

Perdersse en la inmensidad del mar de la literatura infantil ilustrada puede llegar a ser una experiencia muy gratificante. Pero sumergirse en dicho mar con el objetivo de seleccionar sólo unos cuantos especímenes marinos puede convertirse en una tarea bastante difícil. Por ello, la selección de libros infantiles ilustrados presente en este trabajo ha pasado por diversas fases. Al inicio, cuando el instrumento metodológico apenas estaba esbozado, nos planteamos diversas posibilidades que, a la postre, han acabado por configurar la forma de selección definitiva. Y, poco a poco, mediante unas cuantas búsquedas bibliográficas, estos criterios fueron tomando forma hasta ser lo más coherentes posibles con el objetivo de esta investigación.

Los criterios de selección eran las razones que nos debían permitir discriminar algunos libros de muchos libros. Y, después de dar muchas vueltas, curvas y paseos en un laberinto que parecía interminable, acabamos por elegir libros de narrativa infantil, con un sólo protagonista, ilustrados por artistas españoles. Por otra parte, también puntuaba en nuestra selección, el que la obra hubiera obtenido algún premio, y que el ilustrador y/o la obra fueran representativas. También nos pareció interesante hacer el seguimiento de un cuento muy popular a lo largo del siglo XX y elegimos a una fémína muy conocida: Caperucita, cuyas ediciones podían o no coincidir con algunos de los criterios que han regulado la presencia de las otras obras en la muestra definitiva.

Por supuesto, debíamos establecer un número determinado de obras y nos pareció interesante que fueran más o menos regulares a lo largo del siglo. Ello es debido sobre todo a la dificultad de establecer unos criterios rigurosos que permitieran hacer una selección de la muestra proporcional a la producción editorial en España. Hay que tener en cuenta que el registro del

ISBN existe en nuestro país desde el año 1972, con lo que no hay datos muy fiables sobre los que considerar la proporción de obras publicadas con la de las seleccionadas.

Por ello optamos por seleccionar las obras según los criterios que expondremos y con una regularidad simple que mantiene el mismo número de libros por década y este número fue el de unas quince obras. Es decir, para poder analizar detalladamente las ilustraciones de cada obra con la suficiente exhaustividad, nos pareció que con un total de unas 150 obras de este siglo podíamos hacer el análisis de forma correcta. Pero en España, como en el resto del mundo, las coyunturas sociales y políticas afectaron a diversos sectores y, por supuesto, el de la literatura infantil no quedó exento de ello. Esto es evidente en el hecho de que esta literatura presenta notables diferencias de producción según las décadas. Así, la de los noventa ha desbordado en títulos y hemos podido elegir a nuestras anchas, lo cual no ha sido exactamente así para la primera década del siglo o durante los años de la postguerra. No obstante, aunque mantuvimos la idea de un número igualitario por décadas, dadas las circunstancias, nos permitimos la licencia de una oscilación de unas dos obras. Es decir, en algunos casos sí hay un total de quince obras, pero en décadas algo menos productivas tenemos unas trece y, en otras más prolíficas, unas dieciséis. Lo cuál da una suma de un total de 146 obras que quedan distribuidas de la siguiente manera:

1900-1910	13 obras	1951-1960	14 obras
1911-1920	15 obras	1961-1970	14 obras
1921-1930	14 obras	1971-1980	15 obras
1931-1940	16 obras	1981-1990	16 obras
1941-1950	13 obras	1991-1999	16 obras

Posteriormente, para el análisis de los resultados, estas décadas han sido agrupadas en cinco periodos históricos, tal y como hemos explicado en el capítulo 3 referente a la historia de la relación entre moral, texto e ilustración. Al empezar la descripción de los resultados, recordaremos cuáles son estos periodos y con que cantidad de la muestra quedan representados cada uno.

Todas las cuestiones que han regulado a estas quincenas aproximadas de libros han obedecido a una serie de criterios que pasamos a detallar. Son criterios que nos hacen considerar una muestra representativa de libros ilustrados.

Libros de narrativa infantil

El primer criterio que surgió fue el de elegir libros de narrativa infantil y, entre éstos, por supuesto el cuento tendría un protagonismo muy especial. Nos interesaban los libros de narrativa o de imaginación ante los de otro tipo como los de conocimientos. Es decir, aquel libro que pretende exponer un concepto determinado y que se distingue del que tiene la pretensión de transmitir un argumento literario, una historia inventada. Nos pareció interesante por el hecho de que el ilustrador probablemente trabaja de una forma distinta según se trate de una o de otra. No es lo mismo ilustrar un cuento que, por ejemplo, un libro sobre la vida de los mamíferos. En el cuento el artista se puede permitir ciertas licencias que, en el caso del libro de conocimientos, son algo más difíciles de realizar por imperativos descriptivos o científicos.

No obstante, hay algunas obras en la muestra próximas al concepto de libro de conocimientos que, por motivos de calidad o representatividad de la ilustración, han sido incluidas. Tal es el caso de *Cuando sea mayor seré marino* (Ulises Wensell, 1979) que ganó el premio Lazarilo a la mejor

ilustración en 1979. Son libros que cabalgan entre la narrativa y el conocimiento. Hay un eje argumental que transcuye y, bajo esta excusa, se dejan fluir ciertos conocimientos relacionados con el entorno del lector.

Por otra parte, unas pocas tienen ciertas características líricas, como ocurre con *Platero y yo* (1914) de Juan Ramón Jiménez y *Els nens de la meva escala* (1926) de Joan Salvat-Papasseit. En el caso de la obra de Juan Ramón Jiménez, la historia de ese Platero pequeño, peludo y suave, escrita en prosa poética, dejó huella en el panorama literario y, en la edición de 1914, le acompañan las ilustraciones de Marco, uno de los dibujantes más importantes de la segunda época de la Editorial Calleja. Y lo mismo sucede con la obra de Joan Salvat-Papasseit, otra obra de prosa poética que fue muy conocida en su momento, y la ilustración de Emili Ferrer es uno de los trabajos que hay que tener en cuenta cuando se habla de libro ilustrado en Catalunya.

Mayoritariamente los libros elegidos se dirigen al público infantil. Es muy posible que este criterio varíe según épocas y es muy fácil que alguno de los libros presentes en la muestra esté destinada a esa tierna etapa de la vida y otras a una etapa un poco más tardía como la adolescencia. *Robinson Crusoe* (1961), por ejemplo, es uno de los libros elegidos. La edición de este año fue galardonada con el Premio Lazarillo de Ilustración y Josep Narro, el artista, fue uno de los grandes en su momento. Pero tampoco nos parece correcto intentar ser muy puristas y determinar cuáles son verdaderamente infantiles y cuáles son para adolescentes dado que topamos con un concepto bastante variable². *Robinson Crusoe* o *Platero y yo* iban dirigido a los niños. Pero ¿qué niños? No serían los de cuatro años, ni los de seis tampoco. Probablemente los de doce. Y esta edad, hoy en día es considerada como sector juvenil por

2 Hay que añadir a este respecto que, la cuestión sobre si las obras se dirigen a jóvenes o niños, es un tema que suscita reflexiones de todo tipo. Celia Romea y Antonio Mendoza recordaban a este propósito la opinión del escritor Eduardo Mendoza sobre si sus obras debían o no dirigirse al público juvenil. Mendoza, A. y Romea, C. (Ed.) (1995). *Saber de Lletra, IV. La literatura infantil i juvenil: de la lectura a la creació literària*. Barcelona: Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura.

muchas colecciones editoriales. Por lo tanto, aunque la inmensa mayoría de obras presentes en la muestra no iban destinadas a los adultos cuando se ilustraron, las fronteras entre niños y adolescentes no han al margen de los cambios sociales.

Finalmente quisiéramos aclarar que, a parte de las Caperucitas, de las que ya comentaremos algunas cuestiones más adelante, también nos resultó interesante, a la vez que curioso, observar la relevancia que obtuvieron determinados personajes emblemáticos de la literatura infantil. Y sin duda, aquí apareció Celia, el personaje creado por Elena Fortún en 1928. Nos encontramos en la muestra con cuatro de sus ediciones repartidas en distintos años: *Celia en el colegio* (L. de Ben, 1938), *Celia novelista* (A.H. Palacios, 1948), *Celia madrecita* (Alconte, 1949) y *Celia lo que dice* (Boni, 1952). Celia es un referente en la literatura infantil española. Y en todas ellas, la parte gráfica corresponde a distintas autorías. Otro caso del mismo personaje ilustrado por más de un dibujante es el de *Les aventures d'en Perot Marrasquí* ilustradas en 1917 por Josep Segrelles y, en 1924, por Feliu Elias (Apa). Las dos obras, como en el caso de las Celias mencionadas, han sido citadas y consideradas como obras fundamentales en la literatura de los más jóvenes. Y, por este motivo, han sido recogidas en la muestra.

Libros con un único protagonista

El hecho de que las obras deban tener un solo protagonista se debe a la necesidad de acotar el terreno de la investigación. Y, en los casos en los que hay más de uno, -*La princesa y el payaso* (1984) de Jesús Gabán- ha vencido un criterio de cantidad de ilustración. El que más haya sido ilustrado es el elegido y ello ha contribuido a la realización de un retrato más efectivo.

Por otra parte, tenemos un caso divertido como el de *Les tres bessones* (1983) ilustrado por Roser Capdevila que tan famosas son en la actualidad gracias a la televisión. Ciertamente son tres las protagonistas, pero describir a una es como describir a las demás.

Ilustradores nacionales

Otro de los criterios utilizados ha sido que los ilustradores fueran españoles. No tendría ningún sentido elegir a profesionales de otros países si lo que queremos es observar la ilustración española. Y esto independientemente del origen de la obra ilustrada. Nos daba lo mismo que se tratara de los cuentos de Andersen o los de Calleja. No era más o menos trascendente, sino que lo verdaderamente interesante era el trabajo del ilustrador respecto a una obra determinada. Es más, es posible que algunos de los trabajos más representativos de estos ilustradores, obras que marcaron hondamente su trayectoria profesional, hayan sido narraciones de autores extranjeros. En nuestra muestra, dos ejemplos son los *Cuentos de Perrault* (1908) ilustrados por el gran Apel.les Mestres o *La Bella y la bestia* (1983) de Miguel Ángel Pacheco.

Aunque hay que hacer algún apunte sobre la nacionalidad de algunos ilustradores presentes en la selección. Fernando Khran, Ulises Wensell y Gustavo Ariel (Gusti) son nacidos en Sudamérica, pero afincados en España desde hace muchos años. Además, se han convertido en profesionales fundamentales para entender la ilustración en España. Por ello, alguna de sus obras no podía faltar. Y de igual modo ocurre con las ilustraciones realizadas por L. de Ben (de origen belga) para la famosa Celia. El artista, en este caso, fue uno de los fundamentales para entender visualmente a un personaje de tanta repercusión.

Por otra parte, al elegir ilustradores nacionales, nos hemos encontrado con dos cuestiones. La primera es que hay un equilibrio evidente entre las obras publicadas en castellano y catalán. Y la otra es que Barcelona destaca con más de la mitad de la muestra como ciudad de edición (60%), aunque Madrid también tenga una representación muy amplia (40%).

