



ILUSTRACIÓN, COMUNICACIÓN, APRENDIZAJE

TERESA DURÁN ARMENGOL*

RESUMEN. Dentro de la cultura de la imagen, la ilustración merece especial atención. Podríamos definir la ilustración como una imagen narrativa particularmente persuasiva. Su lenguaje, con sus elementos, códigos, sintaxis y propiedades secuenciales, está plenamente capacitado para transmitir mensajes narrativos completos y eficaces, especialmente en el caso del libro-álbum, cuyas ilustraciones conforman un conjunto de imágenes secuenciadas a tenor de un coherente hilo narrativo, susceptible de ser leído como un relato dotado de cierta autonomía con respecto al texto, en el caso de que lo haya. La narratividad de la ilustración difiere de la del texto en su grado de concreción y de interiorización receptora. Su función es comunicativa, y existen diversas maneras de comunicarse mediante la ilustración que forman órbitas cognitivas en la esfera de nuestra mente. La recepción del mensaje ilustrado precisa de un proceso de aprendizaje, mediante el cual se adquieren competencias básicas para la lectura y sociabilización del niño.

ABSTRACT. Within an image-based society, illustration deserves special attention. Illustration could be defined as a particularly persuasive narrative image. Its language, with its components, codes, syntax and sequential properties, is perfectly capable of transmitting complete and effective narrative messages, especially in the case of the story album, whose illustrations form a set of images held together by a coherent narrative thread, which can be read separately from the text, in the case where text exists. The narrative capacity of the illustration differs from the text through its level of concretion and receptive internalization. Its function is communicative and there are various ways of communicating through illustration which form cognitive orbits in the sphere of our mind. The reception of the illustrated message requires a process of learning, through which a child acquires basic competencies for reading and socialization.

QUÉ ENTENDEMOS POR ILUSTRACIÓN

Inmersos dentro de la denominada cultura de la imagen, quizá haya llegado el momento de debatir cuál es el papel de la ilustra-

ción, qué es lo que se le puede exigir específicamente como vehículo educativo y en qué se diferencia del resto de las artes plásticas.

La ilustración no tiene por qué diferenciarse de las demás imágenes

(*) Universidad de Barcelona.

existentes en el mercado ni por su realización técnica ni en sus elementos compositivos. Pero en el momento de definirla se observan dos grandes tendencias. Mientras que para algunos profesionales ilustradores –Pacheco (1997), Lobato (1998)– «la ilustración es una rama de la pintura y del dibujo que produce obras de arte destinadas al gran público», para la mayoría de los investigadores del tema –Durand y Bertrand (1975), Lapointe (1995), o Escarpit (1988)– la ilustración es un lenguaje y, lo que es más, un lenguaje narrativo. Sin lugar a dudas, preferimos esta segunda vía de exploración analítica, tanto más cuanto que enfocamos nuestro análisis de cara a los educadores.

No dudamos en afirmar que la comunicación que se establece entre emisor y receptor a través de la ilustración es una comunicación narrativa, argumental, secuenciable y además, dotada de una singular elocuencia. Abogáramos por defender que ilustrar es narrar, y que, por tanto, a su manera, un ilustrador es un narrador. Entender de qué tipo de narración estamos hablando y cómo el receptor interpreta y se apropia de esta narración persuasiva es el objeto del presente artículo.

Para la mayoría de los educadores, las cualidades más apreciadas en un trabajo de ilustración dentro del libro infantil son su capacidad de significación inmediata y evidente, su poder de persuasión y su eficacia en vistas a la comprensión e interpretación del relato. Por esa vía, puede observarse hasta qué punto la ilustración es deudora de una herencia figurativa muy larga dentro de las artes plásticas. La historia del arte podría estudiarse, a menudo, como la historia evolutiva de la capacidad humana para la representación. Afirmaríamos con Gombrich (1950) que, ya sea en las artes plásticas de los inicios (desde el Neolítico hasta el Gótico en Occidente), ya sea en la ilustración

destinada a la infancia, la síntesis simbólica predomina por encima de la fidelidad en la reproducción. En general, el figurativismo de la ilustración (que en muchos casos deriva también de la práctica de la caricatura, práctica no aceptada en Europa hasta bien entrado el siglo XVIII) se correspondería con el animismo que dota de vida una máscara ritual africana, cuyos trazos formales no son, propiamente, los de un rostro, sino que «forman» un rostro y, más especialmente, «el» rostro. Nuestro concepto interior de lo narrado es lo que se hace evidente –y no al revés– en un trayecto comunicativo que surge del interior (la mente) hacia el exterior (la realidad) y no del exterior hacia el interior.

Mediante esta deuda con la figuración, la ilustración se convierte en memoria, memoria colectiva. Y en esa vertiente de «vehículo de la memoria» es especialmente adecuada para la sociabilización de la infancia, es decir, para su educación.

John Vernon-Lord, ilustrador y cate-drático británico, detalla con estas palabras las propiedades educativas de la ilustración:

La ilustración es un arte instructivo: ensancha y enriquece nuestro conocimiento visual y la percepción de las cosas. A menudo interpreta y complementa un texto o clarifica visualmente las cosas que no se dejan expresar con palabras. Las ilustraciones pueden explicar el significado mediante esquemas o diagramas o exponer conceptos imposibles de comprender mediante una manera convencional. Pueden reconstruir el pasado, reflejar el presente, imaginar el futuro o mostrar situaciones imposibles en un mundo real o irreal. Las ilustraciones pueden ayudar, persuadir y avisar de un peligro; pueden desperezar consciencias, pueden recrear la belleza o enfatizar la fealdad de las cosas;

pueden divertir, deleitar y conmover a la gente. La ilustración es, en general, una forma de arte visual representativo o figurativo, pero su carácter o especial naturaleza –esas engañosas cualidades mágicas que le han sido concedidas en el proceso de dibujarla o pintarla– pueden hacer que vaya más allá del sujeto o contenido descrito¹.

