

**UNIVERSIDAD DR. JOSÉ MATÍAS DELGADO**

**CENTRO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS Y HUMANIDADES**

**CICH**

**DERECHOS DE PUBLICACIÓN**

**PUBLICADO BAJO LA LICENCIA CREATIVE COMMONS**

**[Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)**



“No se permite un uso comercial de la obra original ni de las posibles obras derivadas, la distribución de las cuales se debe hacer con una licencia igual a la que regula la obra original.”

**Para cualquier otro uso se debe solicitar el permiso al Centro de Investigaciones en Ciencias y humanidades CICH, de la Universidad Dr. José Matías Delgado**

# 1er Congreso Internacional: Arte, Ilustración y Cultura Visual en Educación Infantil y Primaria: construcción de identidades. Granada, España

Marta Eugenia Valle Contreras<sup>1</sup>

Investigadora del CICH.

[mevallecon@yahoo.com](mailto:mevallecon@yahoo.com)

## Resumen

Del 3 al 6 de noviembre de 2010 se desarrolló este Congreso organizado por el Grupo de Investigación Hum 611, el Departamento de Pintura y la Facultad de Bellas Artes, de la Universidad de Granada, España. Este artículo reseña las ponencias de cuatro conferencistas invitados: El profesor Juan Mata Amaya, del Departamento de didáctica de la lengua y literatura de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada, disertó sobre muchas de las posibilidad que brindan los libros ilustrados (álbumes ilustrados) para el desarrollo cognitivo y afectivo de niños

y adultos. Por su parte el doctor Fernando Hernández Hernández, del Departamento de Dibujo de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Barcelona, redimensiona el concepto de niñez en su ponencia Dirección y Análisis Dialógico-Performativo Frente a los Discursos sobre Infancia. Imanol Aguirre, del Departamento de Psicología y Pedagogía de la Universidad Pública de Navarra, presentó su ponencia

1. Marta Eugenia Valle es docente especialista en educación artística (escalafón MINED), artista visual y diseñadora industrial. Actualmente se desempeña como investigadora en el área de educación artística en el Centro de Investigaciones en Ciencias y Humanidades, CICH de la Universidad Dr. José Matías Delgado.

Sobre los usos del arte en la escuela infantil. Isidro Ferrer es un ilustrador y diseñador español contemporáneo ampliamente conocido, quien en el Congreso de Granada sostuvo un conversatorio con los asistentes al Congreso.

**Palabras clave:** Ilustración, educación artística, identidad, cultura.

### Introducción

Del 3 al 6 de noviembre de 2010 se desarrolló este Congreso organizado por el Grupo de Investigación Hum 611, el Departamento de Pintura y la Facultad de Bellas Artes, que pertenecen a la Universidad de Granada, España. Se trató de un Congreso con alcances ambiciosos que al recoger el arte, la ilustración y la cultura visual -aspectos que constituyen ámbitos amplios y complejos- los organizadores, además, tuvieron que afrontar el reto de promover y moderar un foro en donde se discutió el estado de las cosas y de qué manera estas áreas son parte de la educación infantil y primaria.

Pero no solo eso, también este Congreso tenía como objetivo evidenciar las dinámicas en torno a los abordajes conceptuales y de carácter epistemológico de la educación artística y su incidencia en la *construcción de identidades*.

El presente artículo reseña los temas del encuentro y la evidencia que el objetivo se cumplió, al generarse un espacio de nivel académico en donde se mantuvo el diálogo -entre ponentes invitados y participantes-



para hablar de tres dimensiones ineludibles de la educación en general, y en particular de la educación artística contemporánea, siendo consecuentes con la denominación del Congreso. Este artículo reseña tres de las seis ponencias del Congreso. La segunda parte de este artículo que incluye la reseña de tres ponencias más la podrá encontrar en el próximo número de AKADEMOS.