La historia de la literatura infantil española de este siglo se inscribe en estas dos ciudades. No hay que decir que, en las dos últimas décadas, Galicia, el País Vasco o Valencia, han dado un giro de ciento ochenta grados y que actualmente presumen de una producción editorial considerable tanto en calidad como en cantidad. Pero, en general, Madrid y Barcelona han sido y son dos ciudades tremendamente productivas y con ilustradores reconocidos a todos niveles.

El hecho de que Barcelona tenga tanta importancia en la muestra, es debido básicamente a tres motivos. El primero es, como decíamos, por el motor editorial que ha representado Catalunya y, en concreto, Barcelona. En esta ciudad, el número de editoriales siempre ha sido de los más importantes del estado. Por poner un ejemplo, Fernando Cendán cita en su obra *Medio siglo de libros infantiles y juveniles* que en el catálogo *Libros infantiles y Juveniles*, publicado en el año 1980 en función de los datos del ISBN, aparecen registradas 213 empresas de las cuales 89 estaban en Barcelona, 65 en Madrid y 59 en el resto de las provincias³.

El segundo motivo, es consecuencia del primero y es que, en consonancia a la fuerza editorial, el cuerpo profesional de ilustradores en Barcelona tiene un peso muy importante. La presencia de ilustradores de calidad no ha sido exclusivamente catalana, pero, en algunos períodos, ha sido muy destacada. Por ejemplo, antes de la Guerra Civil coincide con una de las épocas más relevantes del libro para niños. "se dan las mejores muestras

³ Cendán (1986). *Medio siglo de libros infantiles y juveniles (1935-1985)*. Madrid: Ediciones Pirámide, p. 44.

de la ilustración en el libro infantil. La edición en estos años se halla concentrada en Barcelona; algunas editoriales editan indistintamente en las dos lenguas y otras, aunque sólo en castellano, al hallarse situadas aquí, trabajan con los ilustradores catalanes⁴. Nombres como Josep Obiols, Ricard Opiisso o Lola Anglada son algunos de los representantes del movimiento artístico en el libro infantil ligado a unas circunstancias sociales, políticas y culturales muy especiales⁵. El movimiento del Modernismo y del Novecentismo y la presencia de editoriales tan importantes como Bagunyà o Muntanyola, hicieron que Catalunya tuviera un peso muy importante como centro editorial. Y, por tanto, es lógico que las ediciones barcelonesas sean tan relevantes en el panorama español y en la selección.

De todos modos hay otra razón por la que Barcelona destaca en la muestra como lugar de edición. No sólo cuenta el hecho de que fuera y sea un foco editorial importante y, en consecuencia, tenga ilustradores de prestigio, sino un factor puramente procedimental de la realización de este trabajo.

Nuestra intención era partir de la muestra de libros del fondo de la Biblioteca Nacional de España ya que, en principio, esta biblioteca posee un ejemplar, como mínimo, de todo lo publicado en el estado. Y el gran desengaño llegó cuando supimos que, aunque esta situación afecta de forma bastante ordenada a los libros para adultos, el caos reina en el caso del libro infantil. Para empezar, sólo una pequeña parte de los libros publicados en España de literatura infantil están en el edificio madrileño de la Biblioteca Nacional. Una pequeña parte que algunas personas llenas de buena voluntad se han dedicado a catalogar. El resto, una enorme cantidad de álbumes, libritos, tebeos y otras maravillas editadas en España desde tiempos pasados, está apartada en un depósito de Alcalá de Henares sin que nadie se haya

4 Mañá, T. (1992). "Ilustradores españoles: los precursores". *CLIJ*, 39, pp. 46-50.

5 Montserrat Castillo realizó un estudio muy amplio y exhaustivo sobre estos ilustradores en la investigación de su tesis doctoral. Castillo, M. (1997). *Grans Il·lustradors catalans*. Barcelona: Barcanova.

preocupado de darle algún orden. Y evidentemente ello implicaba que, o bien cambiáramos el tema de la tesis y lo dedicáramos a la catalogación de todo el patrimonio literario infantil de la Biblioteca Nacional, o bien ideáramos alguna forma más operativa de seleccionar la muestra de la investigación. Y optamos, naturalmente, por lo segundo.

Ello nos llevó a consultar dos de los centros de documentación más importantes en España: la biblioteca de la Sta. Creu de Barcelona, donde pudimos escoger una parte muy importante de la muestra; y la Fundación Germán Sánchez Ruipérez de la ciudad de Salamanca, donde escogimos una parte menor ya que sólo hay libros desde la mitad del siglo aproximadamente.

No obstante, a pesar de esta hegemonía catalana y madrileña, hay algunas obras de otras comunidades autónomas. Por ejemplo, *No vull anar a l'escola* (1993) ilustrado por los valencianos Rosa Anna Crespo i Enric Soler o *El pequeño conejo blanco* (1999) último premio Nacional del siglo ilustrado por el gallego Óscar Villán. Obras que por sus elementos gráficos, así como por su prestigio reconocido, las hacen muy interesantes entre todo el universo de libros ilustrados españoles.

Hasta aquí tenemos a las obras de narrativa infantil e ilustradas por españoles. Pero con todo esto, el mar continúa siendo una inmensidad inalcanzable. Hubiera estado muy bien multiplicarnos por veinte para poder abrazar todo lo que se presentaba ante nosotros. Pero, paralelamente a estos criterios mencionados, iban esbozándose otros que contribuían a reducir a un número razonable los libros ilustrados de nuestra muestra.

Número de obras por ilustrador

Referente a esta cuestión de los ilustradores presentes en la muestra, otro criterio que hemos utilizado es que éstos pueden tener un máximo de dos

obras en la selección. En la mayoría de los casos los ilustradores están representados por una sola obra, pero hay que tener cuenta que hay ilustradores tremendamente prolíficos. Asun Balzola, Carme Solé o Alfonso Ruano son unos pocos ejemplos. Y no sólo son prolíficos, sino que en su haber hay diversas obras emblemáticas.

La manera de elegir sus obras más representativas ha sido pues, la de puntuar cada una de ellas mediante los criterios elegidos que especificaremos más adelante. Hemos querido que fuera de esta manera para evitar cierta homogeneidad. Nos atraía la idea de que, en la lectura de la ilustración, hubiera un amplio panorama de ilustradores. Si estos repetían obra sin acotar (alguno de ellos hubiera estado varias décadas y en cada una de ellas con diversas obras) pensamos que ello hubiera perjudicado la variabilidad y la opción de otras obras de ilustradores no tan prolíficos, pero no menos interesantes.

Pero, como decíamos, el máximo ha sido establecido en dos obras por ilustrador y han sido trece los ilustradores de los que hemos elegido dos. Tal es el caso de Apel·les Mestre que, por haber utilizado libros muy poco ilustrados, como su *Caperucita Roja*, hemos incluido otro mucho más interesante en cantidad de imagen como *La virgen de los ventisqueros* (1881). Y como pura anécdota, quisiéramos comentar que hay cuatro casos en los que la obra ha sido ilustrada formando un tándem de dos artistas. Son obras que, bajo los criterios utilizados, han sido elegidas. Este es el caso de *Lo que fue del zapatito de Cenicienta* (1916) ilustrada por Millar y José Penagos, *El blanc i el negre* (1971) con el asesoramiento gráfico de Miquel Desclot y el trabajo artístico de Maria Lluïsa Jover, *El país de las cosas perdidas* (1971) ilustrado por Manuel Boix y Miguel Calatayud y *No vull anar a l'escola* (1993) de Rosa Anna Crespo y Enric Soler.

Obras premiadas a la ilustración

El criterio de la obtención de un premio a la ilustración fue otra de las razones que nos pareció adecuada. Así, los opositores a la muestra podían tener un punto más en su calificación. De premios a la ilustración no hay demasiados y, entre éstos, también hay una cierta jerarquía en orden de prestigio. Por ejemplo, el premio Lazarillo a la Ilustración, el Premio Nacional a las mejores ilustraciones y el Premio Apel.les Mestres son fundamentales.

El primero de ellos, el Lazarillo, es el más antiguo (1958) y la entidad que lo otorga es la OEPLI (Organización Española para el Libro Infantil y Juvenil) con el patrocinio del Ministerio de Cultura, concretamente del Centro del Libro y la Lectura. Otro premio que va a la par en prestigio con el Lazarillo es el Premio Nacional a las mejores ilustraciones que se convoca desde 1978 y es otorgado por la Dirección General del Libro, Archivo y Bibliotecas del Ministerio de Cultura. Y el tercero de los premios que hemos considerado como muy representativo es el que lleva el nombre de uno de los mejores ilustradores de nuestro país: el Apel.les Mestres convocado por la Ediciones Destino desde 1981.

No todos los libros tienen premio debido a la *juventud* de casi todos los galardones. Algunos, 34 para ser exactos, sí lo tienen. Incluso algunos de esta treintena tienen dos premios, lo que les da más puntuación en la selección de la muestra, como por ejemplo *El caballo fantástico* (1985) ilustrado por Alfonso Ruano y ganador del Lazarillo y el Nacional.

También, de un modo más o menos circunstancial, han aparecido obras galardonadas con premios diferentes a los tres mencionados. Por ejemplo, el premio Catalonia de Ilustración que se convocó desde 1982 hasta 1997 por el Consell Català del Llibre per a Infants, la Fundació Enciclopèdia Catalana y el Departament de Cultura de la Generalitat de Catalunya. En nuestra muestra

hay una obra que obtuvo este premio: *La lluna d'en Joan* (1982) ilustrado por Carme Solé y que destaca por muchos motivos recogidos en la puntuación final.

Otros premios presentes en la muestra han sido el *Premi Crítica Serra d'Or* que se convoca desde 1977 por la revista del mismo nombre y que no sólo considera la ilustración, sino que también la totalidad de la obra, como bien muestra una de las que lo obtuvieron: *Un conte sense cap ni peus* (1993) ilustrado por Imma Pla que también ganó el segundo premio Nacional. En dicha obra, la composición visual, la sencillez de la historia, al mismo tiempo que la originalidad del hilo argumental, fueron armas decisivas para ganar el premio y para considerarla en nuestra muestra.

Igualmente hemos considerado otros premios. Por ejemplo, el CCEI de ilustración para la obra de Nivio López de *Barquichuelo de Papel* de 1996, el Premio Iberoamericano a la mejor ilustración, el Austral Infantil o uno de reciente creación como el Internacional de Ilustración de la Fundación Santamaría.

Hemos categorizado como premio la Mención de Honor del Premio Andersen a la ilustración que, en nuestra muestra, la obtuvieron en su momento *Los libros del aprendiz de brujo* (1976) de José Ramón Sánchez (a la vez ganador del premio Lazarillo) y *Dos cuentos de princesas* (1980) de Viví Escrivá. Hemos considerado dicha mención como un auténtico premio por tratarse de una época en la que la ilustración española era una tenue pincelada en el panorama europeo y por la circunstancia que ningún español ha ganado el premio Andersen de ilustración. Aunque sí hay un ganador de dicho premio por el texto, como es el emblemático *Marcelino pan y vino* que lo ganó en 1968 y que también hemos incluido, aunque con menos puntuación por tratarse de un premio al texto.

