

Carmen García Surrallés

mcarmen.surallés@uca.es

Universidad de Cádiz

(Recibido: 13 diciembre 2017 / Received: 13th December 2017)

(Aceptado: 16 febrero 2018 / Accepted: 16th February 2018)

LA ILUSTRACIÓN EN EL BINOMIO TEXTO-IMAGEN

ILLUSTRATION IN THE TEXT-IMAGE INTERFACE

*La imagen no es la rival de la palabra
sino su origen y su mejor compañera.*

Alicia Muñoz Álvarez

Resumen

En el presente artículo estudiamos las funciones de la ilustración en los libros desde la aparición de la imprenta hasta nuestros días. La proporción entre la imagen y el texto varía desde el empleo exclusivo de uno u otro elemento del binomio hasta proporciones variables. En un principio la imagen facilitaba el aprendizaje de la lectura a los analfabetos, niños o adultos. Sucesivamente sus funciones van aumentando en número hasta llegar al siglo XXI en que la ilustración alcanza un gran valor artístico y convierte al libro en objeto de culto.

Palabras clave: analfabetismo; libros ilustrados; libro-álbum

Abstract

This article studies illustration functions in books from the invention of the printing to the present day. The ratio between image and text varies deeply from the exclusive use of one or another element. Initially, images facilitated the reading learning to the illiterates, children or adults. Their functions have increased until the twenty-first century; then, illustration reaches a great artistic value and turns the book into an object of worship.

Keywords: illiteracy; illustrated books; book-album.

Introducción

Las preciosas ilustraciones de los códices medievales tenían una función única, embellecer el texto; ambos, texto e imagen, hechos con tiempo y primor, eran el único modo de conservar y, apenas, difundir la cultura, aunque las ilustraciones conservaban su función ornamental, adquirieron una función práctica para cultos y sobre todo para las clases más populares. Todos podían tener ahora un libro entre sus manos. Estas dos funciones con otras derivadas de su utilidad se encuentran prácticamente hasta mediados del siglo XX. A finales de este mismo siglo y sobre todo en el XXI,

con el dominio de la imagen en la vida y la cultura, se presentan no solo variantes de las funciones de siempre sino también otras nuevas. Centrándonos en el campo de la literatura infantil, se lee, en ocasiones distintas, que tiene tal o cual función, por lo que en este trabajo se tratará de concretarlas en un listado tomando como soporte teórico estudios sobre teorías de la comunicación.

Cuestiones previas

El lingüista Pierre Guiraud (1963: 19) hacía en las últimas ramas de su clasificación de los estímulos, una distinción de los signos sociales artificiales en "iconos", que representan, y "símbolos", que comunican. La relación de los primeros con lo representado es natural (un retrato, por ejemplo). La de los símbolos es convencional. En ellos distingue a su vez "símbolos iconográficos", que representan, pero también comunican, y "símbolos puros", que solo comunican. Los símbolos iconográficos relacionan el significante con la realidad, son motivados; los símbolos puros no tienen nada que ver con ella, son arbitrarios. Para nuestro estudio interesan los signos que Guiraud denomina símbolos iconográficos, pues no solo representan la cosa con que se relacionan, sino que comunican. Pero, como se verá más adelante, también interesan los iconos en sentido estricto, es decir, como representación artística.

Reznikov (1970: 166) aclara con un ejemplo en qué sentido comunican los símbolos iconográficos: si en una frutería -dice- se exhibe un cartel donde aparece un racimo de uvas, esta representación icónica no sirve para "retratar", "copiar" o "representar" como un cuadro objeto de contemplación estética, sino que tiene una función signica de comunicación. La información dada por esta representación es más clara, expresiva, intuitiva y accesible a todos, incluso a los niños, y puede ser hasta estéticamente más atractiva que un texto que dijera simplemente "Aquí se vende fruta". Por tanto, los rasgos de semejanza no están destinados a reproducir el objeto sino a facilitar su percepción y comprensión. De ahí su importancia cuando se utilizan en textos de carácter didáctico. Por otra parte, Reznikov (1970: 166) aclara: "puesto que el símbolo es concreto, interviene frente a aquello con lo que se relaciona, es decir, el contenido abstracto, como una parte respecto al todo". Esta relación tan poco precisa explica que un mismo símbolo pueda utilizarse con significados diferentes, como ocurre con los emblemas, por ejemplo: el "lábaro" en Covarrubias significa "arma contra el infiel" y en Saavedra Fajardo es símbolo de "virtudes cristianas".

Los símbolos iconográficos: funciones

De todo lo expuesto podemos deducir la existencia de tres clases distintas de signos gráficos: las imágenes (iconos de Guiraud) con función representativa; los símbolos propiamente dichos, cuyo carácter podríamos llamar pedagógico o filosófico derivado de su condición abstracta; y un tercer tipo, símbolos iconográficos con carácter auxiliar, cuya función es fundamentalmente informativa. Al primer grupo pertenecen las ilustraciones que embellecen los libros, tienen por tanto una función estética. Al segundo grupo pertenecen los emblemas, que representan y comunican, y cuya función es fundamentalmente didáctica. En el tercer grupo incluiríamos las ilustraciones que pretenden ayudar al lector nada o poco alfabetizado, como los abecedarios y las aleluyas, cuya función es auxiliar. De momento, pues, encontramos tres funciones diferentes, pero es posible precisar más y añadir algunas otras.

Antes nos detendremos en otra cuestión: la materia del lenguaje (Verón, 1969: 133-191). Si el lenguaje es oral, la materia signica son los sonidos articulados, pero cuando lo representamos,

cambiamos la naturaleza de la materia, que es ahora visual. En un libro ilustrado o en un periódico, se pueden encontrar tres series de lenguajes visuales (Verón, 1969: 146-147): 1- serie visual lingüística, el habla en transcripción gráfica; 2- serie visual paralingüística, la constituyen las variantes tipográficas que reproducen suprasegmentos del lenguaje oral, como la bastardilla, el subrayado, titulares de diferentes tamaños, la disposición espacial, etc.; 3- serie visual no lingüística, como las fotografías, esquemas diversos y dibujos. Por consiguiente, el lenguaje escrito contiene varios tipos de lenguaje visual, y el discurso icónico pertenece a la tercera serie. La segunda, serie visual paralingüística, al no referirse a la imagen no interesa a nuestro objetivo de momento, pero más adelante veremos que también tiene su presencia en literatura infantil, en textos que acompañan a imágenes reforzando el mensaje.