El *I Congreso Internacional de Arte, Ilustración y Cultura Visual en Educación Infantil y primaria: construcción de Identidades*, promovido por la Universidad de Granada, España, brindó la oportunidad de conocer recientes investigaciones en educación infantil y primaria, en donde se imbrican las artes, la cultura visual y la ilustración. De igual manera se trató la profesión de la ilustración de libros diri-

gidos a la niñez, la industria editorial y los aspectos laborales y técnicos en esa industria. Los retos iniciales de los organizadores del Congreso pasaron a los asistentes y ponentes, invitados: ¿por qué es fundamental la educación artística en el currículo de la escuela primaria? ¿Qué aportes y cómo operan el arte, la ilustración, la cultura visual en la conformación de identidades en la educación infantil y primaria? ¿Qué ofrece la industria editorial a la niñez? ¿Cuáles nuevas propuestas se perfilan? ¿Cuál es la función del ilustrador y cómo trabaja en la actualidad? Este Congreso puede que haya llegado a influir para que los asistentes acepten el desafío de contestar estas preguntas y para que trabajen transformando la educación, la educación artística y la ilustración, y sean estudiosos de la cultura visual en medio de una crisis económica global con su consecuente presión sobre los Gobiernos y escuelas para reducir presupuestos o para que la asignatura de educación artística desaparezca del currículo obligatorio en diferentes países del mundo.

### **...Aprender a dar sentido a una historia de ficción es aprender a pensar sobre la propia vida.**<sup>2</sup>

En un hospital materno-infantil se acostumbra que no solo los adultos lean cuentos, sino que algunas veces son los niños los que leen cuentos en voz alta a los otros. Mientras una de las niñas leía el cuento *¿Qué hace un cocodrilo por la noche?*, uno de los niños le dijo al otro: *No creo que a los cocodrilos les gusten los columpios*. Y la lectora le replicó sorprendida: *Es que no se trata de eso*. Un

*cocodrilo puede ser una persona. El cocodrilo del cuento puedes ser tú*. En el grupo había niños de entre 5 a 12 años.<sup>3</sup>

El profesor Juan Mata Amaya del *Departamento de didáctica de la lengua y literatura* de la *Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada*, comparte esta experiencia en el Congreso que nos ocupa, para presentar la posibilidad que brindan los libros ilustrados (álbumes ilustrados) como medios para asumir la idea de que podemos poner nuestra experiencia en relación con la de un personaje de ficción... *Confrontarlas con las sombras imaginadas de una mente ajena. Este es el principio fundamental de las convenciones artísticas*, dice J. Mata.

Por lo tanto, este ponente explica que el álbum ilustrado es un objeto artístico contemporáneo que aun emparentado con libros antiguos y modernos posee características que lo hacen singular.

*In a picturebook, words and pictures never tell exactly the same story*, esto es *‘En un álbum ilustrado las palabras nunca cuentan la misma historia’* Wolfenbarg y Sipe (2007, p. 274). Cita que introduce J. Mata para señalar la incuestionable originalidad del álbum ilustrado que se basa en gran medida en la relación entre lenguaje verbal y lenguaje plástico. Esta rela-

2. Mata Anaya, Juan (2010, p. 68). Conferencia *Tú puedes ser un cocodrilo* (Leer, imaginar, comprender). I Congreso Internacional Arte, Ilustración y Cultura Visual en Educación Infantil y Primaria: construcción de identidades. Universidad de Granada: Granada, España.
3. Ver *Ibid*, p. 61.

ción es de tal diversidad, que dicho ponente considera un anacronismo el que se considere al álbum ilustrado... *simplemente como la unión entre dos lenguajes diferentes* (J. Mata, 2010, p. 62). Por lo tanto no hay subordinación de la ilustración sobre el texto ni viceversa. Esto último porque entre otras cosas las ilustraciones son *...fruto de una mente autónoma y creativa, están inmersas en tradiciones estéticas diversas, se ajustan a diseños y formatos editoriales diversos* (Mata. 2010, p. 62).