Representatividad de la obra y del ilustrador

Además de todas estas cuestiones, también hemos considerado el criterio de si la obra es representativa por algún motivo. Y la forma de empezar a considerar este criterio surgió por la lectura de algunos expertos. Nos sucedía a menudo que, consultando algún libro sobre el tema, el autor elogiaba alguna característica de la ilustración que distinguía a aquella obra de otras de la época. Así, empezamos a hacer una pequeña colección de citas. Una era considerada una joya del Modernismo o quizá un ilustrador era considerado un artista fundamental de su época. Marcamos a las obras con una pequeña referencia de donde había sido citado y por qué motivo. Pero nos encontramos con otra cuestión. A veces se citaba al ilustrador y a veces a la obra. Es decir, quizá un autor hablaba de la importancia de un determinado ilustrador en su época o elogiaba sus características, pero no comentaba nada de ninguna obra. Entonces, nosotros hemos considerado esta cita únicamente como prestigio del ilustrador. Otro caso es que quizá alguien mencionaba una obra determinada recalcando sus cualidades, pero no decía nada en especial del ilustrador. Entonces, lo hemos considerado como una cita de la obra. Y, el tercero de los casos posibles, es que el autor haya hablado de un determinado ilustrador, sobre su vida y su obra, y entre estas obras surja una de la que describa su calidad. Entonces esta cita ha sido considerada para los dos sectores: el del autor y el del ilustrador.

Por otra parte, en el mes de diciembre de 1998, se celebró en Cáceres un *Congreso de Literatura Infantil y Juvenil* organizado por la OEPLI (Organización española para el Libro Infantil y Juvenil). Allí se realizó una exposición de los libros ilustrados más emblemáticos de nuestro país. La selección de cada comunidad fue encargada a diversos expertos. Y algunos de estos expertos nos facilitaron su selección para acabar de pulir nuestra

muestra. Es decir, en estas selecciones había una serie de obras representativas por algún motivo. Obras que, por su ilustración, marcaron época.

Aquello nos daba la oportunidad de contrastar lo que nosotros habíamos hecho y lo que los expertos consideraban imprescindible en una exposición de dichas características. Una vez hecho el contacto consultamos el listado de las obras, pero, respecto a las castellanas, tuvimos algún problema. Fue imposible conseguir la selección completa de todo el siglo. Sólo conseguimos una selección de las décadas de los ochenta y noventa. Aunque, por otra parte, también nos facilitaron un listado de ilustradores que se consideraban imprescindibles para formar parte de la exposición y estos sí eran de todo el siglo. Nos ayudó muchísimo, puesto que era como el referente de que aquel artista que encontrábamos citado en alguna parte, era considerado un ilustrador fundamental de la historia del libro ilustrado en España.

Así pues, teníamos dos fuentes para evaluar el prestigio de la obra y/o del ilustrador: por una parte, las citas de los expertos⁶ respecto a ilustrador, obra o ambas cosas y, por otra, las selecciones del congreso de Cáceres tanto de ilustrador como de obra. Y si lo sumábamos, ya teníamos una forma de medir el prestigio y la calidad.

Cada una de las obras o ilustrador que era comentado en una de las fuentes utilizadas sirvió para reforzar su papel en la muestra y contribuir a perfilar mejor qué considerábamos como prestigio de uno de los dos. Por poner un ejemplo, Montserrat Castillo señalaba en su tesis doctoral⁷ que, de todas las obras de Feliu Elias (con el seudónimo de Apa), destacaba especialmente sus *Aventures d'en Perot Marrasquí* (1924). Además, las

⁶ En los anexos puede consultarse la bibliografía utilizada para *medir* el prestigio y la representatividad de los ilustradores y de las obras.

⁷ Castillo, Montserrat. (1997). *Grans il·lustradors catalans*. Barcelona: Barcanova.

expertas que realizaron la selección de obras para el congreso de Cáceres, la habían elegido como obra representativa. Y, para acabar de engordar su puntuación, es señalado como un libro ilustrado muy interesante en tres libros más y existen críticas de la época sobre esta publicación. Todo ello hacía que, indudablemente, éste sería uno de los libros elegidos.

Hay que añadir que, en algunos casos las cosas no han sido tan sencillas⁸. Hay obras que están citadas, partimos de un ilustrador muy conocido y también muy citado, pero sin embargo nos resultaba imposible localizar la obra en cuestión, pero sí otras de su autoría. Uno de los ejemplos es el de *Azul Celeste* (1905?) de Narciso Méndez Bringa que ha sido substituido por *El corderito* (1900). Para elegir esta obra, de entre otras que hemos encontrado, hemos utilizado el criterio de la cantidad en ilustración. El cuento más ilustrado es el que se ha escogido y, si había empate, se ha hecho al azar. También queremos aprovechar esta explicación para comentar que hemos hecho lo mismo con las obras que contienen diversos cuentos, como por ejemplo, las *Rondalles populars catalanes* (1908) de Joan Vila (con el seudónimo D'Ivori). Hemos elegido el más ilustrado y, también, en caso de empate, hemos elegido al azar para evitar *amores* a primera vista.

Hay un número muy limitado de obras (seis en total) cuya puntuación es 0. Se trata de aquellos casos en que ha costado encontrar obras para completar la década y que, por lo tanto, se ha hecho una búsqueda al margen de los criterios puntuados. Obras que hemos considerado representativas por algún motivo. Por ejemplo, *La Vespa* (1956) de Andrés Bañolas que fue un típico cuento troquelado en su momento con un estilo de ilustración que marcó época, pero que sin embargo no ha sido considerado como una obra emblemática. Otros casos son *L'angelet que no reia* (1955) de Joan Vilanova o

⁸ Hay que señalar que, por la dificultad de encontrar determinadas obras de algunos ilustradores, en la muestra hay dos obras anteriores a 1900. Se trata de: Andersen, H.C. (1881) *La virgen de los ventisqueros*. Barcelona: Biblioteca de Artes y Letras (Ilustraciones de Apel·les Mestres) y (1893). *La ramita de mejorana*. Madrid: Saturnino Calleja. (Ilustraciones de Manuel Ángel).

La cerda y el cerdito (1940?) de autoría anónima, y que nos parecieron verdaderas joyas de la ilustración bastante ignoradas. La primera, con un dominio de la perspectiva realmente magistral y, la segunda, con un dominio de los personajes y del color realmente espectaculares.

Las Caperucitas

También queremos comentar las Caperucitas, protagonista de cuentos populares en nuestra muestra. A veces, algunas de las ediciones han sido citadas o ha sido reconocido el papel del ilustrador, pero en algunos casos su puntuación es la de 0. Todas las que hay en la selección (13 ediciones en total) tienen en la puntuación final una letra P añadida para distinguirlas y que significa cuento popular⁹. Evidentemente, en las últimas décadas de nuestro siglo, hay muchas Caperucitas, pero hemos reducido su número para que no impidieran la presencia de otras obras. Para seguirlas a lo largo del siglo, ya teníamos suficiente.

Calidad de las obras

Hasta aquí hemos expuesto las razones de la presencia de los libros de la muestra. Cual funcionarios, han hecho oposiciones y, los que están, son los que aprobaron las pruebas. Por supuesto, no todos tienen buena nota. Una nota excelente sólo la tienen algunos privilegiados. Los demás, aunque nada desdeñables, no han conseguido tan alta calificación como sus compañeros más poderosos. Pero en términos generales podemos decir que se trata de obras de calidad, aspecto que nos faltaba justificar. Consideramos desde el principio que la calidad era un criterio que nos interesaba especialmente para

⁹ Ya hemos comentado que en los anexos de esta investigación puede observarse las fichas de los libros seleccionados con su puntuación correspondiente.

saber, además de los criterios mencionados como el premio o la fama del ilustrador, qué otras cuestiones destacan en estas obras. Qué estilos artísticos tienen o que técnicas se utilizan aquellos libros *inscritos* en esta característica.

Por otra parte se trata de obras que, en la bibliografía especializada, tienen un papel preponderante lo que hace pensar que gozan de una difusión mayor que otras obras ilustradas. Además, la mayoría de los ilustradores que figuran en la selección han sido o son muy conocidos y, en las últimas épocas, además conocidos por los más implicados en este asunto: los niños. Son ilustradores que han participado en muchas actividades con el público infantil, sea mediante talleres en bibliotecas o visitas escolares. Y sus obras son de gran divulgación, lo que todavía nos atrae más, en el sentido de que son obras próximas al público y reconocidas desde diversos ámbitos.

Para concretar, queremos resaltar que la calidad es un criterio importante en la selección y que está presente en los criterios expuestos anteriormente.

Sólo queda recordar, a la vez que matizar, la procedencia institucional de las obras. Fundamentalmente ha sido la Biblioteca de la Santa Creu de Barcelona y la Fundación Germán Sánchez Ruipérez de Salamanca. Por otra parte, algunas obras proceden de particulares que amablemente nos han prestado estos *tesoros* y, en algún caso (ya nos gustaría que fueran más) de nuestra biblioteca.

La puntuación de los criterios establecidos es la siguiente:

Obras premiadas a la ilustración: 1 punto

Obras premiadas a la totalidad de la obra (texto e ilustración): 1 punto

Otros premios: 1 punto

Citas sobre el ilustrador o la obra: 0.5 punto

Ilustrador o obra seleccionada para el congreso: 0.5 punto



6. PRESENTACIÓN DEL INSTRUMENTO METODOLÓGICO: CÓMO Y QUÉ MIRAR

6.1. La elaboración del instrumento metodológico: Unas gafas a medida

Son muchos los autores que han enfatizado la importancia del mensaje que desprende las imágenes: "Artistas, historiadores del arte, filósofos y especialistas de diversos campos de las ciencias humanas y sociales han explorado durante largo tiempo cómo y qué comunican las artes visuales"¹. Otros lo han hecho específicamente sobre las ilustraciones de la literatura infantil, como por ejemplo J.H. Schwarcz que decía que éstas nunca son neutrales para el observador, ya que son un modo de comunicación que "ofrecen mensajes a la percepción, cognición y poder emocional del niño lector"². Pero a pesar de que estos autores destaquen la transmisión de mensajes mediante la imagen, lo cierto es que cuando decidimos buscar alguna metodología para leer este mensaje, nos encontramos con muy poco material.

Por supuesto hay autores que han destacado determinados aspectos sobre cómo debe ser leída la imagen. Por ejemplo, Perry Nodelman³ habla de la aportación de la semiótica a la lectura de la ilustración para niños ya que permite observar los significados que se están comunicando. O Jane Doonan⁴ que sí llegó a construir algunas estrategias metodológicas, pero con intenciones muy distintas a las nuestras.