El potencial de la ilustración descrito por Vernon-Lord puede aplicarse a cualquier tipo de libro al alcance de los niños que contenga ilustraciones, incluso a los libros de texto. Pero si nos centramos en los libros de lectura «literaria», a los que comúnmente –y quizás erróneamente, porque puede tratarse de novelas o poemas– se designa con la locución «libros de cuentos», nos topamos con un trabajo de ilustración primordialmente narrativo, y, para narrar, es esencial que nos adentremos en la faceta *temporal* de la ilustración.

EL FACTOR TEMPORAL EN LA ILUSTRACIÓN

Para lograr convertirse en un lenguaje narrativo, a la ilustración le hace falta una articulación discursiva. Dicha articulación se desarrolla dentro de una coordenada temporal y, a nuestro entender, éste es el núcleo específico, definitorio, de un trabajo de ilustración.

El espacio es la dimensión donde se desarrollan las artes plásticas en general y la imagen en particular. Hablemos, pues, en primer lugar de la imagen fija y después, de la ilustración.

El espectador de una imagen capta e interpreta prácticamente con una sola ojeada todo el contenido de la imagen, pues en ella no hay tiempo de lectura o, al menos, el tiempo de lectura es casi imperceptible, sin que, como en la lectura textual o musical, se mantenga el suspense hasta saber cómo acaba. La imagen fija pertenece al ámbito de la simultaneidad. La relación entre los diferentes acontecimientos, acciones y protagonistas pintados, fotografiados o esculpidos ya no sigue una subordinación de orden temporal, sino espacial.

Claro está que el artista puede jugar con los elementos de tamaño, distancia, sobreposición, direccionalidad, tonalidad, etc., incluso puede romper los límites del formato proponiendo una composición de extrema complejidad o de vastas proporciones que dificulte en el espectador la simplicidad de su mirada. Pero, incluso en este caso, la imagen es una y encierra en sí misma toda su significación.

Si el artista –y el espectador también– desea complacerse en los factores pasados y futuros de un relato, de un mensaje que quiere dar a conocer con pelos y señales, parece condenado a romper el marco de un único plano introduciendo el desarrollo sucesivo del contenido que desea narrar. Es decir, se ve obligado a reintroducir el tiempo dentro de la lectura, ya sea obligando a desplazar la vista del espectador encima de una banda continua –que podría ser tanto el tapiz de Bayeux como una película hollywoodiense, pasando por los retablos góticos o la columna de Trajano– ya sea obligando al espectador a desplazar no los ojos, sino las piernas, como en los claustros románicos de San Juan de la Peña, siguiendo una

(1) J. VERNON-LORD: «Algunos aspectos que el ilustrador debe tener en cuenta en el proceso de creación de libros ilustrados para niños», en *Ponencias del IV Sinposi Internacional Catalònia d'Il·lustració*. Barcelona, Generalitat de Catalunya. Departament de Cultura (1997), p. 168.

dirección coincidente con la cronología de los hechos. Rompiendo el relato en secuencias encadenadas o dando una dimensión monumental a su trabajo, el artista ha conseguido romper la contingencia espacial de su obra. Las imágenes producidas, cada una bien compuesta dentro de su formato, sobrepasan éste para enlazarse con las demás, para integrarse dentro de un conjunto que se convierte en un juego de asociaciones, tanto en lo referente a la forma como al significado. Se ha pasado de una mera yuxtaposición a una subordinación encadenada. Se crea entonces un itinerario visual que precisa de un cierto tiempo para completarse y, en la mente del espectador, ese factor tiempo es el que desencadena aquella serie tan estimulante de articulaciones causa-efecto que motiva la auténtica lectura.

La actual y moderna especialidad de la ilustración, sobre todo en el libro-álbum, deriva de dicha faceta temporal de la imagen, porque ya no se entiende la ilustración como ornamento de un libro, tal como viene definida en los diccionarios o tal como la predicó y practicó Comenius, sino como una modalidad autónoma de las artes, ubicada exactamente en el cruce de las artes temporales (la música, la poesía, la narrativa, etc.) y de las artes espaciales (la fotografía, la pintura, el grabado...), para transformar al libro, especialmente en el caso del libro infantil, en un relato completo y compacto, con unos lectores objetivos claros y detallados.

En un álbum, las ilustraciones y las palabras trabajan conjuntamente, siguiendo la senda de las páginas que vienen consecutivamente una después de otra. En él, los dibujos deberían reflejar lo que ha pasado antes y anticipar lo que pasará inmediatamente después. Son pequeñas representaciones temporales preñadas de significado narrativo. La combinación de

texto e imagen en un libro es vital, tanto porque se tiende cada vez más a apreciar el libro en cuanto artefacto global como porque dicha combinación proporciona una experiencia completa al lector.

Por todo ello, ha llegado el momento de afirmar, dentro de nuestro artículo, una distinción clara entre imagen e ilustración. La imagen pertenece al ámbito del espacio, mientras que la ilustración de libros infantiles debería ubicarse en la encrucijada del tiempo y del espacio. Desde el punto de vista de la técnica empleada por el ilustrador (el emisor), se trata de un arte espacial. Pero desde el punto de vista del lector (el receptor) es un arte temporal.

Y como también debe tenerse en cuenta que, en la mayoría de los casos, el ilustrador no es el creador del mensaje sino que éste ha sido inventado por el escritor, entonces, dentro del esquema clásico de la comunicación, el ilustrador no es, en sentido estricto, el emisor, sino el «repetidor» o «amplificador» del emisor (cosa que también ha provocado y provoca muchos conflictos interprofesionales).

Cuando visitamos una galería de arte o un museo, las imágenes que éste contiene nos obligan a reiniciar la lectura a cada paso, porque cada una de las obras que hay en la sala constituye una isla autónoma de lectura. Ciertamente que después de visitar toda la galería de Rubens en el Museo del Prado se tiene una idea de «cómo» pintaba Rubens, pero no del «discurso» de Rubens. A menudo, los libros llamados de «regalo», los libros de imágenes fotográficas, los libros de bolsillo tipo «Barco de Vapor», los libros de texto, los calendarios y los prospectos de Alcampo, por ir de lo más excelso a lo más profano, contienen eso: unas imágenes más o menos espléndidas en calidad pero que entre sí no establecen ningún discurso temporal, no hay nexos entre una y otra. En cambio, cuando en nuestras manos cae un libro

tan sencillo como *La reina de los colores* de Jutta Bauer (López, 2003), apreciamos que sus imágenes están engarzadas entre sí de tal manera, aparecen secuenciadas a intervalos tan precisos, y sus figuras están ubicadas de tal modo dentro de la página, que no sólo podemos interpretar perfectamente el relato visual, sino que incluso podemos entonarlo, modularlo usando voces imperativas, interrogativas, exclamativas, etc. Es decir: podemos «narrarlo».

Aún así, hay que precisar que ni el hecho de considerar la ilustración como un modo de discurso narrativo –hallazgo relativamente reciente dentro de la historia– ni el hecho de que dicho discurso introduzca en el ámbito de la imagen un determinante factor temporal sean, todavía hoy, conceptos suficientemente conocidos y divulgados, ya no entre el público en general, sino dentro del mismo sector profesional. Prueba de ello es que en las exposiciones dedicadas a la ilustración de libros infantiles, en concursos y en catálogos, lo que se muestra, premia o antologa es sólo el fragmento de un todo, error usual que equivaldría a divulgar el *Quijote* mostrando sólo la página 315, tan excelente como se quiera, pero a todas luces insuficiente para revelar el contenido y alcance de la obra.

RELACIÓN ENTRE TEXTO E ILUSTRACIÓN

Aunque, ¿acaso la temporalidad narrativa del discurso de la ilustración es totalmente similar a la temporalidad narrativa del texto? ¿En qué se parecen y en qué se diferencian los lenguajes narrativos del texto y la ilustración, dejando de lado su obvia disimilitud de apariencia?

Si se tuviese que hacer una gradación entre las artes, siguiendo una pauta que fuese desde el grado más alto de

abstracción hasta el más bajo, la música conseguiría el punto álgido de inconcreción, seguida por la poesía, mientras que la escultura, la pintura y la ilustración, por su muy concreta materialidad, ocuparían escaños muy inferiores.

La grafía del texto crea una imagen alfabética que no tiene nada que ver con el referente –la palabra «cima», por ejemplo, poca cosa tiene de altitud– y le toca al lector proyectar dentro de su mente la elevada imagen de una cima. En cambio, el dibujo de una cima sí puede hacer evidentes algunas de las características de esa cosa, aunque esté dentro de un libro en formato octavo. Sobre todo, en el caso de personajes fantásticos, como el ogro, el dibujo sí puede hacer evidentes algunas de sus características más notorias, y el espectador –que puede no haberse topado jamás con un ogro en la realidad– acabará identificando que es aquel tipo de narizota y no otra, aquel tipo de fauces y no otro, aquel tipo de panza y no otra, lo que «hace» ogro. Si el dibujo es en color, aún más, porque es preciso afirmar que el bermellón de una ilustración no permite en absoluto confundirlo con el magenta, el sanguina, el granate, el rojo cadmio... Se trata de aquel grado de saturación cromática y no de otra. Es en estos aspectos, en los que la ilustración es muy concreta, mucho más que el habla o el texto, poseedores de una concreción laxa, como puede aproximarse a la abstracción. La relación entre significado y significante es mucho más *evidente* en la ilustración y, por ende, mucho más impactante y persuasiva.

Desde el punto de vista del receptor, la narratividad de la ilustración diferiría de la del texto no sólo por el grado de concreción sino también por el grado de interiorización del mensaje. El ilustrador italiano Roberto Innocenti observaba en 1995 a raíz de un simposio:

La limitación de una ilustración, si la comparamos con la palabra, radica en que no es capaz de narrar desde un yo interior, en que siempre es vista desde el exterior, nunca desde dentro².

La incapacidad de la ilustración para poder narrar de modo intradiegetico es también una de sus singularidades con respecto al texto. Si mirásemos un texto con el mismo tipo de mirada con el que habitualmente vemos la ilustración, tal como percibimos un texto en chino o en árabe sin reconocer sus signos, nada incitaría nuestro discurso interior. Sólo si los signos gráficos de un texto tienen un significado fonético para nosotros, se efectúa aquel placentero milagro de la lectura. La lectura de un relato está mucho más llena de procesos de asociación cognitiva interna que la de lectura de una ilustración. En la descodificación de un texto es mi «yo» (todo mi «yo») quien lee, mientras que ante la imagen es el concepto de alteridad (lo otro, lo externo) quien sale a mi encuentro. Nos hallaríamos pues con que, en la lectura visual, soy yo quien se asoma al exterior –hecho que me provoca un conocimiento de la realidad aparente y engañosamente objetivo– mientras que en la lectura textual es mi «yo» interior quien se proyecta en el reflejo especular de lo externo, sobreponiéndose a un exterior tipográfico, en una adjunción de mi yo y la alteridad que conferiría a la lectura textual un grado muy elevado de subjetividad.

De dicha constatación derivan las críticas, emitidas por Bettelheim y otros psicopedagogos, con respecto a la necesidad o no de ilustrar libros para niños, y deriva también aquel axioma que reza que los

niños no deberían manejar libros ilustrados porque ello les priva de imaginar. Axioma que debe refutarse, no sólo porque etimológicamente imaginar viene de imagen y, en consecuencia, se precisan imágenes para poder imaginar, sino también porque creemos que la ilustración –algo más que una imagen suelta– posee un discurso propio totalmente apto para desarrollar los mejores potenciales lectores de la mente infantil.

EMISIÓN Y RECEPCIÓN DE LAS ILUSTRACIONES

Creemos que enseñar a valorar el libro ilustrado es uno de los grandes retos que la lectura infantil tiene hoy. Para este fin, resulta más interesante observar cómo la ilustración se convierte en herramienta de comunicación e interpretación del texto –analizando las opciones que se abren ante un ilustrador en el momento de emprender la tarea de ilustrarlo–, que el debate acerca de si la ilustración constituye una de las bellas artes o no, enjuiciando sus valores formales y estéticos. Y debemos precisar que los conceptos de estética y capacidad comunicativa no son excluyentes en absoluto.

Para ese análisis comunicativo, nos serviremos, una vez más, de los estudios de John Vernon-Lord, que él dirige a sus alumnos, futuros profesionales de la ilustración, enumerando las prácticas profesionales que cree interesantes para resolver el reto comunicativo de ilustrar un libro. Las resumiremos no tanto para que quien lea estas líneas aprenda a ilustrar, como para que aprenda a valorar las ilustraciones de los libros que están a su

(2) R. INNOCENTI: «La infancia como experiencia y como pretexto», en *Ponencias del tercer Simposi Internacional Catalonia d'Il·lustració*. Barcelona, Generalitat de Catalunya. Departament de Cultura (1995), p. 137.

alcance. Ante cada premisa podemos preguntarnos, como lectores o educadores, ¿qué opción escogió el ilustrador y con qué finalidad? John Vernon-Lord propone (a los ilustradores, sí, pero también a los lectores):

- Observar siempre atentamente todo cuanto acontece a su alrededor.
- Leer cuidadosamente qué es lo que dice el texto y lo que no dice.
- Considerar qué pasajes del texto se pueden ilustrar y cuáles no.
- Estudiar una secuenciación posible en la medida en que se pueda mantener un ritmo secuencial constante.
- Diagramar dicha secuenciación en imágenes cerradas o abiertas, grandes o pequeñas, centradas o des-centradas, etc.
- Valorar en qué punto de la acción se puede congelar una imagen, cómo y por qué con respecto a las anteriores y posteriores.
- Probar y aprobar las diferentes gráficas que pueden emplearse (a trazos e incididores suaves corresponden sensaciones más suaves que a trazos fuertes).
- Buscar el tono del relato en la medida en que se pueda mantener constante (tono equivale no tanto a cromatismo cuanto a registro: lírico, satírico, épico...).
- Efectuar el cásting de los personajes, con las expresiones y actitudes adecuadas para cada momento, seleccionando éstas con sumo cuidado con el fin que el pequeño lector pueda penetrar en la personalidad de cada cual.
- Escoger los escenarios, tanto exteriores como interiores, decidiendo si se van a presentar de manera simple o detallada.

- Decidir qué otros objetos, componentes o propiedades hacen falta incluir y cuáles no.
- Seleccionar el punto de vista para cada imagen, porque pueden aportar contraste y dinamismo al relato.
- Optar por la estación del año, el momento del día o de la noche, o el tiempo meteorológico en que transcurre la imagen, porque, a menudo, el escritor no indica nada al respecto, y porque así se pueden obtener matizaciones lumínicas de gran expresividad. Optar también entre incluir o no sombras cortas o largas.
- Escoger la composición adecuada para que cada imagen refleje bien la idea o contenido de lo que se quiere expresar.
- Decidir el ritmo que imprimiremos a las acciones representadas y el procedimiento técnico más adecuado para ellas.
- Apostar por un determinado tipo de valores que se quieren transmitir. Por ejemplo: la presencia o no de violencia, de sexismo, de integración multicultural, de simbolismo...
- Reflexionar seriamente sobre lo que aquella obra concreta pueda aportar de nuevo, considerando si aquel texto merece una aportación vanguardista o, al contrario, una continuidad tradicional.
- Etc.

Y Vernon-Lord acaba diciendo:

No creo que exista una única manera correcta de ilustrar para niños, pero pienso que algunas opciones son mejores que otras y, sobre todo, que hay muchas maneras de hacerlo. Los niños necesitan que se les estimule con la mayor diversidad posible de

ilustraciones e historias. Me molesta profundamente oír a la gente decir de manera uniforme que a los niños pequeños les gustan las imágenes cuanto más simples mejor, o que prefieren los colores claros³.

En efecto, no se ha demostrado todavía que exista «científicamente» un mejor modo de ilustrar que otro, a pesar de que corren muchos tópicos al respecto, sobre todo entre el colectivo de educadores (padres incluidos).

Ante cada una de las opciones que presenta un libro ilustrado, es mejor interrogarse sobre la idoneidad o no de aquella opción para aquel relato, que recurrir al estereotipo como norma. Así, los sombríos colores que Asch emplea para *El ratón del señor Maxwell* (Juventud, 2004) resultan tan adecuados para subrayar el dramatismo del relato como el claro y delicado trazo de Elena Odriazola para *La princesa y el guisante* (Anaya, 2003). Y, si intercambiáramos ambas opciones, probablemente el resultado sería negativo para las dos. Lo que de veras importa, para la calidad de una obra, es la complementariedad tonal entre las narrativas visuales y textuales de un libro, sobre todo en un álbum. Es decir, que la suma de sus elementos –texto y tipografía, ilustración y maquetación, etc.– no constituya una simple adición, sino, a poder ser, una recíproca multiplicación de efectos (y afectos).

VÍAS DE COMUNICACIÓN DENTRO DE LA ILUSTRACIÓN

Desde el punto de vista de la recepción lectora podemos efectuar una tipología de opciones o vías ilustrativas que

establecen puentes o ejes de comunicación entre el emisor (ilustrador) y el receptor (lector), cuyos efectos tienen repercusiones claras para la interpretación y comprensión lectora.

Aunque resulta más fácil detallar estas vías separadamente, una tras otra, conviene aclarar que, en la realidad, la distinción entre ellas no es tan clara y que aparecen a menudo imbricadas entre sí, página a página y libro a libro.

- *La vía objetiva*: Es aquella en la que el ilustrador actúa como cronista documental y persigue la máxima objetividad. Las tareas de inconmensurable rigor científico de Humboldt, Linneo o Darwin no hubieran sido posibles sin la práctica documental de la ilustración, en una época donde la fotografía era inexistente. Es cierto que la fotografía ha ido escorando la ilustración hacia otros ámbitos, pero también es cierto que la vía documental continúa siendo muy atractiva y una de las que mayor curiosidad despierta entre los niños. No debe olvidarse que «ver» equivale a «saber» y que la frase «lo sé porque lo he visto» es algo más serio que un simple enunciado. Ninguna ilustración parte de la nada y cada vez que un ilustrador dibuja un ogro, un dragón o un marciano, lo hace gracias al cúmulo de ilustraciones que le ha legado el pasado. Aclaremos esto para que no se dé por sobrentendido que la vía documental sólo está al servicio de la narrativa realista o del libro de conocimientos. Sea cual sea el tipo de relato, el ilustrador ha visto y permite ver. En términos de

(3) J. VERNON-LORD: op.cit, p. 163.

teoría del conocimiento esto se traduciría como: «Ha visto y hace saber». Es obvio que, cuando un ilustrador hace de cronista, persigue la objetividad dentro de su discurso visual y anula a menudo sus ansias de originalidad en pos de otorgar al relato la mayor veracidad posible. Por esta razón hay tantos cuentos fantásticos ilustrados de modo casi hiperrealista, pues esa técnica confiere verosimilitud a lo narrado. Aunque no sólo de hiperrealismo se nutre esta vía documental. Pongamos como ejemplos una obra muy realista narrada con trazos de extrema simplicidad, como *Un día, un perro*, de Gabrielle Vincent (Parramon, 1990), y un fantástico cuento navideño con todo lujo de detalles hiperrealistas como *El expreso Polar*, de Chris Van Allsburg (Ekaré, 1988).

- *La vía subjetiva*: En el otro extremo de este eje comunicativo, nos encontraríamos con la ilustración introspectiva, en la que el ilustrador no nos informa de lo *que* ha visto sino de *cómo* lo ha visto. Nos informa, ante todo, de cómo ve y vive, personalmente, la ilustración. Estamos hablando de aquellos ilustradores que se comunican con su público a partir de su propia y particular «poética» visual, mostrando no tanto el universo externo como su propio e intrínseco universo interior, narradores que no quieren narrar sino narrarse. Sea cual sea la obra que ilustran, su poética peculiar la trasciende. Una «poética» que no debe confundirse con la lírica, porque es posible encontrar ilustraciones introspectivas de tipo épico, lírico o satírico. Sus imágenes están a menudo fuera del tiempo y de nuestro contexto, aunque

puedan ser comprendidas por todos los niños del mundo, con la condición de que el editor y el lector manifiesten hacia ellas una recíproca sensibilidad. Evidentemente, el riesgo de incomunicación es altísimo. Pero, si ésta se establece, porque las sensibilidades de uno y otros concuerdan en algunos aspectos, se establecerá una importantísima empatía. Las obras de este tipo son obras únicas que, por encima de la historia que narran, nos hablan del artista que hay detrás. En estas obras, la ilustración no se produce tanto para transmitir un argumento como para transmitir un modo de argumentar. El ilustrador, al realizar el esfuerzo de explorar las formas visuales que le permitirán expresar con eficacia su yo interior, se aleja de los parámetros recibidos en su aprendizaje y, una vez acabada su obra, a menudo cuesta interpretarla objetivamente, porque pueda estar llena de callejones sin salida, de interrogantes sin respuesta. Son los nombres de Francisco Meléndez en *El peculiar Rally París-Pekín* (Aura, 1988) o de Anthony Browne en *Voces en el parque* (Fondo de Cultura Económica, 1999) los que acuden a nuestra mente en el momento de citar ejemplos.

Alejadas de los polos de máxima objetividad y máxima subjetividad encontraríamos otras dos vías ilustrativas de gran poder comunicativo. No hay nada como la empatía para comunicarse y, para conseguirla, el ilustrador puede emplear dos caminos: apelar al corazón o apelar a la inteligencia.

- *La vía de la empatía afectiva*: Tratemos primero de explorar la

empatía afectiva que es, de largo, la manera más abundante de ilustrar aquí y fuera de nuestro país. Porque es muy usual y quizás muy natural utilizar una manera cariñosa de «hablar» (entiéndase de «ilustrar») para dirigirse a un niño. Son ilustraciones donde los colores, trazos, entornos, angulaciones, puntos de vista, etc. suavizan al máximo su potencial para conseguir la mayor complicidad afectiva con el niño, intercambiando ternura por afecto. Ni falta hace decir que ésta es la más común de las vías comunicativas de la ilustración y también la que ha hecho más extenso su radio de acción, pues no sólo libros, sino juguetes, golosinas, mobiliario, moda y papelería andan llenos de ositos, patitos, conejitos y florecitas en suaves tonos pastel. Es, sobre todo, por la *forma* de los motivos y personajes como uno nota que se trata de artefactos para niños, ya sean impresos, bordados o modelados. Dicha forma es casi siempre redondeada y abundan los personajes de cabeza y cara ostentosamente redonda, ojos grandes, boca permanentemente sonriente, manos y pies diminutos y sin ninguna relación anatómica con la magnitud de la cabeza y en cuanto al color se opta o bien por una gama brillante de colores puros y saturados, tipo parchís, o bien por tonos pastel suavemente enharinados, con lo que esta vía ilustrativa llega directamente al corazón del lector prioritariamente por su forma y sólo secundariamente por su contenido. Esta tierna manera de comunicarse es la causante de que a la ilustración infantil se le reproche a menudo de ser manierista, lo que en sí no es bueno ni malo, sino una simple constatación

(que puede mover grandes mercados, como las marcas Tous y sus ositos, Agatha Ruiz de la Prada y sus tulipanes o Jordi Labanda y sus *fashion girls*). Retornando al mundo de la literatura infantil citaremos las innegables cualidades emotivas de Sue Heap en *Pequeño cowboy* (Kókinos, 1997) o de Noemí Villamuza en *Óscar y el león de correos*, de Vicente Muñoz Puelles (Anaya, 2000).

- *La vía de la empatía ingeniosa:* Así como podemos llegar a simpatizar con un niño mediante mimos, también podemos hacerlo mediante bromas y risas. A los niños les encanta el reto de tomar el pelo. Los ilustradores que buscan comunicarse así con sus lectores utilizan su arte preparando trampas ingeniosas, que desafían la inteligencia del lector convirtiéndose en retos intelectuales al sentido común y a la experiencia. Se trata de jugar, entrando en aquel *quid pro quo* que tanto gusta en la infancia y que se resume en aquella frase lúdica de reto que empieza por un «A que no sabes...» o «A que no puedes...» o «A que no ves...». Desde esta actitud de reto el ilustrador puede proponer juegos de perspectivas o anacronismos; puede proponer la lectura laberíntica de un conjunto de acciones imbricadas entre sí; puede esconder en el trasfondo escenas muy secundarias para el desarrollo del relato y que constituyen un contrarrelato a lo largo de todo el libro; puede distorsionar la anatomía, el movimiento, las proporciones para hacerlos risibles en su ridiculez, etc.. El ilustrador que actúa así reclama del espectador la capacidad de contrastar su

experiencia personal con la experiencia propuesta por la imagen. Esta relación irónica es siempre transgresora y es la transgresión lo que nos hace reír. El ilustrador utiliza la capacidad persuasiva de la imagen para fingir que lo imposible es posible. Captar ese engaño, esa broma, esa alteración a la norma que sólo el dibujo hace posible, nos da risa (y en eso, los dibujos animados con ejemplos tan ilustres como los *streptase* del Pato Lucas o los ojos de Dólar del Tío Gilito resultan excelentes). Normalmente se califica a las obras que emplazan así al ingenio del lector como “divertidas”, aunque sus personajes sean de lo más serio y estén en situaciones muy comprometidas. Citemos a modo de ejemplo las ilustraciones de Anne-Marie Léveque y Lynda Corazza en *¡Mira que paso!* (Kalandraka, 1999) o de Cristina Losantos en *El circo* (La Galeira, 2005), donde la ironía aflora por doquier.

Adentrémonos ahora en otro eje comunicativo donde los polos de acción son de otra índole, pues en ellos no se persigue empatía ni complicidad. Vamos a ocuparnos del eje cognitivo que va de la señal a la semiología.

- *La vía señalética*: Es ésa una vía que quizá no merece el nombre de vía comunicativa, tanto más si entendemos la ilustración como narrativa, pues en ella se ofrece poca o ninguna narratividad. Es meramente icónica y abunda en los libros de texto utilizados para el aprendizaje de las lenguas extranjeras, cuando un dibujito nos indica qué es un *shirt* o cuán rico es *my taylor*. Es el dibujito que se propone

en los laberintos gráficos para indicar dónde está el ratón y dónde el queso. En definitiva: es una ilustración o modo de ilustrar que se mueve siempre en unidades sueltas, sin fondos ni demás zarandajas, inconexas entre sí, prescindiendo de la secuenciación y composición propias de un buen álbum ilustrado. Por esta vía, el ilustrador se comunica con el lector prácticamente por «fonemas», por onomatopeyas, por indicios, sin proponerle unidades semánticas, frases significativas, visiones globales. Entre un libro ilustrado de esta manera y un álbum habría la misma diferencia que entre un toque de campana y la *Obertura 1812* de Tchaikovsky. Ambas piezas musicales tienen significación, pero la intensidad y duración del relato difieren enormemente. Aquel factor de temporalidad del que hablábamos antes queda aquí reducido al mínimo, es casi imperceptible, o forma saltos elípticos tan enormes que el lector no puede interpretar qué relación narrativa se establece entre una imagen y otra. Eso ocurre a menudo en las colecciones de libros juveniles y preadolescentes, en los que a cada veintitantas páginas «cae» una imagen que parece desprenderse de un hilo narrativo incógnito. Dicha ilustración, en general, tiene forma y pretensión de instantánea, como un flash que ilumina alguna secuencia del relato, pero es muy probable que, a lo largo del libro, no nos volvamos a encontrar ni con los mismos personajes ni con el mismo entorno. En ese tipo de libros, la prioridad la tiene el texto y, visualmente, viene a ser como si el lector se embarcara en un largo viaje dentro de un

túnel textual donde de vez en cuando, y por motivos orográficos que poco tienen que ver con el trayecto, deja entrever, como un relámpago, perspectivas fugaces del paisaje que se está atravesando. La comunicación visual por iconos obliga a una lectura compulsiva, dando bruscas sacudidas de una a otra imagen pudiendo ser éstas muy completas en sí mismas pero, por lo general, con poca capacidad para correlacionarse entre ellas formando un discurso coherente. Y, sin embargo, alguna joya hay en este camino comunicativo, como por ejemplo *La gran pregunta* de Wolf Erlbruch (Kókinos, 2004) o *A moverse* de Taro Gomi (Fondo de Cultura Económica, 1997).

- *La vía semiológica*: La más yerma y escasa en producción de las vías comunicativas que ofrece la ilustración sería aquella que persigue y logra abrir caminos a la investigación visual y gráfica en su vertiente semiológica. Se trata de experimentar con los recursos y virtudes propios del lenguaje visual hasta conseguir componer un relato singular, un cuento, con ellos. La rareza de este juego semiológico produce obras únicas, álbumes excepcionales, tratamientos visuales que no pueden ser aplicados a otro relato que no sea éste. Hablamos de *Little Blue & Little Yellow* de Leo Lionni (McDowell, Obolensky, 1959) y de su elaborada sencillez para narrar la teoría del color donde formas abstractas interpretan una emotiva historia de amistad; o de *Flicts* del brasileño Ziraldo (Expressão e Cultura, 1968) donde se nos hace verosímil, por medio de formas y composiciones

geométricas, la existencia de un color inexistente y viajero; o de las prodigiosas metamorfosis de una mancha creada por Iela Mari en *El globito rojo* (Lumen, 1967). Se afirma, entre los doctores universitarios, que esta vía narrativa constituye la mayor aportación de la denominada literatura «infantil» a la Literatura «a secas». Y quizá la más reciente contribución española en este ámbito sea la de Arnal Ballester en *No tinc paraules* (Media Vaca, 1998).

Ésas serían las seis vías comunicativas que un ilustrador podría emprender para establecer contacto con sus lectores. Hemos detallado tres ejes que marcan la pauta de la recepción:

- Aquél que iría desde la máxima objetividad en la representación (*vía documental*) a la máxima subjetividad poética (*vía introspectiva*).
- Aquél que nos conduciría desde la máxima emotividad (*vía empatía afectiva*) hasta la máxima racionalidad (*vía empatía ingeniosa*).
- Aquél que nos llevaría desde el polo de la recepción de la señal (*vía señalética*) hasta el polo de la significación e interpretación semiológica (*vía investigación semiológica*).

Naturalmente, cualquier imagen dentro de un libro puede informar o sensibilizar, despertar una relación afectiva o transgresora, indicar o experimentar, pero es el desarrollo continuado de una de estas aptitudes el que otorga a la comunicación que establece la obra la cualidad de relato narrativo, propia de

aquello que hemos precisado que entendíamos por trabajo de ilustración. Entonces es cuando podemos calificar una obra ilustrada de relato documental, o de expresión de una poética personal, o de narración afectiva, o de discurso ingenioso, etc. Porque es entonces cuando el receptor se sentirá vinculado, involucrado, en lo que aquellas imágenes le han contado en aquel libro. Es el proceso de lectura –el largo y múltiple proceso de concatenación de elementos significantes– lo que otorga a la ilustración su cualidad de lenguaje, con todo lo que ello comporta.

Entonces, y como conclusión y aportación importante en esta investigación, nos percataríamos de que los tres ejes que marcan los polos de esas vías comunicativas podrían encontrarse en un punto de intersección, en una encrucijada proyectiva, desde la cual iniciar aquella órbita cognitiva, aquella dimensión perspicua de nuestra mente, en la que se basa la competencia y el placer de la lectura.

LA RECEPCIÓN INFANTIL DE LA ILUSTRACIÓN

Hemos afirmado que la ilustración, como imagen narrativa, constituye un lenguaje, y que lo es, precisamente, en la medida en que la percepción de sus elementos es capaz de estimular nuestra mente según esquemas significativos.

Aunque hemos hablado del predominio del dibujo de representación dentro de la ilustración, y de hasta qué punto el ilustrador se encuentra ante una elección permanente de opciones formales y de caminos comunicativos, hay que señalar que los adultos somos especialmente inconscientes de hasta qué punto nuestra comprensión de la lectura visual es fruto de un aprendizaje. Efectivamente, comprender la representación no es una

actividad congénita. Es el resultado de un largo proceso donde el habla y el adulto resultan esenciales.

Hace tanto tiempo que aprendimos a «ver», queda tan lejos de nosotros el primer contacto con aquellas formas sin peso ni grosor que hay en los libros y pantallas, que hemos llegado a la conclusión de que todo el mundo sabe mirar una imagen sin haberlo aprendido, y que nada es más evidente que un dibujo figurativo o una fotografía. Y, sin embargo, no es así. Lo aprendimos. Y lo aprendimos gracias al potencial humano para entender la representación. Un potencial singular que no se da en ningún otro ser vivo que no sea el género humano.

¿Qué es la representación? Hablamos de *representación* teatral cuando fingimos cualquier acontecimiento, cuando la ficción dialéctica nos ayuda a comprender una realidad «otra». Hablamos de representantes del pueblo cuando designamos a aquellas personas que nos *representan* en los escenarios del poder, a los «otros» que son –o deberían convertirse en– mi «yo». Y hablamos de representación en el caso de la imagen, cuando una imagen, una postal, pongamos por caso, *representa* la torre Eiffel de París (no lo es, sólo la representa, es decir, la presenta de una manera «otra» que en la realidad). El nexo común de todas esas representaciones radica en el concepto de alteridad, un concepto importantísimo porque a través del otro, de lo otro, se alcanza a ser más nosotros mismos que nunca.

Una de las funciones esenciales de las ilustraciones dirigidas a la más tierna infancia consiste en familiarizar progresivamente al niño con la representación de la realidad porque, cognitivamente, percibir la realidad o percibir su representación son dos cosas bien distintas, en las que el niño desarrolla habilidades y experiencias sumamente básicas para su desarrollo y sociabilización. Y esta iniciación

a la experiencia plástica pasa por el habla del adulto. El intercambio oral adulto/signo/niño es imprescindible para la lectura en general y para la lectura visual en particular. Espontáneamente, un bebé no vería en las imágenes de un libro ninguna señal inteligible y es probable que, en su mente, el lenguaje de un librito en cartón, el diseño tipográfico de una caja de zapatos o la marca de una lata de sardinas, fuesen similares. Dice la psicopedagoga francesa Jeanine Despinette:

La actitud de los padres respecto a la relación niño/libro durante la etapa preescolar es fundamental, porque determina el interés o la indiferencia del niño hacia el objeto libro y el clima afectivo de esta relación (...) Para el bebé que se encuentra con un libro ante sí, la intervención de la persona según él *competente* en el habla es absolutamente necesaria, no sólo para establecer la relación esencial entre el dibujo y la palabra, sino también para llegar a una auténtica ampliación de la experiencia de la *adquisición*, vital para él.⁴

La experiencia de la adquisición de la representación, y, más concretamente, de la representación gráfica, constituye la primera fase del proceso de la lectura visual, consistente en *reconocer* que es aquello, aquella mancha, aquel dibujo. Esta primera fase de aprendizaje del lector procede mediante un discurso interrogativo en la que a la pregunta «¿qué es?» formulada, a menudo, mediante un gesto del dedo índice sobre el papel, el adulto responde designando aquella forma gráfica con un nombre «Mira, un perro» o «Mira, un gato» (a veces, en vez

de un sustantivo se utiliza una onomatopeya: un guau-guau o un miau-miau). La repetición constante de esta designación, en un ambiente o circunstancia colectora tan relajada como sea posible, será repetida y apreciada por el niño como si de un juego se tratara y no tardará en aventurarse él solito a dar las respuestas que sabe certeras con gran entusiasmo.

Progresivamente, la ilustración le irá ofreciendo una mayor complejidad que la meramente designativa, descodificadora. La ilustración irá ganando autonomía narrativa, en ella se insinuará la vida, con sus actores, sus decorados, sus acontecimientos. Ya no se limitará a mostrar, sino a explicar, adquirirá un argumento. Las cosas que representa ya no sólo son eso o aquello, también hacen y les pasan cosas: suben, bajan, comen, saltan, ríen, lloran... Y aquí, el intercambio de experiencias con el adulto pasa por interrogar e interrogarse no sólo sobre qué cosa es aquello, sino también y, ante todo, sobre qué hace y cómo lo hace y por qué. La segunda fase del proceso de lectura visual consiste en *identificarse* a sí mismo a través de lo que la imagen representa, en llorar si el otro llora o en reír si el otro ríe, en definitiva, en aplicar el propio mundo de experiencias emocionales a la representación de las experiencias del otro.

Y la tercera fase de este proceso de aprendizaje de la lectura visual⁵ consiste en *imaginar*, es decir, en ser capaz de proyectar una realidad «otra» a la realidad gráfica de la ilustración que, a su vez, representa otra realidad que la propia del lector. Imaginar es sumar, el resultado de sumar dos experiencias reales –la del lector y la de la imagen– para conseguir otra. Cuando un niño, observando la ilustración de una

(4) J. Despinette: «Lectura de les imatges», en *La literatura en colors*. Barcelona, Fundació Caixa de Pensions, (1989), p. 32.

(5) Véase el libro de T. DURAN: *Leer antes de leer*. Madrid. Anaya, 2002, cap. III, pp. 39-52.

página es capaz de proyectar lo que habría más allá o más acá del marco del encuadre, o de «oír» el murmullo de las olas en la representación de una acuarela sobre el mar y zambullirse en él, o de «volar» junto a *Los Tres Cerditos* del álbum de David Wiesner (Juventud, 2003) aunque esté en el regazo de su cama, ha alcanzado su madurez en las competencias de la lectura visual. Y eso ocurre en edades muy tempranas e impregna profundamente nuestra mente, a veces de un modo indeleble.

La gran virtud de la lectura visual que nos ofrecen los libros ilustrados es la de que nos permiten adquirir unas competencias, experiencias y emociones que resultan básicas para nuestro desarrollo cultural y social. Porque, ¿acaso la lectura textual no consiste también en reconocer los signos alfabéticos, identificarse emotivamente e imaginar otros mundos posibles? Es más, la vida, la vida misma, aquella que nos hace ser quien somos, personas entre personas, ¿no consiste acaso en demostrar que somos capaces de reconocer en los demás a nosotros mismos, en identificarnos en los aspectos humanos de nuestra variada existencia y en imaginar que otro mundo es posible aunque esto sea un sueño utópico? En frase de André Bretón (*Point du Jour*, 1942), acabaremos nuestro artículo afirmando que

los libros de nuestra infancia, con sus páginas resplandecientes de luces y sombras, decidieron quizás, por encima de cualquier otra cosa, la naturaleza de nuestros sueños.

BIBLIOGRAFÍA

- ARNHEIM, A.: *Arte y percepción visual*. Madrid, Alianza, 1985.
- BARTHES, R.: *L'aventure semiologique*. Paris, Seuil 1985.
- BERGER, J.: *Modos de ver*. Barcelona, Gustavo Gili, 2000.
- DURÁN, T.: *La literatura en colors*. Barcelona, Fundació Caixa de Pensions, 1989.
- *¡Hay que ver! Una aproximación al álbum ilustrado*. Salamanca, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 2000.
- *Leer antes de leer*. Madrid, Anaya, 2002.
- DURANS, M.; BERTRAND, G.: *L'image dans le livre pour enfants*. Paris, L'École des Loisirs, 1975.
- MOEBIUS, W.: «Introducción a los códigos del libro-álbum», en *El libro-álbum: Invención y evolución de un género para niños*. Parapara Clave. Caracas, Banco del Libro (1999), pp. 99-114.
- PARRINI, P.: *Los recorridos de la mirada*. Barcelona, Paidós, 2002.