Es así que la lectura de un álbum ilustrado exige igual atención a ambos lenguajes (verbal e ilustración), ya que el sentido de una historia surge de las informaciones aportadas por cada uno de ellos y la manera en que el lector las elabora (Mata. 2010, p.63). Por lo tanto, leer y mirar, indistintamente de su orden, son actos inseparables y cooperadores en la lectura del álbum ilustrado, explica Mata.

Las relaciones entre texto e imagen presentan muchas posibilidades. Nicholajeva y Scout (1991)<sup>4</sup> establecen que entre los dos extremos posibles del mismo objeto, en el libro sin ilustraciones y el álbum sin palabras, pueden encontrarse cinco tipos de vinculación entre texto e imagen: *simetría, complementariedad, realce, contrapunto, contradicción*. Van der Linden (2006)<sup>5</sup> hace la siguiente categorización: *redundancia, colaboración y disyunción*. Al respecto, señala J. Mata que... *Las palabras y las imágenes pueden enriquecer mutuamente su significado justo porque son diferentes lenguajes, de manera que la unión de ambos otorga a la historia un sentido más complejo que los que aportan el lenguaje verbal y el lenguaje plástico por separado* (Nodelman, 1988).<sup>6</sup>

Otro aspecto del álbum ilustrado que J. Mata señala es que los significados no están únicamente sujetos a la relación entre esos dos lenguajes, sino que también se constituyen de las dimensiones icónicas y compositivas entre las que están: *formato del libro, tipografía, secuenciación del texto, concepción de las páginas, organización del espacio, ritmo...* Elementos que al considerarlos, superan la concepción tradicional del álbum ilustrado, nada más como una secuencia de ilustraciones e imágenes. Por lo que el ponente analiza que los criterios y métodos de análisis requieren más refinamiento y una adaptación a las manifestaciones del álbum contemporáneo (Colomer *et al.* 2002; Van der Linden, 2006; Duran, 2000).<sup>7</sup> Por lo que en el campo educativo, académico y cultural lo anterior tiene grandes implicaciones... *afectando a las prácticas de lectura, las investigaciones científicas, al lenguaje de la crítica literaria, a los juicios sobre el valor estético de las ilustraciones, al significado de la formación artística y literaria de la infancia... en fin, a la estimación misma del álbum*. (Mata. 2010, p. 64).

*...Hay que ir abandonando la costumbre de apoyarse en las imágenes para seguir el hilo de la historia*, plantea el ponente. Lamentablemente todavía se relega al álbum ilustrado a los niños de edades más tempranas, para los niños que no saben leer o leen de modo titubeante, porque se sigue considerando las ilustraciones como simples aclaraciones

4. *Ibíd.* Citado en Mata, J. 2010, p. 63.

5. *Ibíd.* Citado en Mata, J. 2010, p. 63.

6. *Ibíd.* Citado en Mata, J. 2010, p. 63.

7. *Ibíd.* Citado en Mata. J. 2010. p. 64.

del texto, supeditando su función como estímulos a la comprensión de las palabras. Estos son los prejuicios que llevan a considerar al álbum ilustrado como un objeto de menor valor literario.

Lo anterior lo contradice el hecho de que en la actualidad el álbum ilustrado aborda la gama de asuntos de la experiencia humana desde las más livianas, como *ir por primera vez al zoológico* o las más grandes, como *la muerte de un ser querido* y *las violaciones a los derechos humanos*, propiciando todo tipo de reflexiones y de respuestas. Los textos y las imágenes de los álbumes ilustrados contemporáneos ofrecen tanta intensidad emocional y ética como cualquier obra literaria escrita para adulto. (Mata, J. 2010, p.64).

En su diversidad este tipo de libros enriquecen la experiencia de los lectores demandando una aproximación cognitiva y afectiva sofisticada que involucra discriminar, asociar, superponer, inferir, complementar. El desafío de comprender y vincular ambos lenguajes enriquece y singulariza la lectura de los álbumes ilustrados; todo ello desafía las creencias sobre el lector aprendiz que condiciona el tratamiento de las imágenes creyendo que aquellas ofrecidas a la niñez deben ser lo más parecidas posibles a las reales, para que sean reconocidas sin problemas. La figuración domina siempre sobre la abstracción. Sin embargo, los álbumes contemporáneos contradicen estos prejuicios en donde los ilustradores proponen miradas nuevas sobre lo ya conocido, demandando del lector una lectura comprometida y no complaciente por parte de los lectores.

Esto es porque los autores e ilustradores de álbumes ilustrados tienen en cuenta que los niños observan las ilustraciones con *atrevidad y sagacidad*, por la inteligencia que tienen *...entendida como una disposición permanente para aceptar e indagar lo desconocido, en respaldo de las más atrevidas propuestas estéticas...* La receptividad de los niños, su carencia de prevenciones culturales y artísticas, su deseo de conocer y aprender, hace, sin embargo, que las audacias formales y pictóricas de los artistas no les resulten extrañas. *Lo inadmisibles para los adultos es aceptado sin problemas por los niños, que no se amedrentan ante lo incomprensible ni temen a la complejidad* (Mata, J. 2010, p. 64).

La función de la ilustración, desde esta perspectiva, es la de generar sentido. *Las ilustraciones son las primeras ventanas que se abren al sentido de una historia y son a la vez el punto de partida para que el lector construya sus propios sentidos*, lo que hace de la lectura de los álbumes, según J. Mata, una práctica cultural viva y exigente. Por lo tanto, se dice que una eficiente pedagogía de la lectura, aún cuando se trate de no lectores, tiene que tomar en cuenta esas capacidades de la niñez para estimular y aprovechar sus respuestas y ensanchar sus conocimientos lingüísticos y literarios. *Lo complejo es a menudo más alentador que lo simple* (Mata, J. 2010, p. 65).

J. Mata también plantea que en la lectura de los álbumes ilustrados no solo se trata exclusivamente de la lectura individual y silenciosa, con sus indudables beneficios.

---

8. *Ibíd.* Citado en Mata, J. 2010, p.65

El ponente explica que después de que los niños ya aprendieron a leer se considera impropio la lectura en voz alta, y plantea que esta debería concebirse como actividad autónoma orientada a promover la reflexión y a fomentar el interés de los niños por la literatura y el arte (Martínez, Roser y Dooley, 2003; Sipe, 2008; Morrison y Wlodarczyk, 2009).<sup>8</sup> Siendo una actividad valiosa en sí misma para poner en contacto a la niñez con el lenguaje poético y artístico. Esta es una oportunidad para que a través de los comentarios y las conversaciones que generan se vayan configurando los juicios y los sentimientos infantiles.

En este sentido la contribución del lector que lee a niños, la voz adulta con sus inflexiones, ritmos o sus énfasis aportan, como las ilustraciones, comenta J. Mata, pistas iniciales de significado, aunque en última instancia cada niño construye los sentidos personales de cada historia a partir de sus respuestas a preguntas específicas y sus conversaciones con lectores y oyentes, así como también por medio de las ilustraciones, textos o acciones creativas posteriores a la lectura.

Así mismo, esta ponencia señala que el conocimiento literario es inseparable del artístico, porque por medio de las imágenes, además de contribuir a dar sentido al texto, el álbum ilustrado acerca la niñez a las artes visuales y sus elementos, *a fijarse en el uso del color, el trazo, la forma, la composición o el formato; a estimar el proceso de creación o la pluralidad de miradas*. Por ejemplo, al observar el tratamiento que le dan diferentes ilustradores a un mismo personaje.

Por otra parte, los niños al responder ante la literatura afirman el concepto que acuña Rosenblatt (1982, 2002):<sup>9</sup> que la lectura es una actividad *transaccional* porque supone mayor dinamismo que si se describe como “interacción”. En la primera, el lector evoca experiencias pasadas, llora o ríe, recuerda textos ya leídos, escribe un texto o esboza un dibujo, reflexiona sobre su vida, rememora una determinada canción, elabora ideas, centra la atención en algunas palabras. Esto contribuye a crear un sentido individual. Como indica Iser (1987a, 1987b),<sup>10</sup> que en la lectura literaria la constitución de sentido en la conciencia del lector proviene de su capacidad para ocupar con su imaginación lo no formulado en el texto. Así, al tomar conciencia de su propio mundo en el proceso de desciframiento del mundo propuesto por el autor, el niño tiene la posibilidad de formularse a sí mismo.

De tal manera que existe singularidad en las respuestas de cada niño a la lectura de un álbum ilustrado, esto es un estímulo para imbricar los textos de ficción con las vidas de los lectores, incluyendo los más jóvenes. Dice Mata que... *la literatura adquiere su plenitud significativa cuando las palabras agitan el mundo interior de los lectores, es decir, cuando afectan a la memoria de sus experiencias y a la construcción de sus deseos. Y esa conmoción se evidencia más claramente mediante la declaración y la conversación* (Mata, J. 2010). De esta forma el ponente describe el valor excepcional de la conversación como procedimiento para la comprensión de un

9. *Ibíd.*

10. *Ibíd.*

texto y el conocimiento literario, *porque permite hablar para sí mismo, hablar a otros, hablar juntos, hablar de lo nuevo* (Chambers. 2007).<sup>11</sup>

De tal modo que conversar sobre lo que el niño interpreta y siente con base en una lectura, supone responder a la literatura en compañía de otros, aprender a expresarse con la ayuda de los otros aun siendo un acto individual, pero que a la vez tiene una dimensión colectiva. Palabras, dibujos, gestos movimientos, silencios... Son muy variadas las maneras de responder a un álbum; todas son valiosas y merecen atención. Lawrence Sipe (2000, 2008)<sup>12</sup> propone la siguiente tipología que establece 5 clases de respuestas a la lectura en voz alta de un álbum: a) *analítica* (los niños utilizan la información proporcionada por el texto y las imágenes para comentar aspectos relacionados con la trama, los personajes, las ilustraciones, etc.), b) *intertextual* (los niños vinculan el texto escuchado con otros textos o productos culturales, como películas, vídeos, series de televisión, pinturas...), c) *personal* (los niños enlazan las historias con su propia experiencia o las experiencias de las personas de su entorno); d) *transparente* (los niños alcanzan tal grado de identificación con la narración, que resulta casi imposible separar el mundo del lector y el mundo del texto); y e) *performativa* (los niños se hacen cargo del texto y lo manipulan de acuerdo a sus propósitos). J. Mata aclara que estas diferentes respuestas no son jerárquicas ni excluyentes, ni unas son mejores que otras, ni aparecen de modo aislado. Todas muestran, en cambio, el grado de implicación en la historia que pueden alcanzar los niños.

La última idea central en esta ponencia es que... *Las respuestas de los niños, tanto verbales como artísticas o corporales, son profundamente demostrativas del grado de comprensión de un álbum, nunca son triviales.*<sup>13</sup> Por ello, el ponente señala que, debido a que por lo general los niños nunca se sienten ajenos a una historia, hay que valorar sus expresiones al respecto como revelaciones... *Tanto sus palabras como sus gestos o sus dibujos expresan sus formas de participar en la historia, su grado de implicación intelectual y emocional.*<sup>14</sup>

En conclusión, esta ponencia hace su aporte repensando la lectura del álbum ilustrado, planteando que lo que pensamos, sentimos y comprendemos se genera a partir tanto de palabras como de imágenes. Un ejemplo de ello es que los lectores que aún no saben leer o lo hacen de modo titubeante, dan sentido a una historia gracias a ambos lenguajes, lo cual tiene importantes consecuencias pedagógicas.

Esta idea es un argumento importante para proponer la lectura del álbum ilustrado, no como un entretenimiento sino como un estímulo, que desde temprana edad, constituye una invitación permanente a pensar y expresarse con libertad e intensidad. Así mismo, se plantea que las respuestas personales de los niños a las historias leídas o escuchadas, así como la conversación pública sobre la misma, manifiestan su grado de implicación en las historias y afirman su interés por la literatura. Este enfoque de la lectura implica

11. Citado en Mata, J. 2010, p.66.

12. Citado en Mata, J. 2010, p. 66

13. Mata, J. 2010, p.68.

14. *Ibíd.*



comprender lo cual es un proceso intelectual activo, y los esfuerzos por dar forma a lo pensado y sentido facilitan ese proceso. Este enfoque de la lectura, por lo tanto, es una respuesta y se contraponen a la concepción de que la comprensión lectora es una forma inerte de recepción y almacenamiento de información. Por ello es necesario alentar y atender las reacciones de los niños; esto tiene que ver no sólo con su rendimiento académico sino con sus experiencias cotidianas porque... *aprender a dar sentido a una historia de ficción es aprender a pensar sobre la propia vida.*<sup>15</sup>

*Abrir las puertas para una relación pedagógica en la que los niños sean considerados no como objetos, sino como sujetos-autores de sus propias representaciones.*

Por su parte el doctor Fernando Hernández Hernández, del *Departamento de Dibujo de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Barcelona*, redimensiona el concepto de niñez en su ponencia *Direccionalidad y Análisis Dialógico-Performativo Frente a los Discursos sobre Infancia.*<sup>16</sup> Hernández tipifica las diferentes proyecciones sobre infancia desde la imagen. Plantea que estas proyecciones actuales de infancia son precedidas por la imagen *inocente e indefensa* de la niñez, la cual paradójicamente convive en la actualidad con una imagen *pedofilizada, adulta y de infancia temida*. Imágenes algunas revistas de moda infantil, muestran un concepto de infancia hegemónica y modelizada. Por ejemplo, en cuanto a la representación de los géneros, en dichas imágenes las niñas posan para ser ‘vistas’ y los niños para ‘actuar’. Para el doctor Hernández estas imágenes tienen influencia profunda en la construcción de género, tanto en la niñez como en sus padres y

en la sociedad. *Las imágenes no tienen valor por lo que representan sino por lo que corporeizan.*<sup>17</sup>

La imagen de infancia se va determinando a lo largo de la historia con base en los *relatos* que construyen los adultos. Esto se puede analizar al revisar imágenes infantiles a través de la historia (fotografía, dibujo, pintura, cine y otros). Por ejemplo, el ‘relato’ del niño como artista es una proyección del deseo del adulto. F. Hernández establece en la cultura occidental la pintura *El joven Giotto* como relato fundacional, de lo anterior.

Así mismo, la pintura de Courbet de dos niños (1819-1877) en la cual se muestra la imagen de la creación inocente y expresiva. Franz Cizek (1865-1946) construye la idea del niño como artista y marca el principio de la pedagogía del arte espontáneo. Herbert Read (1893-1968) y Viktor Lowenfeld (1903-1960) justifican que los niños pueden aprender solos. Ellos aseguran que los niños pueden aprender espontáneamente, que la creatividad no es individual sino social y que se produce en contexto no de manera aislada.

Por lo anterior, F. Hernández señala que las imágenes no son solamente superficie y contorno, sino *praxis*; tienen, efectos sobre todo, en los cuerpos y en el modo de ser. El ponente invita a realizar el ejercicio de analizar

15. Ibid.

16. Hernández, Hernández, Fernando. 2010. Actas del I Congreso Internacional de Arte, Ilustración y Cultura Visual en Educación Infantil y Primaria: construcción de identidades. Granada: Universidad de Granada.

17. Óp. cit.

las representaciones infantiles y el tratamiento en los medios de información, incluyendo las revistas generalistas y aquellas dedicadas a la moda infantil, para ver cómo se construye una relación de espejo en donde se reflejan las proyecciones hegemónicas de los adultos en el concepto de niñez actual.<sup>18</sup> Esto a partir de la metodología que dicho investigador ha aplicado para la realización de su trabajo reciente en investigación educativa. Se trata del análisis *dialógico-performativo*.

Esta modalidad *se pregunta cómo la conversación entre los hablantes se produce y performatiza de manera interactiva (dialógica) como una narrativa* (Koler Riessman, 2008.p.105-106).<sup>19</sup>

Para F. Hernández algunas revistas de moda infantil difundidas internacionalmente son representaciones del deber ser de la infancia, elaboradas por las corporaciones que basan su negocio en el consumo de prendas y objetos dirigidos a la niñez; pero que apelan a la imagen de infancia que han “construido”, que “construyen” sus padres (influenciados por su propia historia, el entorno cultural y medios masivos de información), quienes compran finalmente el producto. Por lo tanto, se plantea la necesidad de que los educadores trasciendan y profundicen sobre la capacidad de la imagen para establecer los relatos hegemónicos sociales. La necesidad de que los docentes aprendan a poner las imágenes en relación a los contextos socioculturales e históricos, para ampliar y para ver las *modas dialógicas y performativas*.

En este sentido se hace necesario observar la *direccionalidad* de la mirada e identificar en qué situación nos coloca. Desde la mirada

direccional de Ellsworth (2005)<sup>20</sup>... *el foco está en el ‘quién’ se representa y en qué lugar nos pone a quienes miramos (y somos mirados por estas imágenes),*<sup>21</sup> ¿quien piensa esa fotografía que eres tú?<sup>22</sup> La pregunta no es qué vemos, sino en qué lugar nos coloca esa imagen que observamos. ¿Qué dicen estas relaciones (establecidas en el ejercicio de un análisis) en la mirada de los adultos? y ¿Qué efectos producen en la educación de la niñez?...

*Desde estas interrogantes que dejamos que nos planteen las imágenes, llegamos a la cuestión que nos ofrece Ellsworth y que nosotros (F. Hernández) llevamos al terreno de la investigación en torno a las imágenes que constituyen los discursos sobre la infancia: ¿Quién piensa estas pinturas y fotografías que eres tú?, pregunta que nos remite a ‘cómo funcionan las dinámicas de posicionamiento social en la visión del cine (aquí de la fotografía y de la pintura’, de manera que podemos desvelar ‘quién se dirige a ti en esta película (fotografía o pintura) para que estés dentro de redes de poder, asociadas con la raza, la sexualidad, el género, la clase, etc.? ¿Y qué diferencias crea la direccionalidad en la forma en que lees y utilizas un filme (fotografía o pintura)? ¿Qué diferencias crea, incluso, en las dinámicas históricas de ‘control’ y ‘cambio social’? (Ellsworth, 2005, p.11-12).<sup>23</sup>*

18. F. Hernández sugiere analizar el fenómeno de Suri Cruise (hija de Tom Cruise) como referente de moda infantil. Se ha creado un blog de moda. Verlo en [www.suricruiseffashion.blogspot.com](http://www.suricruiseffashion.blogspot.com).

19. Citado en F. Hernández Hernández. 2010. p.55

20. Citado en Hernández. 2010, p.55.

21. Óp. cit. Hernández Hernández. 2010, p.55.

22. Ver la fotografía titulada “The New Mothers” de Sally Mann.

23. F. Hernández Hernández. 2010, p. 54. Actas del I Congreso Internacional de Arte Ilustración y Cultura Visual Direccionalidad análisis dialógico-performativo frente a los discursos sobre infancia. Granada: Universidad de Granada. Se pueden ver fotografías que forman parte del análisis de F. