EL ALBÚM ILUSTRADO COMO AGENTE DE EDUCACIÓN ARTÍSTICO-LITERARIA Y DE GÉNERO EL CASO DE MAMÁ, DE MARIANA RUÍZ JOHNSON

THE PICTUREBOOK AS A TOOL FOR LITERARY, ARTISTIC AND GENDER EDUCATION: THE CASE OF MARIANA RUIZ JOHNSON'S MAMÁ

Juan Senís Fernández
Universidad de Zaragoza

RESUMEN
El álbum ilustrado es uno de los principales materiales impresos a los que acceden los niños y las niñas en sus primeras etapas del aprendizaje. Al ser una manifestación literaria en la que el texto y las ilustraciones tienen la misma entidad, es instrumento de educación literaria, artística, y también social, por su potencial para introducir a los niños y las niñas en el imaginario propio de una sociedad. De ahí su importancia como agente educativo en tres niveles: literario, artístico y social. En este trabajo exploraremos cómo cumple esas tres funciones el álbum *Mamá*, de Mariana Ruiz Johnson.
Palabras clave: álbum ilustrado; maternidad; educación artística; roles de género; educación literaria.

ABSTRACT
Picture books are important printed materials for boys and girls in the early stages of learning. As a combination of text and image, both of which have the same story-telling importance, the picture book is a tool for literary and artistic education, and also a social agent that introduces boys and girls to the imagery of a given society. Picture books can therefore be seen as educational agents at three different levels: literary, artistic and social. In this paper, I will explore these three levels in *Mamá*, by Mariana Ruiz Johnson.
Keywords: picture book; artistic education; motherhood; gender; literary education.

SUMARIO
1.Introducción. 2.*Mamá* como album ilustrado. 3. Educación literaria en *Mamá.* 4. Educación artística en *Mamá.*5. Educación imaginaria y de género en *Mamá.* 6. Conclusiones. 7. Bibliografía.

1. Introducción

Cuando hablamos de literatura infantil y de educación para primeros lectores –una categoría en la cual podemos englobar a los alumnos y las alumnas de Educación Infantil– uno de los principales materiales usados es el álbum ilustrado o libro-álbum[1]. Definido por Perry Nodelman como «books intented for young children which communicate information or tell stories through a series of many pictures combined with relatively slight texts or not texts at all» (Nodelman, 1988: VII), el álbum resulta un elemento formativo de primer orden por su condición de género literario híbrido resultante de la unión de palabra e imagen en una relación equilibrada en la que el discurso se crea a partes iguales mediante ambos medios de expresión. Por esta razón, el álbum no solo cumple con las tres funciones principales que Teresa Colomer (1999) propone para la literatura infantil: proporcionar el acceso al imaginario colectivo; dar a conocer los principales modelos literarios; y ser un instrumento de socialización. Además, a estas tres funciones se les puede añadir una tercera ligada a la educación artística, es decir, al conocimiento de modos y medios de expresión visuales. Es por ello por lo que Barbara Bader dijo de él que era una muestra de «total design» y que «its possibilities are limitless» (Bader, 1976: 1).

En el presente trabajo analizaremos cómo el álbum *Mamá*, de Mariana Ruiz Johnson, cumple con estas funciones, y para ello seguiremos la siguiente estructura. En primer lugar, hablaremos brevemente de lo que es un álbum ilustrado y analizaremos sus principales características *Mamá*. Después, en tres apartados sucesivos, trataremos las razones por las cuales este álbum en concreto puede ser un instrumento formativo en tres ámbitos distintos: la educación literaria, la educación artística y la educación de género. Finalmente, llevaremos a cabo una conclusión en la que se resumirán las principales ideas expresadas en el presente trabajo.

2. *Mamá* como álbum ilustrado

Se podría afirmar sin miedo a caer en la hipérbole que el libro-álbum se ha convertido en la aportación más original de la literatura infantil a la literatura en general, así como una manifestación de primer orden de la cultura posmoderna por su carácter abierto y por las relaciones entre texto e imagen que se establecen dentro de él. A pesar de ello, fuera de

1 Usaremos aquí la primera de estas dos denominaciones, y también álbum a secas, para referirnos a este género literario.

los ámbitos ligados a la literatura infantil el álbum sigue siendo un gran desconocido que es confundido frecuentemente con otros géneros menos específicos. Sigue usándose mucho el término *cuento* para referirse a cualquier libro infantil de poca extensión, cuando no todos los álbumes son cuentos ni se basan en cuentos, y tampoco parece estar muy clara la diferencia entre álbum ilustrado y libro ilustrado. Por ello, antes que nada, hablar de álbum ilustrado implica hacer referencia también al libro ilustrado, ya que conviene dejar clara cuál es la distinción entre ambos. A este respecto, se podría decir que todos los álbumes ilustrados son libros ilustrados (porque se presentan en formato de libros con texto e imágenes) pero que no todos los libros ilustrados son álbumes ilustrados. En un primer acercamiento, parece que la diferencia es de cantidad (un álbum tiene más imagen y menos texto que un libro ilustrado) y de edad (ya que el álbum parece más adecuado para los primeros lectores que el libro ilustrado). Pero, como sostiene con acierto Rosa Tabernero, «la diferencia entre uno y otro no depende de la cantidad de ilustraciones, sino que depende del concepto del que se parte», porque «el álbum es un género editorial exclusivo y único» (Tabernero, 2004: 75) donde la imagen y la palabra se complementan, crean un juego de perspectivas, y es concebido como un producto multidisciplinar, una unidad «que integra todas sus partes designadas en una secuencia de interrelaciones» (Tabernero, 2004: 75-76). La clave, por ello, reside en el hecho de que en el libro álbum, «la imagen y el texto responden a la creación del discurso de tal modo que si desapareciera uno de los dos códigos, desaparecería también la obra», algo que no ocurre en el libro ilustrado, en el que «el texto funciona como guía de la historia y la imagen ofrece una interpretación, entabla un diálogo con el texto, ofrece claves de desarrollo de la trama, pautas al lector para construir el significado», pero con una relación de interdependencia menor (Tabernero, 2004: 78). Obviamente, sin las ilustraciones la obra no sería la misma, porque, como sostiene la misma autora, «una vez ilustrado, ningún libro que inmune a la influencia de la imagen visual aunque, evidentemente, la obra no sería la misma» (Tabernero, 2004: 78), y es indudable que en cualquier obra ilustrada las ilustraciones, en palabras de Perry Nodelman, proyectan una sombra que prolonga las palabras (2008: 77). Pero en el libro ilustrado prescindir de las ilustraciones no implica deshacer un mensaje cuya trabazón depende tanto de la palabra como la imagen o cuya narración se articula muchas veces a través de la interacción de esos dos niveles, como sí sucede en el álbum. Por esta razón, en muchas ocasiones la eliminación de la imagen en el álbum puede hacer del álbum un texto ilegible, y viceversa. En definitiva, la relación entre texto e imagen que se da en el álbum se corresponde a lo que Barthes denomina función relevo de del mensaje lingüístico, donde