En los lenguajes hay además lo que se llama infraestructura material, que es el modo de presentar el mensaje, y así en los lenguajes visuales como el cine o la TV no hay posibilidad de alterar el orden temporal con que se presenta el mensaje, que es irreversible, mientras que en los mensajes visuales escritos, en los textos impresos, aunque el emisor lo haya dispuesto en un orden que refleja el orden temporal con la convención "izquierda-derecha" = "antes-después", la lectura por el receptor puede iniciarse por cualquier parte del mensaje. En nuestro caso la ilustración también tiene una lectura reversible casi siempre, por ejemplo, en la ilustración de un pliego de cordel; en cambio, en un abecedario no, ni en un libro álbum para prelectores en que la estructura narrativa no lo permita.

La primera serie lingüística está siempre presente cualquiera que sea la época en que se escribe un texto. La segunda, la serie paralingüística, no existe prácticamente hasta la invención de la imprenta, en que los textos se presentan poco a poco con determinada distribución, con títulos, subtítulos y distinto tamaño en los caracteres gráficos. En cuanto a la serie visual no lingüística, está formada por las imágenes unidas a la serie visual lingüística formando un todo, lo que se llama discurso logoicónico, como en la mayoría de libros que veremos. A veces el mensaje se presenta exclusivamente como lenguaje icónico con valor de serie visual, en cuyo caso se utiliza en publicaciones destinadas a analfabetos como abecedarios, calendarios, catecismos y en algunos libros álbum, como se verá más adelante. El lenguaje icónico se define frente al alfabético por su carácter no discreto y su percepción global y no lineal, que sí posee el lenguaje escrito derivado de su condición de sustituto del lenguaje oral. Tampoco en el lenguaje logoicónico puede analizarse la imagen como en el lenguaje escrito, su significante es de naturaleza global y su sentido no es unívoco, por lo que se pueden dar significados distintos como en el caso de los emblemas, citado con anterioridad.

Con la aparición de la imprenta se sigue ilustrando con la misma finalidad embellecedora que habían tenido las ilustraciones y miniaturas de los códices medievales, pero ahora cambia el procedimiento manual por grabados en planchas de madera o metal. Y, además, las ilustraciones cobrarán una nueva dimensión que se sobrepone con frecuencia al valor estético: nos referimos a su valor como comunicación, no como representación. Esta nueva función puede ser complementaria del texto o incluso puede llegar a sustituirlo, todo depende de que los destinatarios sean cultos o analfabetos, adultos o niños, lectores de las clases privilegiadas o de los estratos más modestos de la sociedad, será entonces la suya una función didáctica.

Tipos de textos impresos

Para este artículo hemos utilizado textos comprendidos entre los siglos XV y XIX:

- 1 – Libros ilustrados para mayores.
- 2 – Libros de imágenes para niños.

- 3 – Libros de emblemas.
- 4 – Pliegos de cordel.
- 5 – Aucas y aleluyas.
- 6 – Calendarios o almanaques.
- 7 – Abecedarios.
- 8 – Catecismos.

1. Libros ilustrados para mayores

Bravo-Villasante (1959: 19-20) señala que estos libros con texto e imágenes siguen el modelo medieval de los códices donde las imágenes cumplían una función exclusivamente estética; en cambio, los libros impresos tenían carácter didáctico, que, en su opinión, nunca sobrepasa su valor estético. Uno de los libros más antiguo editado en España es el *Isopete Ilustrado* (Zaragoza, 1489) (figura 1), obra del impresor alemán Juan Hurus.

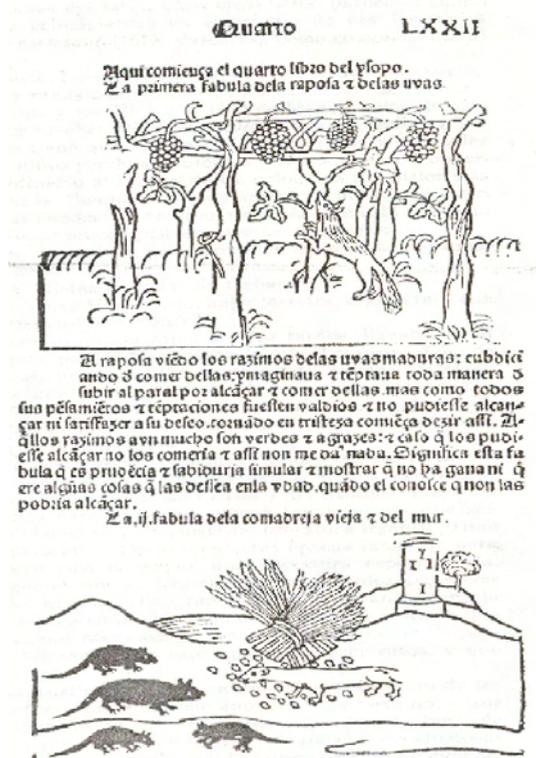


Figura 1. Isopete Ilustrado

El abaratamiento que supuso la imprenta y planchas para la grabación de imágenes, extendió su uso para "lectores" y "oidores" (Frenk Alatorre, 1982) entre los que estarían los niños, según se desprende de algunos prólogos (Bravo-Villasante, 1959:19-20 y 29). De nuevo Juan Hurus edita en Zaragoza *Exemplario Contra los Engaños y Peligros del Mundo* (1493), versión del *Calila e Dimna*. En el prólogo expone la doble función de las imágenes pues tanto adultos como "los de poca edad...

conozcan las significaciones de las tales figuras", y "el placer de ver las imagenes de los animales e aves: que ende estan figuradas" (cita de Bravo-Villasante, 1959: 28). Los libros para niños elaborados por pedagogos solo llevaban una ilustración en el frontispicio, mientras ellos preferían la literatura efímera, como pliegos sueltos, aleluyas, etc. vendidos por los buhoneros (Soriano, 1975: 326).

2. Libros de imágenes para niños

Se publican a partir del siglo XVII y tienen su arranque en la obra *Orbis sensualis pictus* (Alemania, 1658) del pedagogo Amós Comenius. A causa de su mala experiencia sobre la enseñanza en las escuelas de su tiempo (que según él eran "chambres de torture pour l'intelligence") (Soriano, 1971: 138), propuso una reforma basada en el juego y en la valoración individual de cada niño en *Schola ludus seu encyclopaedia* (1654) cuatro años antes de editar el *Orbis pictus*. Este es un diccionario germano-latino donde cada palabra va acompañada con una ilustración mezcla de imágenes con influencia de Dürero y de las propias de la literatura efímera de los buhoneros (Bravo-Villasante, 1959: 50; 1971: 15-19).

3. Libros de emblemas

El amplio estudio que les dedicó Rodríguez de la Flor (1995) nos informa sobre su larga trayectoria desde que se convirtieron, en Europa, en una moda tras la publicación del *Libro de Emblemas* (1531) de Alciato, y sobre su evolución y decadencia a la llegada de la Ilustración. Sus contenidos políticos, filosóficos o morales en estilo culto y muy elaborado no nos interesan sino la parte que antecede a esos contenidos. Esta parte consiste en la unión de una serie visual lingüística formada por frases breves y densas ("empresas" o "enigmas") y una serie visual figurativa ("motes" o "emblemas"). La unión de ambas series es tan estrecha que no pueden separarse, ya que se complementan dando lugar a un nuevo lenguaje llamado *logoicónico* de tanta importancia en esta nuestra Era de la Imagen (figura 2). De su carácter de símbolo G. Ledda (1996: 45-46) resalta su poder de incitación y sugestión. Su valoración como lenguaje logoicónico es tardío; Hurtado y González-Palencia (1940: 733) los calificaron de "pueriles", "artificiosos" e "inútiles y fríos" al referirse a la obra de Saavedra Fajardo. En los años 70 del pasado siglo la Fundación Universitaria Española publicó algunos libros de emblemas en formato facsimilar, pero de sus prólogos se encargó Bravo-Villasante, que los consideraba pasatiempo de la realeza. Serrano Belmonte (1995: 597) se refiere a su valor pedagógico y recoge unas palabras de Vaquero Goyanes en 1984, en un artículo sobre Saavedra Fajardo, afirmando que "los grabados que van al frente de las *Empresas* son algo más que ilustraciones de las que cabe prescindir: sin su presencia, desprovistos los textos de tales cabeceras, quedaría mermada su barroca expresividad".

La finalidad didáctica de los emblemas, ya señalada por Alciato, se observa en el uso de dibujos de carácter popular y de redondillas en Hernando de Soto (*Emblemas moralizadas*, 1599 empresa nº 12).

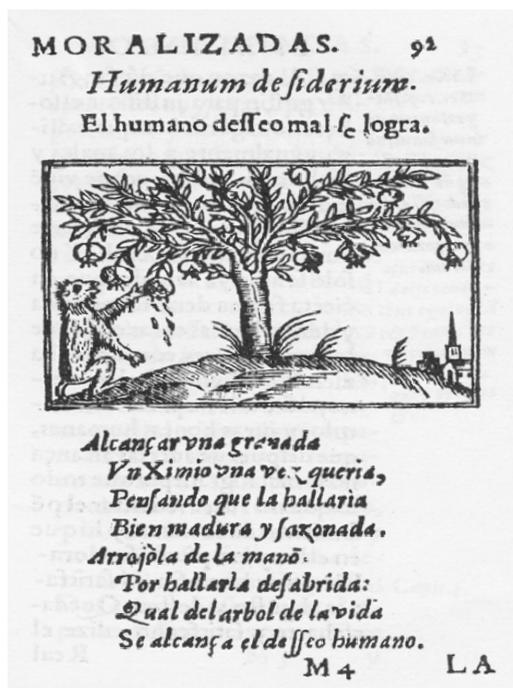
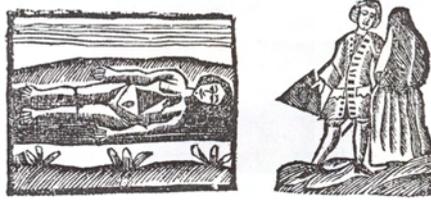


Figura 2. Empresa nº 12 de Hernando de Soto

Rodríguez de la Flor (1995: 65) aprecia ya en Covarrubias (*Emblemas morales*, 1610) la desaparición del "sentido enigmático" y el rebajamiento de los principios ideales que, en sus comienzos caracterizaron este género de formas "altamente elitistas y sofisticadas".

4. Pliegos de cordel

El investigador M. Alvar es el único que ha estudiado los pliegos de cordel en su doble componente, texto e imagen (Alvar, 1974: 12-22; 1984: LVII-LXIX). Los pliegos, producto muy barato ideado por la imprenta para los más débiles económicamente, surgen de hacer 4 u 8 dobleces a un pliego. Se llamaron pliegos de caña o de cordel y en su última etapa romances de ciego por quienes los vendían. Desde el comienzo reproducen romances, pero sobre todo, destaca Alvar, los pliegos que resumen obras del Siglo de Oro, teatro, o soliloquios o relaciones, de Calderón, Tirso, Lope, Mira de Amescua, etc. que seguían viviendo entre el pueblo.



EL BURLADOR DE SEVILLA,
Y COMBIDADO DE PIEDRA.

PRIMERA PARTE.

Resueñe el métrico acento,
y buelde de uno á otro Polo,
en las plumas de la fama,
el caso mas portentoso,
la maravilla mas grande,
y suceso mas famoso,
que se guarda en los Anales;
y para hacerlo notorio,
no presume mi ignorancia
remontarse al suntuoso
bello monte del Parnaso,
para implorar el socorro
de aquella sabia influencia,
dulce ficcion de los doctos:
solo proclama, y aspira,
mi discurso temeroso,
à aquel numen infinito,
sacro, exelso, y poderoso;
cuya luz inaccesible
desterrará el temeroso,
nublado, que se interpone,
de temores, y de asombros
à mi triste pensamiento,
de un mal escrito medroso.

Mas pues me hallo en empeño
tan arduo, y dificultoso,
siguiendo el rumbo divino
desde el mar, donde zozobro,
de la celestial Princesa,
Norte de afectos dudosos,
para lograr su obediencia,
ha de sacarme del golfo:
tire mi pluma las lineas,
y admire todo curioso
asunto tan nunca oido,
atencion que el rasgo rompo.
En la grandiosa, y exelso
Sevilla, lucido emporio,
de las mas nobles Ciudades
de España blason famoso,
de lealtad claro espejo,
pues en quanto el sacro Apolo
con la circular tarca
devana los copos de oro,
no registra otra mas noble
desde lo alto de su solio.
En esta Corte suprema,
de virtud, y nobleza heroico,

71

Figura 3. Pliego de cordel en Alvar (1974: 71)

Alvar defiende los pliegos como continuadores de su idea de la tradicionalidad de la literatura española, de la que forman parte también los pliegos. Esta idea la defiende en 1974 y con más amplitud en 1984 donde resalta el estilo barroco de sus introducciones, de función provocativa. Todo esto hace "impensable" para Alvar que fueran del gusto del pueblo iletrado y pone dos ejemplos clarísimos en su libro *Romancero* (1984: LXVII) donde leemos expresiones como "suene el clarín resonante", "el armiño de su rostro"...

En cuanto a las xilografías hace Alvar una larga exposición sobre la circulación de los tacos por toda España como "bien mostrenco" al que acudían los editores buscando la ilustración adecuada. Al mismo tiempo un taco podía utilizarse en pliegos distintos.

En la decadencia de los pliegos sus temas derivaron a atrocidades y crímenes horribles reflejados en las xilografías. I. Segura publicó una colección de *Romances horribles* (1984) descritos con todo realismo y máxima crudeza, y con xilografías que reproducen con todo detalle las escenas más escalofriantes. Segura advierte de la evolución formal y temática de estos pliegos del siglo XVIII y XIX que terminan por ser más bien unas crónicas periodísticas de sucesos (p. XIV).

5. Aucas y aleluyas

Las aleluyas, denominadas aucas en las regiones valenciana y catalana, aunque Gayano Lluch (1940) las diferencia muy detalladamente, eran en su origen unas estampas religiosas a las que debe su nombre. Más tarde se publicaron en forma de hojas volanderas. Su contenido religioso, debido a

su origen, deriva más tarde en temas profanos: historia, biografías, narraciones clásicas o populares, etc. (Amades, 1953: 416-466) sin olvidar los temas humorísticos. Las aleluyas se dividen en viñetas con una imagen y un texto generalmente en forma de pareado; ambos elementos tienen el mismo contenido, la imagen ayuda a comprender el texto y este explica a aquella. Por tanto, la función de la imagen es redundante. También se crearon especialmente para niños como "La pedrea de los muchachos", "Juegos de los muchachos" y otros de carácter humorístico (Bravo-Villasante, 1959: 69-72, 107-109, 162-167).

Las aleluyas desaparecieron en forma de pliegos pero permanecieron en las historietas de nuestros tebeos. Sin embargo, la diferencia entre la aleluya clásica y la historieta es enorme. El código de la historieta representa movimientos, velocidad, sentimientos variados, sonidos, basados en metáforas y metonimias visuales por influjo del cine (Verón, 1969: 210). En las aleluyas el código solo admite la imagen "congelada".

6. Almanques y calendarios

Los almanques (de "al malak" = cuento) o calendarios (de "calenda" = primer día del mes latino) daban información del tiempo, días, meses y fiestas religiosas. Llevaban signos convencionales para fases de la luna y eclipses, y añadían textos con máximas morales y de tipo variado (Amades, 1953: 416-466). Al lado de estos se publicaban otros sin texto para analfabetos, que se divulgaron en los siglos XVII y XVIII para informar del tiempo, útiles a labradores, pastores y marineros, para programar sus faenas. Amades encuentra varios tipos diferentes. Unos, que el pueblo llamaba "del sol y la luna", eran los más populares. Otros, por la rareza de sus signos, confesaba que le resultaban indescifrables, aunque siguiendo en la investigación los relacionaba con calendarios nórdicos.

De todos los grupos los más interesantes son los llamados calendarios de cuaresma (figura 4).



Figura 4 (reproducida por Amades, 1953: 430).

La mujer de los siete pies con cesta de verduras y bacalao en la mano es el símbolo de las siete semanas de cuaresma y de los alimentos propios de ese tiempo litúrgico. Se empezaron a imprimir a finales del siglo XVII y Amades recuerda que aun se imprimían en su época.

7. Abecedarios

Los abecedarios publicados para niños pobres a partir del siglo XVII constaban de varias planas con una viñeta para cada letra. Cada viñeta desarrollaba en vertical sus dos elementos, texto e imagen: letras con distintas caligrafías / figura cuyo nombre comenzaba con la letra / palabra completa /

información o descripción de la figura representada¹. Era una forma de hacer más agradable el aprendizaje y su función principal era instrumental.

Esta misma función tiene un tipo de abecedarios del Barroco que utiliza la imagen de una mano en distintas posiciones como recurso mnemotécnico. Esta imagen usada para casos especiales como enseñanza de sordomudos, carece del atractivo de los abecedarios populares, es solo un recurso visual para la memoria (Corts Giner / García Jiménez).

Por el contrario, en el siglo XIX, J. Hetzel, editor casi exclusivo de Verne, bajo el pseudónimo P.- J. Stal, publicó *Adivina el alfabeto* (s.a.) en el que cada letra se integra como elemento de una escena costumbrista bellamente dibujada y el texto, de carácter humorístico comienza con la letra correspondiente en mayor tamaño. Este abecedario parece más bien un libro destinado a su lectura.

8. Catecismos

Entre los catecismos populares vamos a destacar uno muy particular utilizado para evangelizar en tierras americanas. El franciscano Fray Pedro de Gante crea el Catecismo en pictogramas estudiado exhaustivamente por R. Cortés Castellanos (1987: 33-123) y fechado por él tempranamente entre 1523 y 1529. Los franciscanos, frente a los dominicos, utilizaban las lenguas nativas para su labor evangelizadora. Fray Pedro era partidario de utilizar no solo la lengua mejicana o náhuatl, sino también su cultura. Por su amplio conocimiento de esta lengua utilizó no solo los pictogramas, sino glifos precolombinos cuando en Méjico la escritura estaba simplificándose hacia su conversión en escritura fonética, proceso interrumpido por la llegada de los españoles.

Redactó también en lengua mejicana la transcripción del Catecismo para ser leída mientras se desplegaban los pictogramas en forma de acordeón propia de los textos nativos, y se señalaban con una vara como era costumbre. Para su redacción se ayudó de traductores indios y de su propio conocimiento de la lengua; y encargó los pictogramas a escribas, verdaderos artistas especializados, cada uno, en temas como anales, leyes, repartimientos de tierras, historia, etc. Como ejemplo de su labor de inculturación se observa un colibrí que significa Espíritu Santo (figura 5).

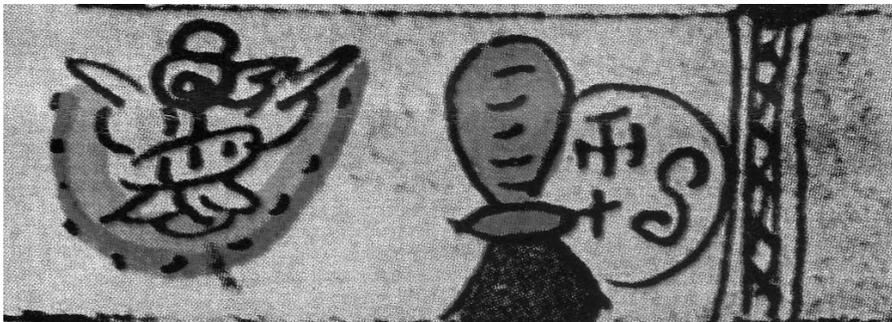


Figura 5 (Cortés Castellanos, 1987: 453, figura 17 del Códice original)

Del estudio de estos textos se deducen siete funciones de la imagen:

A. Función *estética*. Embellece los textos. Ejemplo: *Isopete Ilustrado*.

1 Véase la estructura de estos abecedarios en la reproducción de Bravo-Villasante (1954: 126).

- B. Función *ornamental* o *provocativa*. Se diferencia de la anterior en que las imágenes por encima del logro de belleza más o menos conseguida, persiguen atraer al lector por su carácter fuertemente llamativo. Ejemplo: pliegos de cordel.
- C. Función *lingüística* o *sustitutiva*. La imagen ocupa una plana sin texto o este es mínimo. Ejemplo: calendarios.
- D. Función *complementaria*. Texto e imagen van fuertemente unidas creando el nuevo lenguaje logoicónico. Ejemplo: libros de emblemas.
- E. Función *redundante* o de equivalencia. Ejemplo: aucas y aleluyas.
- F. Función *instrumental*. La imagen solo sirve para el aprendizaje de la lectura. Ejemplo: abecedarios.
- G. Función *lúdica*. Aparece junto a otras funciones como entretenimiento o diversión en publicaciones muy variadas como emblemas, aleluyas, abecedarios ...

Otras funciones: H – *Artística* e I – *Visual*, serán tratadas más delante y con mayor amplitud en el apartado Funciones actuales de la ilustración.

Una mirada al siglo XX

Algunas de las funciones descritas estaban ligadas al aprendizaje de la lectura para los niños de las clases modestas desde los siglos XVI al XIX. En este último siglo la Constitución Española de 1812 establece en el título IX la universalidad y gratuidad de la enseñanza, cuya propuesta por diversos avatares de la historia no llegó a materializarse en una ley hasta cerca de cincuenta años más tarde (Vázquez Domínguez, 2010). A partir de ese momento el proceso de alfabetización se ve facilitado con libros de lectura para su uso escolar como *Católica infancia o Luisita de Cádiz* (sin más ilustraciones en este caso que la de la cubierta y, por tanto, con la función que hemos llamado provocativa), y otros estarán a disposición de los niños con cuentos de la tradición oral o de nueva creación en donde los grabados tendrán algunas otras funciones.

Quien contribuirá de una manera efectiva a este proceso, será el pedagogo y editor Saturnino Calleja, quien a finales del siglo XIX y bien entrado el XX, publicó entre otras muchas colecciones *Almacén de cuentos. El reino de la fantasía* (1986) (ed. facsímil, José J de Olañeta) con prólogo de C. Bravo-Villasante. Tanto esta como otras colecciones de cuentecillos iban ilustradas por los mejores dibujantes de la época como Rafael Penagos, Federico Ribas, Salvador Bartolozzi y otros (p.10). Como pedagogo utilizó el dibujo con función instrumental en sus grandes cartelones para la enseñanza del alfabeto. Para otras editoriales (Sopena, Araluce) trabajaron prestigiosos pintores como José Segrelles (figura 6) y Adrián Gual entre otros.



Figura 6. *La cabaña del tío Tomás*

Poco a poco el ilustrador se hará más visible y desde el anonimato aparecerá su nombre en las páginas interiores hasta compartir cubierta en igualdad de condiciones con el autor de la historia.

En la década de los sesenta se empieza a considerar la literatura infantil con identidad propia, y desde la aparición de libros como el álbum, tan controvertido en su tiempo, *Donde viven los monstruos* de Maurice Sendak, los libros infantiles se diversifican en cuanto a proporción del binomio texto-imagen atendiendo de manera especial al destinatario y, por otra parte, se libera de tabúes de la literatura anterior.

Las ilustraciones se siguen cuidando por las editoriales (Anaya, Miñón, SM, Edelvives, etc.) y cumplen las funciones estética, lúdica, lingüística y complementaria fundamentalmente, pero a pesar de la importancia que adquiere el ilustrador, aún podemos encontrar algún cuento donde su nombre aparece tipográficamente más pequeño que el del autor, como por ejemplo en *Nacho Chichones* (Moure, 1997).

El auge de la ilustración: el álbum

En su origen (Silva-Díaz, 2005: 30-58), el álbum está encaminado al aprendizaje de la lectura. A partir de los años treinta del pasado siglo evoluciona hasta independizarse sobre los sesenta sin perder aún del todo su carácter infantil.

Ya a fines del siglo XX y en el XXI ha llegado a alcanzar tal complejidad que da lugar a pensar en la búsqueda de un nuevo nombre y una definición más acertada. Bosch Andreu (2007: 42) da una definición provisional tras diferenciarla del "comic" pues reconoce que "la definición definitiva aun está por lograrse", y Teresa Durán (2013: 57-59) también se refiere al mismo problema tras distinguir entre álbum y libro ilustrado.

Emma Bosch (2015: 10) se pregunta por qué los autores crean álbumes "sin palabras" o "casi-sin-palabras". Después de un minucioso estudio de un corpus de 351 álbumes, concluye que se pueden clasificar en álbumes silenciosos, silenciados, imago-parlantes e ininteligibles; y por otra parte, se sabe

qué hablan o piensan "porque el lector descifra la mímica facial, la expresión corporal y otros signos gráficos que acompañan a los personajes en el contexto dado" (Bosch, 2015: 19).

Lo cierto es que el álbum ha de tener siempre dos componentes, texto e imagen, que narran una única historia en la que, cualquiera que sea la proporción de ambos, nunca se producirá la función redundante pues sus lenguajes se complementan, no se sustituyen nunca el uno al otro. En el caso de lectores infantiles ya iniciados en la lectura, la ilustración hace más ligera la comprensión de la historia pero esa cualidad no se dará nunca porque repita el texto, sino porque parte de él estará en la imagen (Colomer, 1997: 205)

En el álbum actual la imagen tiene un peso enorme, pues el ilustrador debe ser capaz de proporcionar una historia bien compuesta y de construir historias exclusivamente visuales con secuencias bien ordenadas. Silva-Díaz (2006: 26) habla de dos funciones de la imagen: una la de "crear el mundo ficcional" y otra la de "las acciones". ¿Cómo se organizan las acciones? Es decir, ¿cuáles son sus estructuras? A este respecto, Díaz Armas (2013: 69-97), en un estudio sobre el modo de articular las secuencias de la narración, ha encontrado, en un corpus de álbumes infantiles, el curioso paralelismo de sus estructuras con las propias de cuentos, canciones y retahílas de la tradición infantil.

El álbum, por la necesidad de una compenetración entre imagen y texto, llega al punto de que ilustrador y escritor sean la misma persona y que incluso el ilustrador arrebate su papel al narrador y ya no necesite texto escrito, pues como indica Teresa Durán (2013: 62): "El ilustrador de hoy es un narrador que conoce a fondo los usos sintácticos de la imagen para establecer relaciones de causa, consecuencia, prioridad, tensión dramática, etc.". Posee, pues, el ilustrador el conocimiento de una gramática visual con su propio código y con recursos lingüísticos y estilísticos peculiares, para sugerir atmósferas, describir espacios, mostrar estados de ánimo, destacar personajes, dar profundidad y movimiento, y todo con los colores, el tamaño y las posibilidades de la media o entera página y sobre todo (Lapeña Gallego, 2013: 81-92) de una manera especial con la página doble. En el álbum, narrador e ilustrador deben compenetrarse en sus trabajos. El problema surge si el ilustrador interpreta el texto a su manera, como expone, en su caso, Mercedes Neuchäfer-Carlon (2017). Esta autora de larga trayectoria relata su experiencia en esa falta de armonía no resuelta a veces, y concreta el caso de un ilustrador que acabó el diálogo "pues yo las he visto siempre así", refiriéndose a la evolución de unos personajes (Neuchäfer-Carlon, 2017: 201).

El ilustrador actual en un proceso de "invasión" de la imagen llega a ocupar espacios como las guardas (Bosch y Durán, 2011: 9-19) y las cubiertas del libro (Lapeña, 2013: 89), que en un principio solo tenían una finalidad práctica, para convertirse en un modo de comunicar, entre otros, datos sobre el personaje, la localización de la historia y el mismo tema del libro. Por ejemplo, en *La estrella de Laura* (Baumgart, 2005) se dibuja un cielo estrellado con la luna y una pequeña nave espacial, y una y gran brillante estrella que Laura cogerá cuando caiga del cielo. Y la *Historia de Erika* (Vander Zee e Innocenti, 2003) muestra en la cubierta una estación de ferrocarril con una larga cola de judíos y guardianes nazis.

Este lenguaje visual no tiene posibilidad de ser traducido a la serie alfabética porque cada lector puede expresar sensaciones diferentes y, aún un mismo lector, en otros momentos de lectura: son dos formatos de comunicación muy distintos.

El ilustrador y su lector

Este nuevo ilustrador, con poco texto o sin él, necesita de un lector que conozca el código y que capte los distintos niveles de significación expresados en el discurso icónico (T. Durán, 2013), afirmación que podemos comprobar en *El abrigo de Pupa* (Ferrándiz, 2010), donde, junto a un primer nivel narrativo evidente, el texto oculto muestra mensajes de libertad gozosa y de muerte inevitable. No faltan tampoco otras lecturas en el álbum infantil acorde con la mentalidad del niño como en *Madrechillona* (Bauer, 2000), (figura 7), en este caso hay una amable advertencia a la mediadora por una inapropiada manera de educar. Si el lector no tiene esta preparación, solo hará una "lectura lineal" (Ruiz Domínguez, 2012: 169).

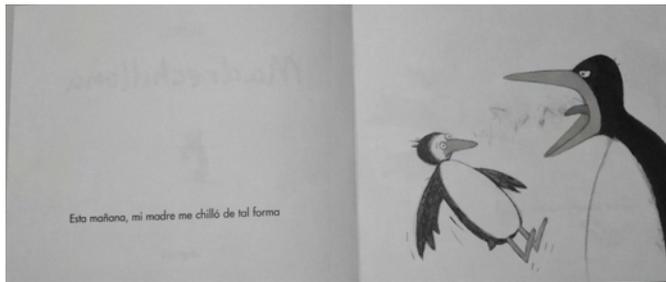


Figura 7. Madrechillona

Recordemos también la ambigüedad del símbolo, que le permite emplearse con distintos significados, y el álbum también puede tener esa ambigüedad, lo que es una dificultad añadida a su lectura.

Los numerosos problemas de la interpretación de los dos códigos inciden, desde el punto de vista pedagógico, en la correcta recepción por parte del lector literario infantil, (como señala Silva-Díaz (2003) en su intento de crear una herramienta para el estudio de la relación entre algunas narraciones metaficcionales y los libros canónicos correspondientes) y "para mejora de las prácticas de enseñanza-aprendizaje de lo literario" (Silva-Díaz, 2003: 188). Por otra parte, también es difícil la interpretación para el lector infantil cuando hay contradicción entre lo que la imagen revela y lo que dice el texto, como ocurre en algunas formas de ironía (Díaz Armas, 2005: 161-164). Porque el ilustrador, así como lo hace el narrador, debe adaptarse a la madurez psicológica y a la experiencia cognitiva del niño "porque el niño ha vivido menos" (Montoya, 2012). De ahí la diferencia entre álbum infantil y el destinado al adulto, aunque los límites son borrosos.

La diferencia entre ambos tipos de álbum es esclarecedora cuando examinamos un mismo tema en dos historias semejantes, *La historia de Erika* (Vander Zee e Innocenti, 2003) y *El niño estrella* (Hausfater-Douïeb y Latyk, 2001). Ambas recogen el drama de un niño judío escondido tras perder a sus padres, que morirán en los campos de exterminio nazi.

La Historia de Erika está narrada en primera persona por una mujer que de niña fue arrojada de un tren por su madre para salvarla de la muerte. El color sepia uniforme da paso, en la última doble página, a colores pastel donde el pequeño dibujo de una niña, de espaldas, contempla cómo en la distancia se desplaza un tren de mercancías, cuyo pequeño tamaño contrasta con los trenes de las páginas interiores donde se supone iban hacinados miles de judíos. Un blanco cochecito de bebé

abandonado en un andén solitario y un envoltorio rosa en el suelo, en otras páginas, incrementan la percepción de la tragedia.

En *El niño estrella* se aleja el drama para el pequeño lector empleando la tercera persona y colores alegres, aunque el rojo brillante se usa en las páginas más dramáticas; también juega el tamaño de las figuras, mayor para los soldados nazis que comparten la doble página con figuritas que huyen o se despiden camino de la muerte. También la pequeña figura del niño en grandes espacios abiertos proclama su soledad y aislamiento. Las estrellas son la metáfora de todos los judíos muertos en el holocausto tomada de la marca con que los nazis obligaban a diferenciar judíos y "arios".

El realismo de la primera de estas dos historias se muestra tanto en el dibujo como en los textos, en la segunda lo simbólico domina sin ocultar la tragedia:

"Me pregunto qué sintieron mientras eran conducidos como un rebaño a la estación de ferrocarril junto con otros cientos de judíos". *La historia de Erika*.

"Un día los cazadores atraparon a las estrellas y se las llevaron en unos trenes negros". *El niño estrella*.

Funciones actuales de la ilustración

La primera función que siempre tuvo y sigue teniendo la ilustración es la función estética, toda imagen pretende embellecer el texto. En los libros actuales posee además unos componentes formales que deben tener en cuenta los docentes (Colomer et al., 2002: 104-110) porque con ellos el ilustrador intenta "conseguir una impresión artística en el lector" y pone *El guardián del olvido* (Gisbert y Ruano, 1990) como ejemplo de referencias a distintas tendencias artísticas. Años antes Ollé Romeneu (1998: 362) señalaba la convivencia de dibujos "adocenados" con ilustraciones de "la más rabiosa experimentalidad" en los libros infantiles, que necesitaba de una clarificación para lograr la educación del gusto en el niño, pero también precisaba de una formación en muchos docentes igualmente influidos por la masificación de imágenes transmitidas en los medios. Por tanto, la imagen es ahora también instrumento para la adquisición de la competencia artística del niño: mirando una ilustración como se mira un cuadro, se aumenta su formación en este aspecto. *Artística*, pues, podemos llamar a esta moderna y nueva función del lenguaje icónico, que se manifiesta de modo especial en el álbum. Su diferencia con la función estética es clara: la función estética se dirige al libro, la función artística al niño mediante un mediador preparado. De igual modo T. Durán y J. Durán (2007: 65) consideraban que había llegado "el momento de enlazar la narrativa literaria ilustrada con otras artes visuales propias del siglo XX en adelante". Reclamaban que se pudieran adquirir entre las competencias artísticas, la de comprender y aprender las estructuras cinematográficas "tan desatendidas en la escuela".

Teresa Durán (2013: 55-66) nos descubre otra nueva función, que a nuestro parecer debemos considerar como la novena de nuestro listado, y que llamaremos función *visual*. Afirma Durán refiriéndose al álbum infantil:

No solo sirve para aprender a leer (lo que es cierto en algunos casos y títulos) iniciando así al niño en la adquisición de las competencias y satisfacciones literarias, sino que, por añadidura, sirve también para aprender a visualizar, y, consecuentemente, para lograr desenvolverse holgada y capacitadamente en un mundo poblado de pantallas, de imágenes, de películas, de publicidad, etc. (Durán, 2013: 65).

Otras funciones como la redundante y la complementaria aparecen también en algunos libros infantiles. La función que hemos llamado instrumental o mnemotécnica, es evidente en algunos libros escolares como método global de lectura donde en unos breves textos se sustituyen palabras significativas por pictogramas, de igual forma que, en las páginas de entretenimiento del TBO clásico, aparecían como juego léxico. En el libro *Animales de granja* (1997), por ejemplo, se añade también al final del libro un Vocabulario que recuerda el *Orbis pictus* para aclarar el significado de los pictogramas.

En cuanto a la función ornamental o provocativa, si nos fijamos en la definición de Durán y Durán (2007: 65) "se puede definir la ilustración como un lenguaje elocuente y persuasivo", y si entendemos "persuasivo" como un matiz de lo "provocativo", es cierto que todas las ilustraciones tienen esa función, la de persuadir, pero en nuestro caso la utilizamos de modo más concreto, -algo semejante al usado en el Barroco-, en portadas o forros de novelas juveniles. Véase como ejemplo la profusión de figuras de esqueletos en el forro, las tapas, incluso las guardas, de *La puerta oscura. El viajero* (Lozano, 2008). El autor los llega a utilizar también como motivos ornamentales en orlas y separación de capítulos y párrafos. Diríamos que su función en este caso es altamente persuasiva.

De la función lúdica nos interesa destacar una variante que se encuentra en el álbum convertido en juguete de cartón troquelado o incluso de tela gruesa o de "foam", para ser manoseado por los más pequeños.

Sin llegar a ser un juguete, el álbum sigue revelando que esta función tiene amplia y variada presencia utilizando caricaturas, dibujos ridículos, el color, el tamaño y todas las posibilidades de su complejo código.

La función lúdica, asociada siempre a otras, siguió viviendo en las páginas de entretenimiento del TBO. Con esta misma función lúdica, que en su época de decadencia también tuvo el "emblema", lo encontramos en nuestro tiempo, aunque esta vez sea en la prensa de adultos. El "enigma" a resolver es una palabra relacionada con un objeto, o una acción o cualidad, y el "emblema" no es un dibujo alusivo al enigma sino uno cuyo nombre contiene una letra que unida a otras desordenadas da la respuesta. En el ejemplo del *Diario de Cádiz* (2014) (figura 8) las letras desordenadas H-E-R-O-E-N-I-C-A unidas a la inicial del dibujo "cisne" dan la solución "Coherencia".



Figura 8. Enigma de El Diario de Cádiz

Para terminar, nos referiremos a la serie visual paralingüística de la que dijimos al comienzo que no interesaba para nuestro trabajo, pero de la que también se echa mano en ocasiones. Por

ejemplo, en el álbum *El guardián del olvido* (Gisbert y Ruano, 1990), para destacar la parte del texto referido al sueño del protagonista se disminuye el tamaño de la letra; o en *El hombre del saco* (Jové y Tha, 2006), el uso de negrita de mayor tamaño es para resaltar la energía de la abuela y su incredulidad y el temor o las imaginaciones del niño.

Conclusiones

En resumen, la imagen desde la invención de la imprenta ha caminado unida al texto para ilustrarlo con su mayor o menor presencia y, sobre todo, ha enriquecido sus funciones de siempre con variantes y con otras nuevas producto de los nuevos tiempos. En esta Era de la Imagen ha ido ganando independencia hasta asumir, con su propio y complejo código, el significado total de un discurso alfabético que parecía tener hasta entonces la exclusiva como representación del lenguaje humano. Ello implica dificultad para el destinatario, sobre todo si es niño, pues el texto oculto solo puede ser captado por un receptor competente y, de resultas, ha llegado a convertirse el álbum en libro de culto.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almacén de cuentos* (1986). Introducción de Carmen Bravo-Villasante. Palma de Mallorca: José J. de Olañeta. Reedición facsímil, Biblioteca de cuentos maravillosos, 12.
- ALVAR, M. (1974). *Romancero en pliegos de cordel. (Siglo XVIII)* (pp. V-LXXIX). Delegación de Cultura del Excmo. Ayuntamiento de Málaga.
- AMADES, J. (1953). Calendario de analfabetos. *RDTP*, IX, 416-466.
- Animales de Granja* (1997). Boadilla del Monte (Madrid): SM, 14ª ed. 2012.
- BAUER, J. (2000). *Madrechillona*. Santa María de Tormes (Salamanca): Löguez, 2010.
- BAUMGART, K. (2005). *La estrella de Laura*. Barcelona: Beascoa, 2011. (5ª ed.)
- BELMONTE SERRANO, J. (1995). Pedagogía y experiencia en las Empresas políticas de Saavedra Fajardo (pp. 598-600) en Guerrero, P. y López Varela, A. (eds.). *Aspectos de la Didáctica de la Lengua y la Literatura*. (2 vols.) Actas del III Congreso Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura (SEDLL). Murcia: Servicio de Publicaciones de la Universidad,
- BOSCH ANDREU, E. (2007). Hacia una definición de álbum, *Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil*, 5, 25-45.
- BOSCH ANDREU, E. (2015) La voz de los personajes en los álbumes sin palabras. *Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil*, 13, 9-19.
- BOSCH ANDREU, E. y DURÁN ARMENGOL, T (2011). Una tipología de las guardas de los álbumes, *Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil*, 9, 9-19.
- BRAVO-VILLASANTE, C. (1959). *Historia de la literatura infantil española*. Madrid: Revista de Occidente. (Citamos por Madrid: Escuela Española, 1985, ed. corregida y aumentada).
- Católica Infancia o Luisita de Cádiz* "de Don Cipriano de Varela que fue obispo de Palencia", según edición de 1852.
- COLOMER, T. (1997). Cómo enseñar a leer los libros infantiles (203-208) en Cantero, F. J. et al. (eds.). *Didáctica de la lengua y la literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI*. Universidad de Barcelona Publicaciones.
- COLOMER, T. et al. (2002). *Siete llaves para valorar las historias infantiles*. Madrid:

- Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 2005, 1ª reimp. (Especialmente "Aprender el valor de las imágenes" pp. 104-118).
- CORTÉS CASTELLANOS, J. (1987). *Catecismo en pictogramas de Fray Pedro de Gante*. Madrid: Fundación Universitaria Española.
- CORTS GINER, M. I. / GARCÍA JIMÉNEZ, E. (coaut.) *La enseñanza de los sordomudos en España en los siglos XVII y XVIII. Análisis comparativo de las obras de J. P. Bonet y L. Hervás y Panduro*. Biblioteca virtual Miguel de Cervantes. En línea (Consultado diciembre 2017).
- Diario de Cádiz*, 1-XII-2014, nº 50.012.
- DÍAZ ARMAS, J. (2005). Las ilustraciones en lucha con la palabra. (Sobre algunas formas de la ironía en el álbum) (pp.155-169) en *El humor en la literatura infantil y juvenil*. ANILIJ y VARIA. Grupo de Investigación de la Universidad de Cádiz. Universidad de Vigo, 2010.
- DÍAZ ARMAS, J. (2013) La literatura en el umbral: los nuevos cuentos seriados (pp. 69-97) en DÍAZ ARMAS, J. (coord.). *Lecturas para el nuevo siglo. Reflexiones para la formación lectora y literaria*. Tenerife: Universidad de La Laguna.
- DURÁN ARMENGOL, T. y DURÁN CASTELLS, J. (2007). Narrativa ilustrada y narrativa cinematográfica, *Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil*, 5, 63-75.
- DURÁN, T. (2013). Hoy, el álbum (pp. 55-66) en Díaz Armas, J. (coord.). *Lecturas para el nuevo siglo. Reflexiones para la formación lectora y literaria*. Tenerife: Universidad de La Laguna.
- FERRÁNDIZ, E. (2010). *El abrigo de Pupa*. Barcelona: Thule Ediciones, 2013, 4ª ed.
- FRENK ALATORRE, M. (1982). Lectores y oidores. *La difusión oral de la literatura del Siglo de Oro. Actas del Séptimo Congreso de la Asociación Internacional de Hispanistas I*, pp. 107-111.
- GALLANO LLUCH, R. (1940). *Aucología valenciana: estudio folklórico*. Valencia: Centro de cultura valenciana.
- GISBERT, J. M. / RUANO, A. (1990). *El guardián del olvido*. Boadilla del Monte (Madrid): SM, 2011.
- GUIRAUD, P. (1963). *La Semántica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- HAUSFATER-DOUÏEB, R. / LATYK, O. (2001). *El niño estrella*. Zaragoza: Editorial Luís Vives, 2003.
- HERNANDO DE SOTO, (1599). *Emblemas moralizadas*. Madrid: Fundación Universitaria Española, 1983. (ed. facsímil con Introducción de Carmen Bravo-Villasante).
- HURTADO, J. y GONZÁLEZ PALENCIA, A. (1940). *Historia de la literatura española* (2 vols). Madrid: Saeta.
- JOVÉ, J. M. / THA (2006). *El hombre del saco. La cabaña del Tío Tomás*. (Ilustraciones de J. Segrelles) Barcelona: Ed. Araluce, 5ª ed. s.a.
- LAPÉÑA GALLEGO, G. (2013). Intencionalidad estética y narrativa de la doble página en el álbum ilustrado. *Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil*, 11, 81-92.
- LEDDA, G. (1996). Emblemas y configuraciones emblemáticas en la literatura religiosa y moral del siglo XVII (pp. 45-74) en *Actas IV Congreso Internacional de la Asociación Internacional Siglo de Oro (AISO)*, Vol. 1, 1998.
- LOZANO, D. (2008). *La puerta oscura. El viajero*. Boadilla del Monte (Madrid): SM.
- MONTOYA, V. (2012). Las ilustraciones en la literatura infantil <http://latintainvisible.wordpress.com/>, febrero 19, 2012. (Consultado: 20 febrero 2015).
- MOURE TRENOR, G. (1997). *Nacho Chichones*. Madrid: SM.

- OLLÉ ROMENEU, M^a Á. (1998). Mirar libros (pp. 357-363) en *La literatura infantil y juvenil: su proyección en el aula*. V Simposio Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura (SEDLL). Oviedo: Servicio de publicaciones de la Universidad.
- REZNIKOW, L. O. (1970). *Semiología y teoría del conocimiento*. Madrid: Alberto Corazón.
- RODRÍGUEZ DE LA FLOR, F. (1995). *Emblemas. Lecturas de la imagen simbólica*. Madrid: Alianza Editorial.
- RUIZ DOMÍNGUEZ, M^a M. (2012). Metalepsis e hipertextualidad: análisis de los procesos metaficticiales en dos álbumes ilustrados, *Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil*, 10, 155-171.
- SILVA-DÍAZ ORTEGA, M^a C. (2003). ¡Qué libros tan raros! Construcción y evaluación de un instrumento para describir las variaciones metaficticiales en el álbum. *Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil*, 1, 167-192.
- SILVA-DÍAZ ORTEGA, M^a C. (2005). *Libros que enseñan a leer: Álbumes metaficticiales y conocimiento literario*. (En especial: 2. El álbum: tradición y postmodernidad, pp. 30-56). (Tesis doctoral). Universidad de Barcelona. Recuperado de <https://www.tdx.cat/handle/10803/4667?show=full> (Consultado noviembre 2014).
- SILVA-DÍAZ ORTEGA M^a C. (2006). La función de la imagen en el álbum. *Peonza*, 75-76, 23-33. <http://www.fundaciongsr.org/documentos/7729.pdf> (Consultado septiembre 2014).
- VANDER ZEE, R. / INNOCENTI, R. (2003). *La historia de Erika*. Barcelona: Círculo de Lectores, 2004.
- VÁZQUEZ DOMÍNGUEZ, C. (2010). Las escuelas normales del siglo XIX. *TAVIRA. Revista de Ciencias de la Educación*, 26, 27-53.
- VERÓN, E. (1969). Ideología y comunicación de masas: La semantización de la violencia política (pp. 133-191) en *Lenguaje y comunicación*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.