1 Dondis, D.A. (1988). *La sintaxis de la imagen*. Barcelona: Gustavo Gili, p. 27.

2 Schwarcz, J.H. (1982). *Ways of the illustrator. Visual communication in children's literature*. Chicago: American Library Association, p. 94.

3 Nodelman, P. (1988). *Words about pictures. The narrative art of children's picture books*. Georgia: University of Georgia Press.

4 Jane Doonan elaboró una serie de estrategias metodológicas para observar activamente una obra de arte en un contexto educativo. El objetivo era desarrollar el sentido estético de los niños. Doonan, J. (1993). *Looking at pictures un Picture Books*. Bath: Thimble Press.

Para concretar, no encontramos un instrumento como el que nosotros queríamos. Un instrumento que permitiese leer el contenido de las ilustraciones de la literatura infantil. Además de los autores comentados, encontrábamos otros que habían estudiado el físico de algún personaje en particular o que trataba distintas teorías sobre el color, y que pasaremos a comentar como alguna de las aportaciones. Pero el instrumento metodológico utilizado en esta investigación debía ser inventado. Y los autores citados hasta aquí, y los que citaremos después, son como distintas pinceladas que nos ayudaron a configurar el cuadro final del instrumento metodológico.

Primeramente nos basamos en la obra de Francesc Marcè i Puig⁵ sobre el análisis de las imágenes: "...tenemos que definir, de un modo contrastable, cuáles son las unidades presentes en la imagen y cómo se combinan, para poder sostener con fundamento que, a través de ellas, se instituye cierto sistema de connotación". Dicha afirmación se convirtió, en cierto modo, en el duende que se escondía detrás de la elaboración del instrumento metodológico⁶. Tuvimos una entrevista con el autor para comentar algunos aspectos de las peculiaridades de un instrumento metodológico de este tipo. Y su aportación nos ayudó muchísimo. Podemos considerar que se trata del esqueleto inspirador del instrumento metodológico finalmente elaborado. A pesar de que, por las muchas modificaciones efectuadas a posteriori, presenten diferencias notables con el elaborado por el autor. Pero nos interesaba especialmente la obra de este autor porque expone códigos sobre el color o las estrategias fotográficas que nos ayudaron a desglosar algunos aspectos que merecía la pena analizar de la imagen.

Teníamos entonces una vaga idea de lo que debía ser el instrumento metodológico y que fue concretándose con otras obras como la de Albert

5 Marcè Puig, F. (1983). *Teoría y análisis de las imágenes*. Barcelona: PPU. El autor divide el análisis de la imagen básicamente en dos partes: el plano de la expresión y del contenido. En cada una de ellas, establece algunos códigos como el fisonómico, de comunicación no verbal o los fotográficos.

6 Marcè Puig, F. (1983). *Teoría y análisis de las imágenes*. Barcelona: PPU, p.233.

Kientz⁷ sobre la que nos pareció interesante tener en cuenta algunas cuestiones. Una de ellas era la necesidad de ser objetivo en la lectura de la imagen y ser capaz de desprenderse de las gafas particulares. Y, en segundo lugar, nos confirmó y amplió algunos de los códigos que habíamos empezado a esbozar a partir de la obra de Francesc Marcè.

Por otra parte, la aportación de Ramon Bassa⁸ también nos ayudó en los inicios. En su trabajo trataba el análisis del texto narrativo infantil, pero dedicó un apartado a dar alguna sugerencia sobre el análisis de la ilustración. Se trataba de un instrumento metodológico no muy exhaustivo (puesto que tampoco era su propósito ni objeto de trabajo), pero que nos orientaba sobre algunos aspectos que todavía no teníamos demasiado claros.

Respecto a la importancia de determinados códigos utilizados específicamente en la ilustración de la literatura infantil, encontramos una aportación muy interesante. Son los códigos elaborados por William Moebius⁹ que nos ayudaron a leer la ilustración en aspectos referentes a la perspectiva o el color. Y en otro trabajo encontramos un análisis del código icónico en materiales educativos, pero centrado en la relación entre género y actividades desempeñadas. A pesar de su especificación, también contribuyó a aclararnos algunas ideas sobre aquella cuestión¹⁰.

Pero todavía no teníamos nada claro como analizar las ilustraciones para extraer determinados aspectos. Hasta el momento habíamos constatado que el aspecto de los personajes o que el color eran cuestiones a tener en

7 Kientz, A. (1974). *Para analizar los mass media*. Valencia: Fernando Torres.

8 Bassa, R. (1995). *Literatura infantil, missatge educatiu i intervenció socioeducativa*. Mallorca: Universitat de les Illes Balears i Fundació Barceló, ppp. 88-94.

9 Moebius, W. (1986). "Introduction to Picturebook Codes". *Word & Image*, vol. 2, nº2, pp.141-51. Posteriormente encontramos a dos autoras que habían hecho la aplicación de estos códigos en la lectura de imágenes de la literatura infantil, lo cual les sirvió para hacer una comparación entre la producción noruega y la australiana. Bunbury, R. y Risa, G. (1991). "Glace et soleil: les codes graphiques et la culture dans l'album". En: AAVV (1991) *Culture, texte et jeune lecteur*. Actes du Xe Congrès de l'International Research Society for children's literature. Nancy: Presses Universitaires de Nancy, pp. 195-207.

10 Espín, J. Rodríguez, M.L., Donoso, T. y otros (1996). *Análisis de recursos educativos desde la perspectiva no sexista*. Barcelona: Laertes, pp. 113.15.

cuenta. Aun nos faltaban muchos otros elementos para lograr captar los valores en la imagen. Continuábamos buscando materiales, investigaciones, sugerencias sobre como elaborar el instrumento metodológico. Y encontramos el trabajo de J. L. Rodríguez-Diéguez¹¹ en el que analizaba diversos aspectos de la imagen y que destacaba la aportación de Erwin Panofsky al estudio de la iconografía. Esta aportación nos sirvió para comprender mejor los niveles de contenido temático de una obra de arte. Además, hubo una obra que nos ayudó en la realización del instrumento metodológico, pero también de diversas partes de esta tesis. Se trata de la obra compiladora de A.M. Thibault-Laulan¹², en la que la reflexión en torno a la imagen por parte de diversos autores nos ayudó a comprender mejor qué es lo que entendemos por imagen y qué aspectos destacan de la misma.

Después de estas aportaciones y unas cuantas elucubraciones sobre como debía ser el instrumento metodológico, tuvimos la oportunidad de realizar una estancia de tres meses en la Biblioteca Internacional de la Juventud¹³ de la ciudad de Munich, o lo que es lo mismo, un verdadero paraíso para los investigadores de la literatura infantil. Y lo es por los recursos bibliográficos que ofrece para la investigación y por ser un punto de encuentro para todos los que trabajan en el tema. En esta biblioteca tuvimos la oportunidad de conocer a alguien que también le había dado unas cuantas vueltas a lo del análisis de las ilustraciones de la literatura infantil, aunque centrado sólo en un personaje. Se trata de Russ MacMath, un maestro canadiense que realizó su tesis de licenciatura en la mencionada biblioteca y analizó el personaje de *Cenicienta*. Su trabajo nos ayudó a captar mejor

11 Rodríguez-Diéguez, J.L. (1977). *Las funciones de la imagen en la enseñanza*. Barcelona: Gustavo Gili.

12 Thibault-Laulan, A.M. (Ed.) (1973). *Imagen y comunicación*. Valencia: Fernando Torres.

13 Dicha estancia se realizó durante la gracias a la ayuda económica concedida por el Ministerio de Educación y Cultura a partir de la concesión de una beca de Formación de Personal Investigador. Julio-Septiembre de 1997.

determinados aspectos del personaje¹⁴. Y en la misma biblioteca encontramos en la bibliografía el artículo de un autor que se preguntó sobre la posibilidad de que el sistema político de un país pudiera afectar el contenido de las ilustraciones de los cuentos que allí se editan¹⁵. Dicha pregunta nos parecía interesante y muy relacionada con una de las cuestiones que pretendíamos analizar en nuestro trabajo: cómo las circunstancias sociales pueden afectar al contenido de la ilustración. Y por ello también consideramos algunos de los aspectos que tenía en consideración, por ejemplo, el de la clase social y su traducción a los elementos de la imagen. Aunque el autor no añadía metodología alguna para analizar dichas ilustraciones.

Finalmente, después de realizar todas estas consultas, elaboramos el primer boceto del instrumento metodológico. Cada una de las obras aquí citadas supuso un pequeño grano de arena que contribuyó a cerrar alguna de las secciones del mismo. Por supuesto, antes de darlo por terminado, hicimos algunas pruebas. Elegimos cuentos al azar que sometíamos a examen para dar validez interna a nuestro instrumento. Y así poder pulir aspectos de este instrumento.

Pero todavía nos faltaba algo. Nos faltaba una pieza con la que captar un dato que nos parecía esencial: la relación de la ilustración con el texto. Queríamos hacer hincapié en qué es lo que ocurría entre texto e ilustración. Qué es lo que había en la ilustración que obedecía al texto, o qué era creación libre del artista, independientemente de lo que dijera la narración. Y para ello construimos un campo al que le pusimos el nombre de *relación con el texto*. Este campo sale repetidas veces en las tres secciones del instrumento metodológico y tiene la pretensión de comprobar cómo se relacionan determinados aspectos con el dictamen del texto. Por ejemplo, en la sección de los personajes diremos si el protagonista tiene el cabello rubio o castaño y

14 MacMath, R. (1994). "Recasting Cinderella. How Pictures Tell de Tale". *Bookbird*, nº32-34, pp. 29-34.

15 Michael Clifford (1981). «Political bias in children's book illustration». *Bookbird*, nº1, pp.8-12.

también el color de sus ojos. Nos interesa saber si estas características del protagonistas las ha decidido el ilustrador o bien el autor.

Estableceremos cinco tipos de relación entre texto e ilustración:

Relación afín

Cuando lo que muestra la ilustración es afín a lo que dice el texto. Por ejemplo, el texto dice que la niña es rubia y la ilustración la muestra de este modo.

Relación contradictoria

Es cuando la ilustración contradice lo que dice el texto. Para continuar con el ejemplo anterior, el texto dice que la niña es rubia y el ilustrador la pinta morena.

Relación omisiva

La ilustración no especifica nada a pesar de que el texto sí lo hace. Por ejemplo, supongamos que la historia sucede en la Edad Media y que la ilustración muestra un paisaje natural que nos impide comprobar si aquello sucede en esa época.

Relación especificadora

Es cuando el texto no dice nada al respecto, pero sí lo especifica la ilustración. Es decir, el autor no menciona nada sobre el color del cabello de la niña, pero el ilustrador se inclina por hacerla rubia.

Relación indefinida

La ilustración no especifica nada ni el texto tampoco. En el caso de la época, no se indica nada al respecto ni en el texto ni en la ilustración.

El siguiente esquema ejemplifica este tipo de relaciones:



Al final conseguimos cerramos el instrumento metodológico. Lo considerábamos acabado, aunque es cierto eso de que uno siempre estaría dispuesto a efectuar modificaciones a lo que hace.

Lo desglosamos en tres partes fundamentales: datos generales de la obra, datos sobre el/la protagonista y datos sobre el contenidos de las ilustraciones. Y realizamos tres bases de datos, con el programa File-Maker (3.0), con una serie de campos y de listas de valores que pasamos a explicar seguidamente.

6.2. Datos de presentación de la obra: Del título a lo invisible

Antes de analizar cómo son los personajes o las actividades en las que se ven implicados, nos parece conveniente tratar de captar los datos que dan información general de las obras seleccionadas.

Dichos datos configuran esta primera sección del instrumento metodológico. Consta de una ficha bibliográfica, con cuestiones referentes a la edición o al género literario en el cuál se ubicaría la obra. Posteriormente, nos ocuparemos de los aspectos globales de la ilustración en cuanto a su composición o los estilos artísticos dominantes. Naturalmente, también consideraremos los temas y valores principales y las épocas o lugares en las

que se ubica la historia. Y finalmente dedicaremos un apartado a analizar aquellas ilustraciones que no fueron ilustradas, las invisibles.

Pero vayamos por partes a desgranar cada uno de los apartados de esta primera sección. Primeramente mostraremos la base de datos, la describiremos y, al final incluimos la lista de valores de las secciones que contiene.

DATOS REFERENTES AL CONJUNTO DE LA OBRA:

Numeración libro

PRESENTACION DE LA OBRA

Título <input type="text"/>	
Autor.a <input type="text"/>	Adaptador.a <input type="text"/>
Ilustrador.a <input type="text"/>	Traductor.a <input type="text"/>
Lengua edición <input type="text"/>	Lengua original <input type="text"/> País origen <input type="text"/>
Lugar de edición <input type="text"/>	Editorial <input type="text"/> Primera edición <input type="text"/>
Edición consultada <input type="text"/>	Año <input type="text"/> Extensión <input type="text"/> Guía didáctica <input type="checkbox"/>
Serie <input type="text"/>	Colección <input type="text"/>
Público <input type="text"/>	Tipo de libro <input type="text"/> Ilustración <input type="text"/> Premio <input type="text"/>
Género <input type="text"/>	Formato <input type="text"/> Encuadernación <input type="text"/> Tipo de premio <input type="text"/>
Observaciones <input type="text"/>	Género literario <input type="text"/>

COMPOSICION, TECNICA Y ESTILO:

Cubierta ilustrada <input type="checkbox"/>	No Ilustraciones <input type="checkbox"/>	No Páginas ilustradas <input type="checkbox"/>	Cuerpo letra <input type="checkbox"/>
Tipografía <input type="text"/>	Porcentaje ilustración <input type="text"/>	Ilustraciones con leyenda <input type="checkbox"/>	
Técnica empleada <input type="text"/>	Estilo dominante <input type="text"/>		

ARGUMENTO, TEMAS Y VALORES

Síntesis argumental <input type="text"/>	
Temas principales <input type="text"/>	Valores principales <input type="text"/>
<input type="text"/>	<input type="text"/>
<input type="text"/>	<input type="text"/>
Observaciones <input type="text"/>	Moraleja <input type="checkbox"/> Modelo valores <input type="text"/>

LUGAR Y EPOCA

CONTEXTO			
Lugar <input type="text"/>	Relación texto <input type="text"/>	Tipo de contexto <input type="text"/>	
Observaciones contexto <input type="text"/>	Topónimo <input type="text"/>	Relación texto <input type="text"/>	

EPOCA	Coetáneo <input type="checkbox"/>
Epoca <input type="text"/>	Concreción <input type="text"/> Relación texto <input type="text"/>
Observaciones época <input type="text"/>	

ILUSTRACIONES INVISIBLES

Ilustraciones invisibles <input type="text"/>	Observaciones ilustraciones invisibles <input type="text"/>
<input type="text"/>	<input type="text"/>
<input type="text"/>	<input type="text"/>
<input type="text"/>	<input type="text"/>

6.2.1. *Presentación de la obra*

En esta presentación pretendemos recopilar datos como el *título* o los relacionados con los creadores directos o indirectos de la obra (*autor, adaptador, ilustrador o traductor*).

Por otra parte también será considerada la *lengua de la edición*, la *original* y el *país de origen* en el caso de las obras extranjeras, así como el año de publicación de la misma. Ya hemos comentado en la selección de la muestra que trataremos obras tanto nacionales como extranjeras, aunque los ilustradores serán sólo nacionales, puesto que es su trabajo lo que nos interesa.

La *editorial* y su *ubicación geográfica* son otros datos interesantes para poder saber con exactitud dónde se concentra la producción editorial en nuestro país. Y, por supuesto, recogeremos el *año de la primera edición* y cuál es la *edición consultada*. De hecho, la primera edición es un dato fundamental para el presente trabajo, ya que a partir de él se establecerán las distintas secciones por épocas para el posterior análisis. Aunque en algunos casos esta cuestión no es demasiado fácil de conocer ya que, en determinadas épocas, las editoriales no se preocupaban demasiado de incluir en la edición el año de la misma. Por eso, hay un campo en el que se especifica si esta fecha es *real* o *aproximada*. Como *primera edición* siempre consideraremos que se trata de la primera en que aparece aquella obra con las ilustraciones del ilustrador elegido. Por ejemplo *Les aventures d'en Perot Marrasquí* fueron ilustradas por Josep Segrelles en 1917. Y ésta es la fecha que hemos considerado que es distinta de otra edición de la misma obra, como la ilustrada por Feliu Elias, que data de 1924¹⁶.

16 Riba, C y Segrelles, J. (Ilustrador) (1917). *Les aventures d'en Perot Marrasquí*. Barcelona: Muntañola. Riba, C y Elias, F.. (Ilustrador) (1924). *Les aventures d'en Perot Marrasquí*. Barcelona: Catalana.

La *extensión* de la obra será otro de los datos que contendrá esta ficha bibliográfica básica, así como la constancia de si la obra contiene o no una *guía* de tipo didáctico. En algunas ocasiones, las editoriales han plasmado ciertas intencionalidades educativas incluyendo al final del texto una serie de propuestas (actividades o glosarios) para que la obra transmitiera conocimientos y eso es lo que entendemos por guía didáctica. También se ha tenido en cuenta la *colección* o *serie* a la que pertenece el libro y si se especifica la edad del *público* destinatario. Para determinarla hemos utilizado los criterios de edad de las bibliotecas públicas destinadas a la infancia¹⁷. Por otra parte, también nos ha interesado tratar de captar si las obras se dirigen a niños o a niñas que en la ficha es el campo llamado *Género* debajo de la entrada del *Público*.

También se han analizado los *tipos de libros* entre los que destaca la categoría de *álbum ilustrado* como una tipología importante en el presente trabajo, ya que hemos buscado libros en el que el trabajo del ilustrador es muy importante, ya que "cualquier tipo de libro-álbum es inevitablemente plural, siempre presenta dos formas diferentes de significado: el verbal o textual y el pictórico o icónico."¹⁸. No obstante, aunque éste tipo de libro sea fundamental en nuestra muestra, también hemos querido tratar otras tipologías como la *novela* o el *cómic* que, por sus características determinadas (fama del ilustrador o haber sido premiada), fueron incluidas en la muestra.

Además hemos considerado el *tipo de ilustración*. Si ésta es en blanco y negro, en color, bitonal (dos tonos de color o un tono y negro) o bien si se trata de *fotografía* o *montaje fotográfico*. Y también consideraremos la *encuadernación del libro* y, por supuesto, si la obra ha sido *premiada*. Ya hemos comentado que éste es un criterio utilizado para la selección de la obra.

17 Nos hemos basado en los criterios de catalogación para las obras infantiles de las bibliotecas dependientes de la Diputación de Barcelona.

18 Lewis, D. (1999) "La constructividad del texto: el libro-álbum y la metaficción". En: *El libro-álbum: invención y evolución de un género para niños*. Caracas: Banco del Libro, p.85.

Y, en el caso que efectivamente haya sido premiada, especificaremos el premio y su concreción en el texto o bien en la ilustración.

6.2.2. Género literario

Por lo que respecta al género literario, la variedad es considerable como podemos observar en la lista de valores correspondiente a este campo¹⁹. Pero no nos quedaríamos tranquilos sin hacer una pequeña justificación previa.

Los géneros literarios son conceptos difíciles de acotar y más en la literatura infantil que está bastante nutrida de elementos fantásticos. ¿Dónde empieza y termina lo fantástico? ¿En qué se diferencia del cuento popular? Por poner un ejemplo: ¿Es que *Caperucita Roja* no es una historia fantástica a la vez que histórica? De hecho contiene muchos detalles que narran historias de otros tiempos y actúa como crónica, tal y como ocurrirá también en el futuro con cuentos actuales. Pero, para ser operativos, no podíamos *marear la perdiz* con estas cuestiones.

Hay una gran amplitud de temáticas que pueden agruparse de alguna manera. Hay relatos cortos (cuentos) y largos (novelas) que nos hablan de guerras de las galaxias (ciencia-ficción) o de problemáticas psicológicas (realismo crítico o amargo). Y tampoco es que nos pareciera mal que las historias para niños se agruparan en géneros. Con la única idea con la que nos peleábamos era sobre si las fronteras estaban claramente establecidas. Pero el hecho de establecer unos géneros determinados nos parecía correcto, sobre todo al leer una afortunada frase del escritor Josep Albanell: "Mas bien uno cree que las casillas -las clasificaciones, las taxonomías de los animales

19 Las categorías utilizadas para los géneros literarios están basadas en las siguientes obras: AAVV (1990). *Corrientes actuales de la narrativa infantil y juvenil española en lengua castellana*. Madrid: Publicaciones de la Asociación Española de amigos del libro infantil y juvenil; Cervera, J. (1991). *Teoría de la literatura infantil*. Bilbao: Universidad de Deusto; Duran, T. (1998). *Primeres literatures. Llegir abans de saber llegir*. Barcelona: La Galera; Held, J. (1977). *Los niños y la literatura fantástica*. Barcelona: Paidós y Nobile, A. (1992). *La literatura infantil y juvenil*. Madrid: Morata.

literarios- ayudan a organizar y a reordenar el mundo (de las letras). Y sálvenos Dios de menospreciar cualquier ayuda"²⁰. Como estamos de acuerdo con él, decidimos hacer uso de una clasificación de géneros, pero con una pequeña licencia: la construcción de un campo de doble entrada. En el primer campo estaría el género que mayoritariamente representa aquella obra. Y, en el segundo estaría el valor referente a otras características de género que fuesen suficientemente relevantes. Por ejemplo, un cuento popular que fuese narrado en clave de humor, tendría una primera entrada como *cuento popular* y, una segunda, como *humor*.

Cuento popular

El cuento popular o tradicional ha sido uno de los géneros más presentes en el panorama de la literatura infantil. Surgidos del corazón literario universal, estos relatos breves se caracterizan sobre todo por ser anónimos y recopilados posteriormente, lo que los distingue del cuento contemporáneo o literario²¹. Y todavía hoy gozan de muy buena salud entre las publicaciones actuales.

Recreación cuento popular

Con la recreación del cuento popular nos referimos a aquellas historias que se basan en un cuento popular, pero crean una nueva historia a partir de este pretexto. Por ejemplo, Millar ilustró una continuación de la *Cenicienta* en

20 Albanell, J. (1990). "Realístico fantismo". En: AAVV (1990). *Corrientes actuales de la narrativa infantil y juvenil española en lengua castellana*. Madrid: Publicaciones de la Asociación Española de amigos del libro infantil y juvenil, p. 25.

21 Cervera, J. (1991). *Teoría de la literatura infantil*. Bilbao: Universidad de Deusto. En nuestra clasificación hemos bautizado al cuento literario (tal y como lo define Juan Cervera) como cuento contemporáneo por haberse creado en la época de su edición y no proceder de la *vox populi* como ocurre con el popular o tradicional.

la que el zapato iba a parar a unos nuevos pies²². Es decir, en este caso el autor inventa una historia a partir de un elemento del famoso cuento.

Cuento contemporáneo

El cuento contemporáneo o literario es aquel cuento creado coetáneamente al tiempo de su edición original. Son historias que no surgen de tiempos ancestrales, sino que surgen de la actualidad, aunque ello no impida que se ubique en otras épocas más lejanas o que contengan elementos propios del cuento popular. Un ejemplo lo encontramos en los cuentos de Hans Christian Andersen que tuvieron un gran repercusión en nuestro país y de los que tenemos un total de ocho ediciones en nuestra muestra.

Novela

La novela, ese relato algo más extenso, al contrario del cuento "puede ofrecer finales abiertos o cerrados, como es lógico, pero en modo alguno deja entrever que es definitivo"²³, lo que también le distingue del cuento en el que el cierre de la historia sí es irrevocable.

La novela es uno de los géneros que, aunque no es de los más cuantiosos en la muestra por una falta evidente de ilustración, lo hemos considerado por existir ejemplos emblemáticos como es el caso de *La vida heroica*²⁴ con ilustraciones de Lluís Mallol.

22 *Lo que fue del zapatito de Cenicienta*. En: *El rey de los cisnes* (1916). Madrid: Calleja.

23 Cervera, J. (1991). *Teoría de la literatura infantil*. Bilbao: Universidad de Deusto, p. 126.

24 Folch i Torres, J.M. (1921). *La vida heroica*. Barcelona: Baguñá.

Fábula

Las fábulas²⁵ se caracterizan por estar protagonizadas por animales que viven una situación de la que se desprende una lección moral. La importancia que han adquirido ha sido extraordinaria: "producto de una civilización rural, portadora de una visión pragmática y prosaica de la realidad, quizá originaria de Asia Menor, la fábula ha acompañado a la humanidad desde sus comienzos"²⁶.

Fantástico

Por otra parte, también hemos considerado el género de lo fantástico como aquel que trata de forma particular un hilo narrativo dotándolo de acontecimientos que en la realidad serían inviables. No es necesario destacar que en la literatura infantil este género ha tenido una presencia muy importante y, como decíamos al inicio, hay muchas historias que contienen elementos que podrían considerarse fantásticos. Por ello hay quién ha asociado el realismo a la fantasía para caracterizar el género que, aún ubicándose en un contexto real, contiene elementos fantásticos o, lo que es lo mismo, el *realismo fantástico*²⁷.

Para Jacqueline Held, se las obras de este género son las que "la temática, la situación, la atmósfera, el lenguaje mismo, o todo esto, nos introduzcan en un mundo distinto del de la percepción común; diferente, extranjero, extraño"²⁸.

25 En la muestra constan las famosas *Fábulas de La Fontaine* ilustradas por Francesc Vayreda en 1920.

26 Nobile, A. (1992). *Literatura Infantil y Juvenil*. Madrid: Morata, p. 61.

27 Se habla de realismo fantástico en: AAVV (1990). *Corrientes actuales de la narrativa infantil y juvenil española en lengua castellana*. Madrid: Publicaciones de la Asociación Española de amigos del libro infantil y juvenil

28 Held, J. (1977). *Los niños y la literatura fantástica*. Barcelona: Paidós, p.22.

Ciencia-ficción

La lectura de las recreaciones literarias relacionadas con los inventos científicos o los avances tecnológicos es lo que caracteriza este género. Este género no es uno de los mayoritarios en el panorama literario, sobre todo porque se trata de un tema "importante, aunque no exclusivo, del cómic, del cine, los dibujos animados de televisión y los video-juegos"²⁹. Pero a pesar de esta restricción en cuanto a medios, no hemos querido renunciar a la posibilidad de que alguna de las obras se de esta categoría.

Drama

El drama contiene un rasgo diferencial que destaca por mostrar un conflicto trágico que ocupa el hilo argumental principal. Un conflicto que se dirige directamente a la sensibilidad del lector y que puede ser, por ejemplo, la muerte del protagonista. En general son historias que no tienen un final feliz, sino que la tragedia es lo que las caracteriza, lo cual distingue este género del próximo que vamos a describir.

*La caja de cerillas*³⁰ de Hans Christian Andersen es un buen ejemplo. El autor danés relató la historia de una pobre niña que vende fósforos y acaba muerta de frío en un anónimo portal. De esta obra diríamos que se trata de un cuento contemporáneo con características dramáticas.

29 Nobile, A. (1992). *La literatura infantil y juvenil*. Madrid: Morata, p. 72.

30 En la muestra tenemos una edición de este cuento ilustrada por Ángel Díaz Huertas en una edición de Calleja de 1905.

Realismo crítico o amargo

Es aquel género que trata sobre "situaciones problemáticas frecuentes en el mundo actual"³¹. Por ejemplo, la muerte, problemas familiares como el divorcio de los padres, la vivencia de la injusticia social, etc... Cuando un autor está dentro del realismo crítico, pretende llegar a la sensibilidad del lector, pero por una vía distinta al drama. En este caso, pretende hacer comprender al lector que, un problema suyo, es un problema compartido por otros y que, en general, acostumbra a tener solución.

Evidentemente hay excepciones sobre este final más o menos feliz. Por ejemplo, en la obra de Mercè Company titulada *La imbècil*, los finales de los cuatro cuentos que la componen son todos muy desgraciados. Lo cual le ha conllevado muchas críticas al respecto³².

Humor o nonsense

Francesco Tonucci decía que " la escuela es una de las instituciones más alejadas del humorismo y de la sátira"³³. Y suponemos que con la literatura infantil no ha ocurrido lo mismo. Hay humor, entendido como aquel género que se caracteriza por aquellos ejes argumentales o detalles del argumento que tienen como propósito principal hacer reír al lector. Y esta risa la pueden provocar situaciones distintas. Una de ellas, mediante lo que conocemos como *nonsense* y cuando se habla de éste, el primer nombre que viene a la cabeza es el de Lewis Carroll. Todo lo que sucede sin sentido -

31 Romea, C. (1992). "La literatura infantil i juvenil. Una especulació". *Temps d'Educació*, 12, pp.21-43.

32 Company, M. (1986). *La imbècil*. Barcelona: Empúries. En el marco de *XII Jornades de Redacció i Escola*, la autora explicó todas las problemáticas y críticas que vivió con la publicación de esta obra, llegando a la conclusión de que el final desgraciado es algo que no gusta en absoluto. Sobre todo cuando la obra se dirige al lector infantil. *XII Jornades de Redacció i Escola. La literatura infantil i juvenil: de la lectura a la creació literària*. Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura de l'Escola de Formació del Professorat d'EGB de la Universitat de Barcelona. Noviembre de 1994.

33 Tonucci, F. (Nov.1985). "Immagini per pensare". *Scuola Viva*, nº 10-11, p.21.

aparente- y de forma continua en la trama argumental es lo que se considera como nonsense. "Ese duende travieso que llamamos *nonsense* o sin sentido, ese diablillo de humor disparatado, inesperado, rompedor, que se carcajea de la Lógica con mayúscula"³⁴.

Aventura

Las aventuras son, para decirlo en términos de andar por casa, aquellas tramas argumentales en las que el protagonista se complica la vida gustosamente. Alicia³⁵ se la complicó en el momento que se cruzó en su camino con un conejo blanco al que decidió seguir. Participó deliberadamente de lo que le deparaba el destino. O, en términos de Joan Manel Gisbert: "Aventura no es aquel que trata de salir bien librado de un cúmulo de adversidades y peligros que le sobrevienen, sino el buscador deliberado"³⁶.

Corriente liberadora

Este género sirve para aglutinar a todas aquellas que obras que tratan de transmitir una ideología de tipo liberador progresista. Por ejemplo, narraciones cuyo mensaje es el de romper con una ideología impuesta o romper esquemas sociales establecidos. Generalmente son obras bastante actuales, como por ejemplo aquellas en las que el feminismo es un tema importante. Aunque algún ejemplo bastante antiguo lo encontramos en el caso del famoso *Gargantúa*³⁷, de François Rabelais, que se opuso a un sistema

34 Del Cañizo, J.A. "Non-sense, humor y fantasía". En: AAVV (1990). *Corrientes actuales de la narrativa infantil y juvenil española en lengua castellana*. Madrid: Publicaciones de la Asociación Española de amigos del libro infantil y juvenil, p.31.

35 En nuestra selección tenemos a una edición de *Alicia en el país de las maravillas*, ilustrada por Lola Anglada en 1927.

36 Gisbert, J.M. "La incesante aventura". En: AAVV (1990). *Corrientes actuales de la narrativa infantil y juvenil española en lengua castellana*. Madrid: Publicaciones de la Asociación Española de Amigos del Libro infantil y juvenil p. 47.

37 En nuestra muestra encontramos una edición ilustrada por Montserrat Ginesta en 1987.

establecido de un academicismo exagerado que le impedía su aprendizaje por medio de la vida.

Novela negra

Uno de los requisitos formales de la novela negra es la investigación de un delito³⁸. Y a partir de ahí, pueden suceder varias cosas, por ejemplo, que el que trate de investigar el delito sea un profesional o un simple aficionado que se encuentra con variadas situaciones que sustentan el argumento. Y aunque tampoco se trata de una obra muy prolífica para el público infantil, hemos querido incluir esta categoría.

Amor

O lo que es lo mismo: aquellas historias en las que las relaciones amorosas son un factor fundamental. Sin la historia de amor no existiría su argumento. A pesar de que Nobile diga que el género rosa se caracteriza por ser una "narración de fondo sentimental (...) con jovencitas en la pubertad o la adolescencia como protagonistas, caracterizada por un argumento estereotipado y un final feliz"³⁹, nosotros hemos hecho una adaptación del término y por eso hemos bautizado al género como *amor*. A pesar de que, en esencia, comparte lo fundamental de lo rosa: una relación amorosa.

Terror

No hay duda de que hoy en día hay una tendencia considerable a publicar este tipo de género con una gran cantidad de traducciones importadas

38 Vázquez-Montalbán, M. (1989). "Género, subgénero, postgénero, pregénero". En: *CLIJ*, nº7, pp.8-9.

39 Nobile, A. (1992). *La literatura infantil y juvenil*. Madrid: Morata, p. 78.

de los EEUU. Hemos querido contemplar esta categoría cuyo propósito es el de generar miedo al lector mediante una cadena de sucesos espeluznantes o terroríficos.

Histórico

La narración histórica se caracterizaría por ubicarse en un periodo histórico real concreto, a partir de cual se desencadena un argumento que puede basarse en diversos hechos como un viaje, una biografía o cualquier otra vivencia experimentada por el protagonista⁴⁰.

Intrapsíquico

Consideramos este género como aquel que trata de situaciones personales, no necesariamente conflictivas, en las que el autoconocimiento sería la clave fundamental. El caso de *No sé*⁴¹ de Mabel Piérola es un ejemplo por tratarse de la historia de un niño que se pregunta por lo que sucede en su entorno en relación a su propia experiencia. Es una mirada hacia el interior de la persona que se traduce en ejemplos inscritos en la cotidianidad.

Prosa poética

Finalmente, cuando uno habla de prosa poética dirigida a un público joven, el primer título que viene a la cabeza es el de *Platero y yo*. Este género puede considerarse una prosa que se recrea en la sensibilidad transmitida a través de las palabras, tal y como haría un poema.

40 Gilabert, J. (1999). "Modelos estructurales en la novela histórica". En: *CLIJ*, nº113, pp.7-17.

41 Piérola, M. (1997). *No sé*. Madrid: SM.

Lista de valores de los campos pertenecientes a la presentación de la obra

LENGUA DE EDICIÓN	GÉNERO DEL PÚBLICO	GÉNERO LITERARIO
Castellano	Femenino	Cuento popular
Catalán	Masculino	Recreación cuento popular
Euskera	Indistinto	Cuento contemporáneo
Gallego		Novela
	TIPO DE LIBRO	Fábula
PRIMERA EDICIÓN	Álbum ilustrado con texto	Fantástico
Real	Álbum ilustrado sin texto	Ciencia-ficción
Aproximada	Novela	Drama
	Cómic	Realismo crítico o amargo
EDICIÓN CONSULTADA		Humor y Nonsense
Primera	TIPO DE ILUSTRACIÓN	Aventura
Segunda	Color	Corriente liberadora
Tercera	B/N	Novela negra
Cuarta	Bítonal	Amor
Quinta	Fotografía color	Terror
...	Fotografía B/N	Histórico
Facsimil	Montaje fotográfico	Intrapsíquico
Inconcreta		Prosa poética
	ENCUADERNACIÓN	
GUÍA DIDÁCTICA	Cartoné	
Sí	En acordeón	
No	Espiral	
	Otros	
EDAD DEL PÚBLICO	Rústica	
3-6	Troquelado	
6-8		
Más de 8	TIPO DE PREMIO	
Especificado	Al texto	
Sin especificar	A la ilustración	
	A ambos	

6.2.3. Composición, técnica y estilo

En primer lugar, hemos querido constatar el *porcentaje* de la ilustración establecida en tres categorías: del 10 al 40%, del 41 al 70% y del 71 al 100%. Porcentajes calculados a partir de los datos recogidos en cuanto al *número de ilustraciones total* y las *páginas ilustradas*. Y sólo hemos tenido en cuenta

aquellas ilustraciones relevantes para la trama argumental y no así aquellas que son meros elementos decorativos del libro.

Por otra parte, también hemos querido saber si la *cubierta* contiene o no ilustración y si las ilustraciones interiores están acompañadas de *leyenda* y también hemos considerado la *tipografía*, tanto por lo que respecta al *estilo*, como al *cuerpo de la letra*. La inclusión de esta sección se debe básicamente a querer constatar una nueva forma de comunicarse mediante los distintos elementos de la obra o, como diría Joseph H. Schwarcz: « los tamaños, las maneras de situar y organizar las palabras y frases en la página, la elección de tipos de letra para ocasiones especiales y mensajes son formas habituales de comunicación»⁴².

Las técnicas⁴³ que hemos categorizado para el análisis de las obras son las siguientes: *Acuarela, Lápiz, Tinta, Rotulador, Gouache, Collage, Acrílico, Témpera, Óleo, Pastel, Cera, Fotografía, Linóleum, Ordenador, Tinte mecánico y Aerografía*. Por el hecho de que no siempre es sencillo determinar con exactitud cuál es la técnica dominante de la obra, hemos incluido otro valor bajo el nombre de *Inapreciable*.

En el primer capítulo hemos comentado cuáles son las características de los elementos técnicos y la importancia que toman estos respecto a la carga estética de la obra. Pero a pesar de que la determinación de la técnica utilizada en la ilustración se haya convertido precisamente en una de las formas más recurrentes para la educación del gusto estético de los niños⁴⁴, lo cierto es que el reconocimiento de dichas técnicas es a veces complejo: ceras y óleo pueden parecer lo mismo en papel impreso; y gouache y acrílicos,

42 Schwarcz, J.H. (1982). *Ways of the illustrator. Visual communication in children's literature*. Chicago: American Library Association.

43 Respecto a este listado de técnicas, nos ha ayudado a reconocerlas la obra de Dalley, T (Coord.) (1981). *Ilustración y diseño*. Madrid: Hermann Blume.

44 Stewig, J.W. (1980). *Children and Literature*. London: Houghton Mifflin Company, p. 41.

pueden confundir de igual forma. También es importante remarcar que será posible incluir 2 categorías al mismo tiempo, ya que la gran mayoría de obras de ilustraciones son realizadas mezclando diversas técnicas.

Por lo que respecta a los elementos estilísticos dominantes⁴⁵, también en el capítulo 1 hemos dedicado un subapartado a su consideración, donde hemos comentado la dificultad de establecer unas fronteras claras entre uno u otro estilo. De ahí que hayamos optado por la terminología de *elementos estilísticos dominantes* y no propiamente estilos, ya que con aquel término nos referimos a las características estilísticas que muestra la ilustración de forma individual o mixta.

Ello es debido a lo que nos hemos referido en diversas partes de la fundamentación teórica, sobre el escaso paralelismo entre las tendencias artísticas claras y definidas en la historia del arte y la expresión artística en la ilustración de la literatura infantil. Y, por este motivo, es más propio hablar de dichos elementos y no tanto de escuelas estilísticas firmes y segmentadas que tanto han caracterizado al arte pictórico. Elementos que, como bien expresaba Luis de Horna, han terminado por hacerse contradictorios en el camino del ilustrador: "Con la costumbre de imaginar deprisa y el hábito de trabajar sobre la marcha, acaba el ilustrador por dar con el estilo, con las características gráficas de los personajes, e incluso con personajes paralelos que no están en el texto"⁴⁶.

45 Las categorías aquí incluidas están basadas en la información de la siguiente bibliografía: Nodelman, P. (1988). *Words about pictures*. Athens and London: University of Georgia Press. Barbara Z. Kiefer. (1995) *The potential of picturebooks*. Ohio: Prentice-Hall. Ciancolo, Patricia (1981). *Picture books for children*. Chicago: American Library Association. Stewing, J.W. (1995). *Looking at picture books*. Fort Atkinson, Wisconsin: Highsmith Press. De Azcarate, J.M.; Pérez, A.E. y Ramírez, J.A. (1979) *Historia del arte*. Madrid: Anaya. Durand, M. Bertrand, G. (1975). *L'image dans le livre pour enfants*. Paris: L'École des Loisirs, p. 37. Schwarcz, J.H. (1982). *Ways of the illustrator. Visual communication in children's literature*. Chicago: American Library Association. Osterwold, T. (1992). *Pop Art*. Colonia: Taschen. Hoog, M.; Distel, A. y Gache, S. (1977). *L'Impressionisme*. Paris: Fernand Hazan. Lloyd, Ch. (1979). *Historia gráfica del arte*. Barcelona: Juventud.

46 Luis de Horna "Del oficio de ilustrador", en: Cerrillo, P.C., García Padrino, J. (1995). *El niño, la literatura, la cultura de la imagen*. Ediciones de la Universidad Castilla-La Mancha, p. 42.

Además hay que añadir que, en el análisis de obras infantiles, uno se ve forzado a distinguir el estilo del realismo y el de la caricatura, lo que no es tan necesario en las obras para adultos. Es decir, los expertos determinan que el *Desayuno sobre la hierba* de Eduard Manet es Impresionista y no añaden que es realista impresionista, porque en la gran mayoría de obras, los elementos que están presentes tienen una gran similitud con los elementos reales. Sin embargo, en la literatura infantil es frecuente que la caricatura esté presente y puede que combinada con otros estilos artísticos. Por ello hemos incluido una doble entrada en la categorización de los estilos artísticos.

Al final de la siguiente explicación incluimos un cuadro con un ejemplo de los distintos estilos artísticos. Son ejemplos nacionales o extranjeros⁴⁷ que, tal y como hemos dicho, pueden tener diversos elementos estilísticos. Pero que hemos optado por ubicarlos en alguno de ellos porque se ajusta a la idea que pretendemos expresar del mismo. Al final de la explicación de cada estilo, aparecerá un número entre paréntesis que corresponde al cuadro correspondiente del final⁴⁸.

Realismo

Según Patricia Ciancolo⁴⁹, hablamos de un estilo representacional o realista cuando el artista lucha por la exactitud fotográfica del detalle, usando una apropiada perspectiva y proporción. Se trata pues de realismo cuando se aproxima claramente al modelo real. Uno de los ejemplos más emblemáticos de este estilo en ilustración es el utilizado por el ilustrador italiano Roberto Innocenti (20).

47 Hemos contruido el cuadro de ejemplos a partir de obras que nos han parecido que mostraban de una forma clara los distintos estilos. De todos modos, somos conscientes de que algunas de las elecciones podrían ser discutidas.

48 Estas imágenes están en la bibliografía con la referencia completa.

49 Ciancolo, Patricia (1981). *Picture books for children*. Chicago: American Library Association, p. 7-15.

Impresionismo

Si por algo destacó el movimiento del impresionismo fue por conseguir hacer permanente aquello espontáneo y momentáneo. Su motor de arranque fue aquella polémica muchacha desnuda desayunando sobre la hierba. Eduard Manet fragmentó el convencionalismo imperante hasta el momento y le siguieron nombres tan célebres como el de Cézanne, Degas, Renoir, Gauguin, Van Gogh, Toulouse-Lautrec y otros. Lo espontáneo y momentáneo lo hallaron en la presencia de la luz, encargada de disolver contornos, de mostrar aquello que corresponde a décimas de segundo en nuestros ojos.

Miguelanxo Prado es un ilustrador que muestra en sus obras elementos de este estilo. Por ejemplo, en el uso de la luz de un bosque tenebroso como en la obra *Pedro y el lobo* (1998) (21).

Puntillismo

También llamado *neoimpresionismo*, este estilo se caracteriza por las pequeñas pinceladas de color puro hasta que el objeto desaparece⁵⁰.

Georges Seurat fue uno de los grandes maestros en esta línea y en materia de ilustración han destacado nombres como el de Gary Blythe que, aunque inscrito en un realismo naturalista, usaría en determinados momentos ciertos elementos puntillistas (22).

Fauvismo

Se dice que se trata del primer movimiento artístico revolucionario de este siglo y Henri Matisse su máximo exponente⁵¹. Los caballos azules o las

50 Stewing, J.W. (1995). *Looking at picture books*. Fort Atkinson, Wisconsin: Highsmith Press.

51 De Azcárate, J.M.; Pérez, A.E. y Ramírez, J.A. (1979) *Historia del arte*. Madrid: Anaya.

niñas rojas son posibles en este movimiento que juega a intercambiar colores y lugares y que siguió los pasos de Van Gogh y Gauguin. La ilustradora francesa Nadja muestra elementos en esta línea, tal y como veremos en el cuadro final (23).

Cubismo

Cuando Pablo Picasso pintó las señoritas de Avignon en 1907, se inició un movimiento que tenía como máximo objetivo resaltar la idea de la simultaneidad. Espaldas, torsos, perfiles y rostros logran manipular lo inmanipulable: el tiempo. No hay por lo tanto un único punto de vista y la implicación del observador en todo ello puede llegar a ser altamente enriquecedora.

Miguel Calatayud es uno de los ilustradores españoles que de vez en cuando incorpora elementos de este estilo en obras como *El libro de las malicias*⁵² (24).

Expresionismo

Así como otros estilos como el Impresionismo son muy precisos cronológica y estilísticamente hablando, el expresionismo es mucho más difuso.

Desde la enfermedad o la muerte que obsesionaban al noruego Edvard Munch hasta las inquietudes por consolidar el movimiento por parte de los componentes de *El jinete azul* de Munich —*Der Blaue Reiter*—, el expresionismo ha ido desde la representación hasta la abstracción total, mediante la reacción subjetiva emocional del artista ante lo que ve.

⁵² Obiols, M. (1990). *El libro de las malicias*. Madrid: SM.

Para el cuadro final hemos elegido una ilustración de Francesc Infante (25) de la obra *El segrest de la primavera*, en la que el trazo firme y el uso del color recuerdan al expresionismo de algunos de los miembros de *El jinete azul*.

Modernismo

El movimiento del Modernismo tuvo un peso específico en varios países europeos a inicios del siglo XX. En Francia fue conocido con el nombre de *Art-Nouveau*, en Inglaterra como *Modern style* y en Alemania era conocido como *Jugendstil*. En Catalunya, este movimiento artístico dejó una huella muy profunda en diversos campos artísticos y que trataba de "imitar los procesos y las formas de la naturaleza"⁵³. Pero no estuvo ausente en el resto del estado. Por ejemplo, el estilo de José Zamora es una bella muestra modernista de la literatura infantil que forma parte de nuestra muestra (26).

Novecentismo

Este movimiento fue una continuación del Modernismo, aunque con límites que lo diferenciaban de su movimiento predecesor. De hecho, surgió como reacción al Modernismo, pero ambos "determinaron el libro infantil desde sus inicios, así como la actividad de la ilustración tanto en los géneros de la ficción como en el de la no ficción"⁵⁴. Ilustradores como Josep Obiols han sido considerados representantes de un estilo *Novecentista* en literatura infantil (27).

53 AAVV (1979). *Historia del arte*. Madrid: Anaya, p. 691.

54 Castillo, M. (1992). Conferencia en el marco de la V edición del Premio Catalonia.

Surrealismo

“El surrealismo sobrepone en contraste elementos realistas para crear un difuminado mundo de ensueño y de sorpresas”. Así definía este estilo J.W. Stewig⁵⁵, al mismo tiempo que reconocía que no era uno de los estilos habituales en la ilustración de la literatura infantil.

Mostrar sueños, pesadillas o alucinaciones de una forma gráfica es el objetivo de este estilo interesado en lo mágico, en lo inconsciente o en los sueños. Figurativo o 'abstracto'⁵⁶, el surrealismo ha destacado por hacer mezclas de elementos tremendamente sugerentes. Como decíamos, muy pocos son los ilustradores de literatura infantil que han experimentado con este estilo, aunque podemos encontrar un ejemplo en la obra de Albert Cullum en la década de los setenta (28).

Arte Naïf

Nos hallamos ante el estilo más representativo de la ilustración contemporánea de literatura infantil. Con detalles muy realistas, con perspectivas ausentes, el arte naïf simplifica todo lo que ve, es vital, espontáneamente torpe, cándido e intenso⁵⁷. Es habitual que a menudo los cuadros de este estilo hayan sido calificados de una forma algo peyorativa, como si sus artistas fueran ignorantes de los preceptos básicos del dibujo y de la pintura, cuando más bien se ha tratado de mostrar un visión tan simple o inocente, como decíamos, como la de un niño.

Hay muchos ejemplos de este estilo, pero hemos elegido uno de los más representativos encarnado por la figura de Pilarin Bayés (29).

55 Stewing, J.W. (1995). *Looking at picture books*. Fort Atkinson, Wisconsin: Highsmith Press.

56 De Azcarate, J.M.; Pérez, A.E. y Ramírez, J.A. (1979) *Historia del arte*. Madrid: Anaya, p. 831.

57 Ciancolo, Patricia (1981). *Picture books for children*. Chicago: American Library Association, p. 7-15.

Abstracto

Cuando un ilustrador incorpora elementos de arte abstracto en sus ilustraciones, habitualmente está invitando al lector a hacer más interpretaciones sobre lo que ve⁵⁸. Interpretaciones que van íntimamente ligadas con las formas, restando importancia a los detalles. No se trata precisamente de uno de los estilos a los que nos tengamos más acostumbrados los ilustradores. Sin embargo, tal y como señala Teresa Duran⁵⁹ se han conseguido verdaderas obras maestras como las de Leo Leoni y que confirma la creencia de que se trata de un estilo que sí puede ser comprendido por los niños.

Hay también otros ejemplos interesantes como la obra titulada *La bomba y el general* de un autor tan excepcional como Umberto Eco e ilustrada por Eugenio Carmi (30). En esta obra destaca un estilo abstracto de gran calidad, realizado mediante collage, que refleja perfectamente los conflictos bélicos.

Pop Art

Para Tilman Osterwold⁶⁰ es un estilo que tiene mucho que ver con el estado de ánimo de una época, una época repleta de mitos cotidianos que conducen al mismo tiempo a un constructivismo y a una decadencia imparable. De hecho, dos fueron las tendencias surgidas dentro de este estilo, una más conformista y otra más crítica. Y un movimiento como éste también se reflejará en un momento determinado en la ilustración de la literatura infantil, sea mediante los colores vivos, las series de repeticiones o los elementos reales. Uno de los ejemplos que más claramente se considera en

58 Russ MacMath (1994). "Recasting Cinderella. How Pictures Tell de Tale". *Bookbird*, nº32-34, pp. 29-34.

59 Duran, T. "Veure i mirar. Anàlisi de la il·lustració", *Faristol* nº0, pp. 17-29

60 Osterwold, T. (1992) *Pop Art*. Colonia: Taschen.

esta línea es la obra de Maria Lluïsa Jover y Miquel Desclot, *El blanc i el negre* (1971) (31).

Infantil

Aproximadamente después de la Segunda Guerra Mundial apareció una moda bastante peculiar en materia de ilustración: la imitación del estilo infantil. Dicha moda provocó, por un lado, que algunos niños ejercieran de ilustradores y que dibujantes, que desconocían las nociones más básicas del dibujo, se lanzaran a la aventura de ilustrar⁶¹, además de que los ilustradores conocidos imitaran el dibujo infantil tan bien como les fuera posible⁶². La moda tuvo su impacto, pero lo cierto es que no caló demasiado hondo. Un ejemplo es el de Abner Graboff con la obra *Això teu, això meu* (1963) (32).

Medieval

Se considera que se muestra un estilo medieval cuando la obra presenta elementos decorativos del texto propios de esta época, como las letras capitulares, los márgenes decorados o la simultaneidad de diversas escenas.

Uno de los ejemplos más claros de este estilo es el de la ilustradora británica Jane Ray que, mediante elementos étnicos de diversas procedencias, realiza unas ilustraciones que comparte características con el arte naïf (33), además de mostrar elementos claramente medievalistas.

61 Eyre, Frank (1971). *British Children's books in the twentieth Century*. London: Longman, p. 53.

62 Durand, M. Bertrand, G. (1975). *L'image dans le livre pour enfants*. Paris: L'École des Loisirs, p. 37

Caricatura

Como en el caso del arte naïf, nos encontramos con otro de los estilos preponderantes en ilustración. Quentin Blake en Gran Bretaña, Helme Heine en Alemania o Mikel Valverde (34) en España son algunos de los ilustradores en cuya obra la caricatura prima por encima de otros estilos, aunque esté acompañada de otros elementos estilísticos como el expresionista o el impresionista.

Es un estilo que trata de destacar algunos aspectos en particular de los personajes. Es decir, se muestran imágenes o personajes que remiten a la realidad, pero que la transforman destacando o exagerando formas, rasgos y gestos de los mismos, con un resultado harmónico y simpático.

Caricatura estándar o Disney

Es conocido que el estilo Walt Disney ha llegado a tener tantos seguidores como detractores. Sin ánimo de entrar en las razones de ambos frentes, diremos que su repercusión en los diversos medios de comunicación ha sido enorme. Tanto que ya son unas cuantas las generaciones que han disfrutado de los productos de la factoría Disney. Pero del mismo modo que ha llegado a ser un estilo tan consumido, también ha llegado a ser el más copiado. Muchísimos han sido y son los ilustradores que, ante el éxito de este estilo, lo han reproducido de formas más o menos dignas.

De todas estas reproducciones, Joseph Schwarcz⁶³ considera la existencia de dos escuelas diferenciadas: la idealista y la grotesca. Sobre la idealista, remarca un estilo en el que se nos muestra un mundo maravilloso e idealizado: todo el mundo es bello y derrocha inocencia por todos lados, con

63 Schwarcz, Joseph. (1991). *The picture book comes age*. Chicago: American Library Association, p. 8.

personajes siempre rodeados de objetos perfectos e impecables. El grotesco se refiere a cuando hay un gran contenido agresivo en las ilustraciones. Pero respecto a nuestro instrumento sólo lo consideraremos en global, ya que nos interesa observar la presencia de la influencia de este estilo y no tanto los matices del mismo. Cuando Russ MacMath⁶⁴ planteó su investigación sobre las ilustraciones de *La Cenicienta*, evidentemente tuvo que contemplar este estilo Disney, teniendo en cuenta que es uno de los más habituales en las ilustraciones de cuentos clásicos. El autor lo entiende como un estilo asociado a un tipo de mercado-masa de libros ilustrados que pueden adquirirse frecuentemente en las grandes superficies comerciales (35).

64 MacMath, R. (1994). "Recasting Cinderella. How Pictures Tell de Tale". *Bookbird*, nº 32-34, pp. 29-34.