> la palabra (...) y la imagen están en relación complementaria; de manera que las palabras son fragmentos de un sintagma más general, con la misma categoría que las imágenes, y la unidad del mensaje tiene lugar a un nivel superior: el de la historia, la anécdota, la diégesis (Barthes, 2009: 41).

Por ello, y como sostiene Teresa Duran, el álbum es un «trabajo polifónico» (o tal vez podríamos decir dialógico, si pensamos que es un mensaje transmitido a dos voces) «donde el soporte físico y la narratología textual y visual concuerdan afinadísimamente» (Duran, 1999: 79) y, por esta razón, y tal vez junto con la novela gráfica y el cómic, un género único dentro del panorama de la (pos)modernidad.

En definitiva, en el álbum no hay una preponderancia del texto sobre la ilustración, o viceversa, sino que «la historia depende de la interacción entre el texto escrito y las imágenes», la cual crea «niveles de significado abiertos a interpretaciones diferentes y con el potencial de sembrar en los lectores una reflexión sobre el acto mismo de leer» (Arizp y Styles, 2004: 47-48). Esta relación equilibrada entre las imágenes y las palabras para narrar una historia implica, que si desapareciera las unas o las otras el libro sería un producto literaria completamente distinto, y en cierto modo cojo, pues la interacción es absoluta. Un buen álbum es sin duda aquel en el que esto se da de forma ejemplar, y es eso lo que sucede en *Mamá*, de Mariana Ruiz Johnson. En principio, porque tanto el texto como la ilustración rayan a un nivel estético altísimo, algo aún más sorprendente cuando las ilustraciones y el texto son de la misma autora, como es este caso. Ambos son de una gran belleza, de tal manera que el álbum, como producto visual total resultante, también lo es.

Ganador del VI Premio Compostela de Álbum Ilustrador, convocado y publicado por la editorial Kalandraka, *Mamá*, como su propio nombre indica, se centra en la maternidad y surge de la corta experiencia como madre y la larga experiencia como hija de la propia autora e ilustradora. Sin embargo, el título no podría ser a la vez más concreto y más general, más específico y universal al mismo tiempo. Una sola palabra que sugiere mucho, ya que, como dice el propio texto en la primera de las secuencias, «Mamá / es tantas cosas…» Ya en esta primera secuencia empezamos a ver cómo funciona la relación entre palabra e imagen en *Mamá* y cómo se crea una dependencia absoluta entre ambas que luego se va desarrollando a lo largo de todo el álbum. En sí mismo, esta primera oración del texto es tan amplia que podría significar muchas cosas, como dice el propio texto. Sin las ilustraciones el texto pierde fuerza porque contiene un exceso de generalidad que no resulta demasiado descifrable. Ahora bien, el sentido es bien distinto si analizamos el texto junto con las ilustraciones, que es la única opción posible en realidad, ya que el texto se integra dentro de la ilustración y la recepción es conjunta, de manera que separarlos es

tan solo un ejercicio de abstracción con fines aclaratorios y didácticos. En esta secuencia inicial, observamos una figura femenina en el centro, sobre fondo verde, y con un corazón amarillo en su vientre. Está rodeada de varios animales en espacios compartimentados, separados por la corriente de un río, con distinto fondo: un cocodrilo amarillo, sobre fondo naranja, con unos huevos a sus pies, cada uno de ellos con un corazón verde en su interior; un elefante negro, sobre fondo rojo, con un corazón blanco en su interior; un leopardo sobre fondo azul oscuro, con tres corazones rojos en su interior; una vaca sobre fondo naranja, con un corazón azul; y un oso sobre fundo azul claro con un corazón granate en su interior. En este caso, el significado de los corazones en cada uno de los animales y en la figura humana femenina no necesita explicación. Con la ilustración el mensaje del texto se multiplica, y la idea abstracta de madre se concreta y se expande al mismo tiempo, ya que transciende lo humano y se extiende a la naturaleza en su conjunto. De esta forma, mamá es, en efecto, muchas cosas, y el concepto de la maternidad se extiende más allá de lo humano. Esta idea se prolongará a lo largo de todo el álbum, ya que dichos animales volverán a aparecer, a veces en solitario y a veces en compañía de la madre protagonista del relato, en otras secuencias Cada uno de estos animales así presentados serán protagonistas, junto a la figura de la madre, en distintas secuencias del álbum, y en todas ellas se muestra precisamente esa trabazón entre texto e imagen que hacen de *Mamá* una manifestación ejemplar de este rasgo definitorio del álbum ilustrado.

Así, en la segunda secuencia, el texto reza «Es casa redonda, / mullida y andante», y la elipsis no solo remite a la madre por la continuidad con la secuencia anterior, sino que la ilustración nos saca de dudas: vemos a la madre con un feto visible en su interior, en la página de la derecha, y a la osa con un osito en su interior, en la izquierda, y, en ambos casos, es muy visible el cordón umbilical. Solo así queda claro el sentido de la metáfora que contiene el texto, que sin las imágenes sería tan general como menos expresiva. En la tercera, el texto reza «Es centro feliz, / seguro y radiante», mientras que en el eje central de la composición aparece el cocodrilo hembra del principio en el agua, rodeada de pequeñas crías que nadan a su alrededor. En la quinta («Me alimenta siempre / su pecho seguro»), se ve a la madre amamantando al bebé dentro de una casa, mientras una vaca hace lo mismo fuera con su ternero. En la séptima, tal vez la más elíptica y lírica de todas, leemos «Y cuando se enfada / mamá es tormenta», palabras que acompañan una composición centrada en la elefanta negra del principio, con un elefantito bajo su trompa, de manera que aquí la combinación de texto e imagen insinúa incluso el propio bramido del animal, semejante sin duda al trueno de una tormenta. Finalmente, la décima es una réplica de la novena («Es igual que un río / si un hijo se pierde»), y en ella se lee «Y cuando lo encuentra, / la selva más verde» y se

ve a la leopardo hembra jugando con sus tres crías en medio de un espacio completamente verde y de vegetación exuberante, en una expresión de la alegría absolutamente metafórica, de nuevo. Finalmente, después de esta sucesión de secuencias (y de alguna más que no hemos comentado pero a la que volveremos más adelante), la penúltima secuencia da un giro metapoético al álbum («Mamá es la que ahora / me lee estos versos») mientras que la última cierra el texto con un recurso clásico, volviendo al principio pero con una adenda: «Mamá / es tantas cosas… / esconde universos», y reflejando a la madre como mundo por el que el hijo camina y que encierra, en efecto, plantas, coches, casas, plantas, fábricas o ríos, plasmando en la ilustración la imagen visionaria del texto.

Así, pues, *Mamá* es un caso paradigmático de álbum ilustrado en la medida en que texto e imagen se complementan para crear un significado en el nivel superior de la diégesis, como diría Barthes, o incluso de la poiesis, debido a que el álbum podría ser visto asimismo como un poema en su conjunto, de manera que estaríamos ante un caso de «álbum poemario» (Munita, 2014; Neira, 2012) o álbum-poema. Quizás el relato no sea tan importante como la sucesión de imágenes y secuencias, desde luego. En cualquier caso, lo que es innegable es que aquí texto e imagen se complementan para ofrecer una lectura más compleja que la que ambos podrían dar por separado. Si, como dice Obiols (2004: 35), las ilustraciones tienen esencialmente cinco funciones (mostrar lo que no expresan las palabras; redundar en el contenido del texto; decorar y embellecer el texto; captar y mostrar parcelas del mundo que nos rodea; enriquecer a quien la observa), aquí se dan sobre todo la primera y la última, aunque no están ausentes las demás. Asimismo, esta coherencia entre el texto y la imagen se da del mismo modo en lo que atañe a la propia estructura del libro en conjunto. No solo el texto muestra una estructuración muy trabada, propia de un poema, con el principio y el final casi iguales y una eficaz cerrazón poética, sino también las ilustraciones, con ese preámbulo en el que encontramos los animales que luego aparecerán en otras secuencias, creando así un ritmo que va confirmando las expectativas del lector. Al mismo tiempo, texto e imágenes se complementan en un nivel superior, ya que ambos hacen uso de un estilo ajustado, deliberadamente estilizado, con una sencillez (que no simpleza) que, en sí misma, y parafraseando al propio texto, «esconde universos». Dicha coherencia es aún mayor por el título del libro (un simple *Mamá*, cuya generalidad esconde también universos) y con el tema del libro, que es también sencillo, pero engañosamente, abierto, universal y, por tanto, casi inabarcable. Tal vez no hay manera mejor de expresar esa relación atávica y universal entre madre e hijo que con ese estilo desnudo y estilizado tanto en lo visual como en lo textual.

Es, en definitiva, esta coherencia entre el contenido, el estilo del texto y el de las imágenes lo que hace de *Mamá* un elemento formativo de primer orden en dos niveles (el de la educación literaria, por la palabra; y el de la educación artística, por las imágenes), a los cuales se une el inevitable reflejo de la realidad que trae consigo la mimesis y que convierte cualquier actividad estética en un acceso al conocimiento de los entresijos del mundo, con todas sus relaciones sociales y personales, y que en este caso se centra en un vínculo tan universal como el materno-filial. Por ello, el álbum ilustrado de Mariana Ruiz Johnson es un instrumento de educación literaria, artística e imaginaria y de género, aspectos en los que nos vamos a centrar a continuación.

3. Educación literaria en *Mamá*

Con los formalistas rusos quedó claro y formulado teóricamente un principio de la literatura que no era nuevo, sino muy viejo, pero que no había sido quizás tan bien explicado hasta entonces: que el mensaje literario supone un ejercicio de desautomatización lingüística y que la literatura es ante todo una cuestión de forma y de lenguaje. Las tendencias teórico-críticas posteriores han discutido profundamente esta perspectiva y han centrado el foco justamente en otros aspectos del texto literario, pero cuando hablamos de literatura infantil conviene recordar las ideas de los formalistas y romper una lanza por la forma, dado que la enseñanza, el uso y el estudio de la misma ha estado demasiado influida por cuestiones extraliterarias y, fundamentalmente, por fines didácticos. Nada tiene de malo usar un texto literario con cualquier fin, como la educación en valores, porque sin duda la literatura habla de y refleja el mundo y este rasgo la convierte en un instrumento precioso; pero conviene no olvidar que la literatura es por encima de todo un tipo de discurso especial en el que la lengua no se usa de la misma manera que en la vida normal o cotidiana, y que dicho uso ya puede resultar en sí mismo suficientemente iluminador para el lector sin necesidad de añadir otros fines. De esta manera, cuando hablamos de educación literaria nos referimos sobre todo al hecho de enseñar a cualquier individuo cuáles son los rasgos esenciales que hacen del discurso literario lo que es; o, más que a enseñar, porque no siempre se *enseña* tal cual, a habituar a los lectores literarios a las características propias del discurso literaria para que sepan distinguirlo de otros tipos de discursos. En esta línea, la educación literaria tiene como objetivo fundamental la consecución en el individuo de una competencia literaria.

La competencia literaria como objetivo de la educación literaria supone alejarse de una metodología de la enseñanza literaria que ha primado tradicionalmente en España: un enfoque historicista, que como denuncia con razón Antonio Mendoza (2005), ha olvidado

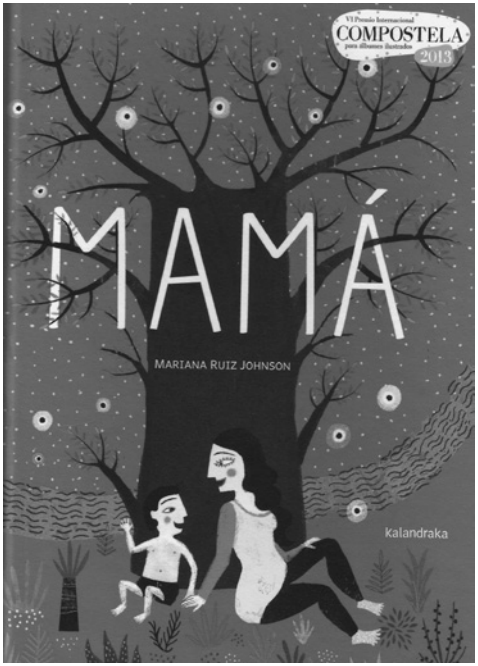
«enseñar a leer, a acceder y a apreciar la literatura» (Mendoza, 2005: 43) para primar el acceso «a un conocimiento enciclopédico de datos y de referencias que corresponden a la catalogación de las obras como monumentos culturales» (Mendoza, 2005:40), dentro de un sistema de enseñanza que ha concedido demasiado protagonismo a la memorización. Dentro de un sistema así, la literatura infantil no podía aspirar a ser sino un subproducto, un corpus menor carente de grandes nombres y grandes hitos. Afortunadamente, no solo las metodologías cambian, sino también los debates epistemológicos sobre el canon, que, como dice Walter Mignolo, ya no se centran tanto en «qué se debería leer» como en «quién decide por quién y por qué debería leerse un grupo de textos determinado» (Mignolo 1998: 256).

En la creación de un lector literariamente competente, que sepa reconocer e interpretar los principales elementos de un texto literario a través de un intertexto lector consolidado, desempeña un papel fundamental la literatura infantil y juvenil, ya que es a través de ella como los primeros lectores, vírgenes literarios y páginas en blanco por escribir (bien o mal, según los materiales que se usen), acceden la especificidad del discurso literario. Para ello, no hay que explicarles a los niños y las niñas qué es la literatura – tarea vana para primeros lectores, e incluso para alumnos de secundaria – sino hacerles leer textos que contengan dicha especificidad, para que así acaben por darse cuenta de que la literatura es un juego con sus propias reglas (lingüísticas, por supuesto), unas reglas que no son las mismas que las de la lengua normal. Esto quiere decir darles textos *literarios* en el sentido literal (si se permite la perogrullada) de la palabra, textos que expongan al lector a esos rasgos que hacen de la literatura lo que es, o lo que nuestra sociedad entiende por tal. Solo así se cumplirá una de las tres principales funciones de la literatura infantil según Teresa Colomer (1999), que no es otra que el aprendizaje de los modelos literarios propios de nuestra cultura; solo así se desarrollará un lector competente literariamente, lo cual incluye, según Gemma Lluch, que alcance la competencia comunicativa, genérica, intertextual e ideológica (Lluch, 1998: 99); solo así, en fin, se compondrá «componente que, en el espacio de la competencia literaria, integra, selecciona y activa significativamente el conjunto de saberes, estrategias y recursos lingüístico-culturales para facilitar la lectura de textos literarios» (Mendoza, 2001: 97). Un buen lector reaccionará convenientemente ante la literatura cuando haya creado en su interior un laberinto de textos que se active ante cualquier nueva recepción.

Sin embargo, debe quedar claro desde el principio que dicha tarea solo es posible si quien se encarga de proporcionar a la infancia el acceso a las formas literarias es consciente de que tienen entre manos un lector en formación y, por tanto, aún inmaduro. Lo cual no quiere decir hacer compartimentos estancos con las lecturas adecuadas para cada edad, pero sí ser conscientes de lo que puede resultar adecuado para un lector primerizo

o en formación por – otra vez lo repetiremos – sus rasgos formales. Porque es obvio que a un niño de seis años no se le puede dar para leer el *Quijote* en crudo, lo cual no es ningún drama. Hay muchos textos que va a entender y disfrutar mejor, y con los que sí va a construir una competencia literaria propia y sólida que tal vez con el tiempo lo lleve a leer el *Quijote*.

Mamá es sin lugar a dudas uno de esos textos que pueden empezar a apuntalar la competencia literaria de los lectores en proceso de iniciación y que por tanto supone un instrumento de educación literaria de primer orden.



Portada del libro *Mamá* de Mariana Ruíz Johnson. Ed. Kalandraka. 2013.

En primer lugar, por su propia adecuación a la edad para la que está pensado, un aspecto que nunca deberíamos pasar por alto. En *Mamá* se dan muchos de los rasgos literarios que autores como Cerillo (1997), Cervera (1991) o Soriano (1995) consideran propios de la literatura para primeros lectores, como conceder mayor importancia a la sucesión de hechos que a la construcción de una trama, centrarse en temas conocidos por el niño, o tener mucha ilustración y poco texto. Pero de nada serviría esta adecuación si en el texto no se diera esa desautomatización del lenguaje a la que aludíamos más atrás, en aras de una iluminación sobre el mundo y no por el arte por el arte. Y en *Mamá* se da.

En primer lugar, porque *Mamá* está escrito en verso, uno de los síntomas más obvios del discurso desautomatizado, y es un álbum que puede ser leído como un poema en su conjunto, como ya hemos dicho. Además, se usa la rima, un recurso muy frecuente en la poesía infantil, aunque se huye de la pesada consonancia en general y se opta más por la asonancia, sin tampoco abusar de los recursos de la poesía popular, una de las principales fuentes de inspiración para la poesía infantil (Munita, 2014; Sotomayor, 2000).

Ahora bien, versificar no es lo mismo que escribir poesía, y un discurso escrito en verso puede no ser en absoluto poesía. Esta surge de una especial y palpable tensión en el lenguaje que debe llevar a este a los límites de lo decible, dejarlo a punto de quebrarlo pero sin acabar de romperlo del todo. Es ahí donde reside todo fulgor poético, que no es incompatible ni con los

textos más mínimos, ni con los primeros lectores, ni con la literatura infantil. Y es ahí donde este álbum gana la batalla poética con maestría. Al decir que *Mamá* «es casa redonda / mullida y andante», y al acompañar esos versos con la imagen de la madre embarazada, con el feto visible, se usa una metáfora que pone nombre a aquello que está a la vista de todos pero no nos habíamos formulado con esas mismas palabras. Una metáfora realmente iluminadora porque nos hace mirar la realidad de otra manera. Más adelante, pasajes como «Los pájaros cantan / cuando está contenta», «Y cuando se enoja / mamá es tormenta» o «Teje cantos, cuentos, / castillos de arena, / estrellas y soles / y la luna llena» enlazan abiertamente con la imagen visionaria y llevan más allá las metáforas unívocas anterior, lo cual se prolonga en las dos secuencias siguientes. Queda así dibujada, con los versos y las ilustraciones, la madre como el centro de todo – «Es centro feliz / seguro y radiante» –, reflejando ese momento de la vida de cualquier ser humano en que la madre representa el poder absoluto, en que la madre lo es todo y es capaz de todo.

La educación literaria está, pues, potencialmente presente en este texto. Con el texto solo, desprovisto de la ilustración, esto se mantendría; pero con la ilustración estos aspectos se potencian, sobre todo en lo que respecta al uso de las imágenes. Y, al igual que el texto por sí mismo encierra valor literario, las propias ilustraciones son un instrumento de educación artística indudable. Porque de la misma manera que exponerse a los recursos literarios presentes en *Mamá* implica el desarrollo de la educación literaria, las imágenes de este álbum contribuyen a la educación artística de los niños; o, dicho con un término quizás más exacto, a su alfabetización visual.

4. Educación artística en *Mamá*

Según Styles y Salisbury, «en este mundo cada vez más visual, resulta esencial que los niños aprendan las habilidades de observar, valorar e interpretar el material visual, e incluso su diseño», y es indudable que «los libros ilustrados enseñan a mirar y a evaluar textos visuales» (2012: 77).

Se podría decir que no son muchos los niños que tienen la oportunidad de visitar con frecuencia museos y galerías de arte, pero sí son muchos los que están expuestos cada día al chorro incontenible de imágenes que nos baña cada día: la televisión, la publicidad o Internet suponen un flujo considerable de imágenes a las que los niños están abocados de manera inexorable. En medio de esta poderosa corriente visual que inunda a la infancia (y también a los adultos, por supuesto) figuran también los libros ilustrados que los niños conocen en el colegio y, con suerte, en su propia casa. En edades tempranas, se trata de álbumes ilustrados y, como hemos dicho con anterioridad, en ellos las imágenes poseen un enorme protagonismo. No dejan de ser, quizás, una imperceptible corriente dentro del

enorme torrente de imágenes que se derrama sobre los niños a lo largo del día, pero no por ello debemos dejar de cuidar esta fuente de alfabetización visual en tanto docentes o mediadores. El álbum ilustrado es desde este punto de vista un instrumento de primer orden para formar visualmente a los niños y a las niñas desde edades tempranas y, sobre todo, para exponerlos a representaciones artísticas distintas, alejadas de las pautas visuales más dominantes en ese gran torrente de imágenes de la que hablábamos más atrás. No tiene nada de malo que los niños y las niñas vean dibujos animados tan conocidos como los de Disney o Pixar, que podemos considerar sin duda *mainstream* (y perdón por el anglicismo, que viene bien en este contexto, amén de concordar con la idea de corriente que hemos ido desarrollando) y que generalmente son, pese a quien pese, un festival estético de primer orden, aunque su ideología pueda ser más que discutible. Pero hemos de pensar con responsabilidad y ser conscientes de que a Disney lo van a conocer igual, pues está en todas partes. No solo en los cines o en las librerías, sino a través de un eficaz y poderoso aparato de productos de mercado, como denuncia Henry A. Giroux (2001) en *El ratoncito feroz*, quizás con exceso de ferocidad y una perspectiva nostálgica europeísta un tanto ingenua. Si esto es así, está en la mano de los mediadores y sobre todo los de la escuela, espacio de formación por excelencia, proporcionar a los niños manifestaciones visuales distintas a las de las estéticas dominantes infantiles, con el fin de que su alfabetización visual se amplíe y, haciendo un símil con el intertexto lector del que hablábamos en el apartado anterior, se construya un intertexto visual lo más rico posible. Es ésta una función que puede cumplir a la perfección el álbum *Mamá*, por las opciones estéticas de sus ilustraciones. Es bueno, en suma, que los mensajes visuales a los que se ve expuesta la infancia desde el principio empiecen a cuestionar, por ejemplo, determinadas convenciones artísticas conquistadas por el arte occidental y den entrada a otros sistemas de representación con los que educar la mirada, ya que, según Dondis,

> De la misma manera que ciertos grupos culturales comen cosas que repugnarían a otros, tenemos preferencias visuales profundamente arraigadas en nosotros. El individuo que crece en el mundo moderno occidental está predispuesto a aceptar las técnicas de la perspectiva que presentan un mundo sintético y tridimensional mediante la pintura y la fotografía, medios que en realidad son planos y bidimensionales (Dondis, 1976: 24).

El ojo se acostumbra a esa ilusión de profundidad que trae consigo la perspectiva sin quizás pararse a pensar mucho en su condición de construcción cultural. Sin embargo, cuando hay obras que ponen en cuestión estos convencionalismos, el ojo se enriquece, y ya

no ve como *raras* otras opciones estéticas distintas que mayormente han sido reivindicadas desde el siglo pasado y que se manifiestan en *Mamá*. Por un lado, la influencia indiscutible del primitivismo, el cual «recorre la historia del arte moderno como el Támesis recorre Londres» (Gompertz, 2013: 117). Y, por otro, la eliminación de las distinciones entre alta y baja cultura que trajeron consigo los estudios culturales y determinadas aproximaciones de raigambre posmoderna al arte, entre ellas el feminismo. Precisamente, *Mamá* puede suponer una importante cala en la educación artística por su uso de ciertos recursos de raigambre primitivista (dicho sin ninguna intención peyorativa), que la misma autora ha puesto e manifiesto al declarar que se inspiró «en el estilo ornamental del arte popular latinoamericano, también en las figuras de santas y santos populares», así como en «la fuerza poética de las pinturas de Paul Klee y su uso del color», un pintor que también acusa la influencia del primitivismo y al que rinde homenaje explícito en una se de las secuencias (con un claro «Gracias, Paul Klee», y una inspiración clara en su *Pez dorado*).

En este sentido, destaca en *Mamá* una absoluta eliminación de la perspectiva occidental tradicional como sistema de representación predominante, y por tanto de la concepción del mundo que trae consigo, tan bien explicados en el estudio clásico de Edwin Panofsky (1985). Las figuras representadas sobre el plano carecen de volumen, y no hacen nada por esconder su propia bidimensionalidad. Pero, además, su propia distribución en la doble página renuncia a un sistema ilusionista de creación de efecto de profundidad o de relación entre lo representado, de manera que se parece más a un retablo o tabla que a un cuadro, un efecto también buscado por la propia autora, con el fin de reforzar «la idea de "beatificación" de la figura materna». Véase, por ejemplo, la primera imagen, ya descrita más atrás, con la madre en el centro, rodeada por distintos animales, cada uno de ellos en un compartimento de distinto color, y todos ellos separados por un río. La representación del espacio es aquí deliberadamente anti-realista, ya que no se busca ubicar a las figuras en un contexto real sino más bien simbólico, un espacio en el que se produce una confluencia de elementos de la realidad más bien distintas y que sería difícil encontrar juntos. Más adelante hay algunos casos en que la profundidad se insinúa levemente, pero siempre haciendo uso de recursos sencillos y más bien primitivos, similares a los que usaría un niño o un artista diletante, como, por ejemplo, en la secuencia «Me alimenta siempre / su pecho seguro», en la que la casa revela un atisbo de profundidad, o en «Los pájaros cantan / cuando está contenta», con al niño colgado boca abajo de una de las ramas. En relación con ello, destaca el uso de la composición centrada, en la cual la figura más importante se sitúa en el centro de la doble página, con un efecto beatificador, como sostiene la propia Ruiz Johnson. Y esto da un paso más en la última secuencia («Mamá /

es tantas cosas… / esconde universos»), donde se hace uso de otro recurso tan propio del arte primitivo (aunque también se da en otras manifestaciones estéticas religiosas), como la perspectiva jerárquica, ya que aquí la figura de la madre, en consonancia con el texto, se engrandece y ocupa la mayor parte de la composición, mientras el hijo, ya crecido, tiene un tamaño mucho más pequeño, y desde luego no correspondiente a la escala de su madre. He aquí una manera, pues, de plasmar, con un recurso sencillo y también muy propio del arte infantil en general, la importancia de la figura materna. Finalmente, habría que resaltar en este ámbito la ausencia absoluta de sombras, lo cual contribuye a reforzar el aspecto plano de las figuras, y los colores planos y generalmente saturados, intensos y vivos, que enlazan, como la propia autora declara, con el arte popular latinoamericano y con la pintura de Klee.

La plasmación de la figura humana es otro de los aspectos más deliberadamente primitivos de *Mamá* y que más determinante es en la propuesta estética de este álbum. Se trata de una representación figurativa pero no realista en la que observamos algunos de los recursos primitivos más importantes. Fijémonos, por ejemplo, en la madre protagonista, y veremos que siempre se la representa de perfil, pero con el ojo de frente, y el cuerpo ligeramente frente al espectador también. Una manera de representación que también se extiende a algunos de los animales. Al mismo tiempo, hay en las figuras una evidente deformación de las proporciones y una estilización de las formas que, en algunos momentos, entroncan con el cubismo por la vía del primitivismo (y no olvidemos que el cubismo debe mucho al primitivismo, tanto al arte ibérico como al africano). Por ejemplo, el perfil de la figura femenina se reduce a las formas básicas, a las únicas necesarias para insinuarlo, algo que sucede también con los brazos, claramente geometrizados, o con el cabello de la madre. Esta estilización también afecta a los muchos elementos vegetales que aparecen en el álbum, y en cuya representación también se prescinde de las leyes de la perspectiva occidental, de manera que las plantas se representan siempre vistas de frente, aunque el animal lo veamos desde arriba, como, por ejemplo, se ve «Y cuando lo encuentra / la selva más verde». Estas alteraciones en la representación crean unas imágenes primitivas que enlazan también con el arte decorativo, pues *Mamá* es una apuesta clara por el decorativismo, ya desde las guardas, y por un *horror vacui* que acaba reflejando la omnipresencia de una naturaleza exuberante y poderosa. Dicho decorativismo remite asimismo a otras estéticas influidas por el primitivismo como el *Art Nouveau* o la *Secession* vienesa, por su profusión de elementos naturales. A veces, ante algunas imágenes de *Mamá*, es imposible no pensar en ciertas obras de Klimt, por su uso de la bidimensionalidad y el decorativismo, aunque en otros aspectos no puedan estar más alejadas.

En suma, por su uso de ciertos recursos y su apuesta por un estilo visual distinto de las corrientes estéticas dominantes de los productos para niños y de muchos otros álbumes, *Mamá* puede suponer una importante cala en la educación artística. Implica, por lo tanto, asomarse a un sistema de representación donde no funcionan las reglas normalmente aceptadas en la tradición occidental. Sin embargo, quizás lo más importante sea que en este álbum ese uso de los recursos primitivistas están al servicio de la visión del mundo que se exponen en él. Hay, pues, coherencia entre las opciones estéticas elegidas para el texto y la imagen y la visión del mundo que refleja.

5. Educación imaginaria y de género en *Mamá*.

De las ya mencionadas tres funciones esenciales de la literatura infantil de las que habla Teresa Colomer, el aprendizaje de los modelos literarios, al que podríamos añadir en el caso del álbum el aprendizaje de los modos de representación visual codificados y establecidos en una cultura, es el más estrictamente estético, por supuesto, y el más importante a la hora de hablar de educación literaria y artística. Sin embargo, no debemos olvidar que la literatura, salvo en sus manifestaciones más extremas, usa la palabra como materia prima y que ésta es ineludiblemente referencial, cosa que también sucede en buena parte de las artes visuales, aunque estas se hayan despojado de la de mimesis con más facilidad. Por esta razón, cualquier obra literaria está ofreciendo al lector una determinada visión del mundo y transmitiendo un mensaje.

Ahora bien, debe quedar claro que usamos el término *mensaje* desde un punto de vista estrictamente comunicativo, como aquello que se desea transmitir a un receptor, y no como sinónimo de enseñanza o moraleja. La literatura, pues, ofrece siempre un mensaje, y refleja un imaginario, es decir, una serie de mitos, arquetipos y símbolos que el ser humano usa para explicar(se) la realidad (Durand, 1969, 2000), y que las grandes obras de arte plasman o reformulan con originalidad en los casos más afortunados. Indirecta e inconscientemente el autor de toda obra recoge y transmite una serie de creencias y valores culturales entendidos en sentido amplio a través de su propia creación, sin que ello signifique que quiera darnos una enseñanza de manera programática y calculada, como se puede deducir de la palabra *valores*.

Resulta por todo esto imposible ignorar el hecho de que *Mamá* trata sobre la experiencia de la maternidad y ofrece una determinada visión sobre una vivencia que trae consigo todo el imaginario existente en torno a ella. Y, así, de la misma manera en que este álbum puede contribuir a la educación literaria y artística de niños y niñas, contribuye asimismo a su educación sobre cuestiones ligadas al género, que no es sino

«una construcción social, arraigada en la división jerárquica del mundo en función del sexo» (Bonilla, 1998: 143). Cualquier obra literaria y artística es una fuente de educación en cuestiones ligadas al género, porque toda obra refleja determinadas construcciones sociales y de lo femenino y masculino que no son fisiológicas sino culturales y que surgen de una práctica performativa e imitativa (Butler, 1990: 176). Pero este aspecto es aún más importante en edades tempranas, ya que «gender developmente is a critical part of the earliest and most important learning experiencies of the young child» (Peterson y Lach, 1990: 188). Y es aún más evidente en obras como *Mamá*, que toca un tema como la maternidad. Por esta confluencia entre sus destinatarios naturales y por el tema que trata, sin duda es un libro de gran potencial formativo respecto al imaginario existente en torno a los roles de género. Y, si bien a primera vista podría parecer que el álbum de Mariana Ruiz Johnson solo afianza estereotipos de género al plasmar de manera en principio idealizada la figura de la madre, el resultado es en realidad mucho más complejo, fundamentalmente por el equilibrio que se consigue entre lo concreto y lo universal, lo anecdótico y lo simbólico. Y, sobre todo, porque no se cae en el fácil recurso de mistificar o mitificar la maternidad a fuerza de despojarla de sus manifestaciones concretas. De esta forma, por un lado, *Mamá* puede ser visto como un testimonio narrado en primera persona de un niño que habla de su madre, pero, por otro lado, dicha descripción aúna la especificidad de las vivencias propias de la relación materno-filial, incluso con sus aspectos más físicos, con la universalidad de lo arquetípico y simbólico.

Para comprender mejor cómo se da este difícil equilibrio entre lo concreto y lo simbólico, vamos a volver otra vez a la primera secuencia del álbum, con la madre en el centro rodeada de hembras animales encinta. De esta imagen se desprenden claramente dos interpretaciones. La más obvia es la idea de la maternidad como manifestación o acto de amor supremo, una idea expresada de manera sencilla a través de los corazones. Pero, a la vez, esta primera imagen establece un paralelismo entre la madre y los animales que se mantendrá a lo largo de todo el álbum, como ya hemos comentado, y que se ve reforzado por la abrumadora presencia de una naturaleza exuberante en casi todas las secuencias. De esta forma se concibe la maternidad como algo natural e instintivo, integrado en el marco de la naturaleza misma, de lo animal y lo vegetal, y se consigue uno de los grandes hallazgos del álbum: una concreción simbólica, una particularidad arquetípica nada fácil de lograr. Esta textura simbólica e imaginaria se logra no dejándose llevar por la abstracción despersonalizada ni por la concreción anecdótica y limitadora, sino optando por la materialidad universalizante del símbolo, que siempre surge de la transcendencia de una materialidad que se reviste de significado. Así funcionaba, por ejemplo, la mente de los pueblos primitivos, que operaban

este cambio semiótico en algunos objetos, a los que dotaban de un significado distinto del primario y que los transcendía (Eliade, 1994: 14).

No obstante, esta concreción que trae consigo la cualidad simbólica de la imagen, este punto de partida hacia la universalidad del símbolo, no deja de lado la especificidad fisiológica de la maternidad, que aparece en dos de las imágenes más poderosas del álbum. La primera, ya comentada, acompaña al texto «Es casa redonda, / mullida y andante», y en ella se ve, a la derecha, a la madre con el niño visible en su seno, y, a la izquierda, a la osa con el osezno dentro de ella. Este primer atisbo de la carnalidad propia de la maternidad se agudiza aún más en dos secuencias más adelante. Aquí, en la cuarta, el texto reza «Me trajo a este mundo / pequeño y desnudo» y la imagen, que ocupa el centro de la composición, plasma el momento del parto, con el niño ya en este mundo pero aún unido a la madre por el cordón umbilical. El parto se produce de noche, reino del régimen de la intimidad (Durand, 1969: 240), con luna menguante y estrellas, junto al río que recorre la mayoría de las secuencias, y rodeada de plantas y flores exuberantemente decorativas. Dicha localización nocturna conecta con lo maternal por medio de la sustancia telúrica y acuática (Durand, 1969: 256), las cuales se manifiestan en el álbum a través de la omnipresencia de la naturaleza y de lo vegetal, por un lado, y la presencia de ese río que corre por casi todas las secuencias. Todo ello remite al mito de la Gran Madre, que, según Durand, «oscile entre un symbolisme acquatique et un symbolisme télurique» (Durand, 1969: 261). Se redunda así en la creación de una cualidad simbólica que combina las referencias imaginarias atávicas ligadas a la maternidad con la fisicidad del propio acto de dar a luz, y que se prolonga en la imagen de la secuencia siguiente, cuyo texto, «Me alimenta siempre / su pecho seguro», que también hace referencia al dominio de la intimidad, se ve reforzado con el paralelismo simbólico de la vaca que da de mamar al ternero.

Paradójicamente, este claro uso de elementos arquetípicos y míticos en el reflejo de la maternidad no implica empero una mitificación falseadora de la figura materna, ni una elevación de la misma a los altares de lo intangible y lo amable. Pese a la intención generalizadora de la autora y la opción de beatificar a la madre a través de las ilustraciones, al figura materna que emerge de *Mamá* es de carne y hueso, no una Virgen María indolora o de mármol, sino una mujer que da a luz, que da el pecho, que se enfada, que se alegra, que «teje cantos, cuentos» y que lee versos. Una madre de carne y hueso que surge, sorprendentemente, de un molde estilizado y arquetípico, tanto en lo visual como en lo verbal, y que funciona como modelo positivo e iluminador para los niños y las niñas que lean este álbum.

6. Conclusiones

Cuando en un álbum ilustrado confluyen un texto de gran altura literaria con ilustraciones de gran valor artístico y, a su vez, ambos son coherentes con la visión del mundo que ofrece la obra en su conjunto, sin duda estamos ante un acontecimiento estético de primer orden. Y, como tal, dicho acontecimiento estético sin duda encierra un potencial formativo enorme. Todo esto lo vemos en *Mamá*, de Mariana Ruiz Johnson, un álbum que en algunos momentos se antoja milagroso por su equilibrada combinación de texto, imagen e imaginario, por la potencia expresiva de todos sus elementos y por los mundos que refleja. De ahí que, como hemos explicado a lo largo de este trabajo, *Mamá* sea sin lugar a dudas un acontecimiento estético pero también formativo desde tres puntos de vista.

En primer lugar, el literario, porque consigue una enorme originalidad en el uso de la lengua sin por ello dejar de ser un libro para primeros lectores que cuenta con los rasgos propios para esa edad. En segundo lugar, artístico, por ofrecernos una propuesta estética basada en referentes que suponen un distanciamiento claro de la estética infantil dominante sin por ello dejar de ser un libro infantil en tanto en cuanto adecuado para primeros lectores, ya que muchos de sus rasgos coinciden con los del arte infantil. Y, en tercer lugar, en cuanto al imaginario y el género, ya que este álbum, sin dejar de centrarse en temas conocidos por los niños y las niñas y con los que es fácil identificarse, consigue al mismo tiempo ofrecernos una visión también original de la maternidad, que no deja de lado su fisicidad pero, a la vez, la dota de un halo de naturalidad no mistificadora, en un difícil equilibrio entre lo simbólico y lo concreto que sin duda es uno de los grandes hallazgos de este riquísimo álbum.

7. Bibliografía

Arizpe, Evelyn, & Styles, Morag (2004) *Lectura de imágenes: los niños interpretan textos visuales*, México, Fondo de Cultura Económica.

Bader, Barbara (1976) *American Picturebooks from Noah'Ark to the Best Within*, Nueva York, McMillan.

Barthes, Roland (2009) *Lo obvio y lo obtuso*, Barcelona, Paidós.

Bonilla, Amparo (1998) «Los roles de género», en Fernández, Juan, *Género y sociedad*, Madrid, Pirámide, pp.141-176.

Butler, Judith (1990) *Gender Trouble,* Nueva York, Routledg, 2001.

CERRILLO, C. (2007) *Literatura Infantil y Juvenil y Educación Literaria. Hacia una nueva enseñanza de la literatura*, Madrid, Octaedro.

CERVERA, Juan (1991) *Teoría de la literatura infantil*, Bilbao, Mensajero,1991.

COLOMER, Teresa (1999) *Introducción a la literatura infantil y juvenil*, Madrid, Síntesis.

DONDIS, Donis A. (2004) *La sintaxis de la imagen. Introducción a la alfabetización visual*, Barcelona, Gustavo Gili.

DURAN, Teresa, (1999) «¿Pero qué es el álbum?» en AA.VV. *Literatura para cambiar el siglo*, Salamanca: FGSR.

DURAND, Gilbert. (1969) *Les estructures anthropologiques de l'imaginaire*, París, DUNOD, 1992.

DURAND, Gilbert (2000) *Lo imaginario*, Barcelona, Del Bronce.

ELIADE, Mircea (1994) *El mito del eterno retorno*, Madrid/Buenos Aires, Alianza/Emecé.

GIROUX, Henry A. (2001) *El ratoncito feroz. Disney o el fin de la inocencia*, Salamanca, FGSR.

GOMPRETZ, Will (2013) *¿ Qué estás mirando? 150 años de arte moderno en un abrir y cerrar de ojos*, Madrid, Taurus, 2013.

LLUCH, Gemma (1998) *El lector model en la narrativa per à infants i joves*, Bellaterra / Castellón / Valencia, UAB / UJI / UV.

MENDOZA FILLOLA, Antonio (2001) *El intertexto lector. El espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector*, Cuenca, UCLM.

MENDOZA FILLOLA, Antonio (2005) «La educación literaria desde la LIJ, en UTANDA, María Carmen, CERRILLO, Pedro C. y GARCÍA PADRINO, Jaime, *Literatura infantil y Educación Literaria*. Cuenca: UCLM.

MUNITA, Felipe (2014) «El niño dibujado en el verso: aproximaciones a la nueva poesía infantil en lengua española», *AILIJ*, 11, pp. 105-118.

NEIRA PIÑEIRO, María Rosario (2012) «Poesía e imágenes: una nueva modalidad de álbum ilustrado», en *Lenguaje y textos*, 35, pp. 131-138.

NODELMAN, Perry (1988) *Words about pictures: The narrative art of children's picture books*, Atlanta, University of Georgia Press.

NODELMAN, Perry (2008) *The hidden adult: defining children's literature*, Baltimore, JHU Press.

OBIOLS, Núria (2004) *Mirando cuentos: lo visible e invisible en las ilustraciones de la literatura infantil*. Barcelona: Laertes.

MIGNOLO, Walter (1998) «Los cánones y (más allá de) las fronteras culturales (o ¿de quién es el canon del que hablamos?) », en SULLÁ, Enric *El canon literario*, Madrid: Arco/ Libros, 237-270.

PANOFSKY, Edwin (1985) *La perspectiva como forma simbólica*, Barcelona, Tusquets.

PETERSON, Sharyl y LACH, Mary (1990) «Gender Stereoypes in Children's Books: Their Prevalence and Influence in Cognitive and Affective Development», *Gender and Education*, 2 (2), 185-197.

RUIZ JOHNSON, Mariana (2013) *Mamá*, Pontevedra, Kalandraka.

SORIANO, Marc (1995) *La literatura para niños y jóvenes. Guía de exploración de sus grandes temas*, Buenos Aires, Colihue.

SOTOMAYOR, María Victoria (2002) «Poesía infantil española de los últimos veinte años», en *Lazarillo*, 8, 8-38.

SALISBURY, Martin y STYLES, Morag (2012) *El arte de ilustrar libros infantiles: concepto y práctica de la narración visual*, Barcelona, Blume.

TABERNERO SALA, Rosa (2005) *Nuevas y viejas formas de contar: el discurso narrativo infantil en los umbrales del siglo XXI*, Zaragoza, Universidad de Zaragoza.

Recibido el 5 de mayo de 2014
Aceptado el 15 de mayo de 2014
BIBLID [1139-1219 (2014) 19: 115-133]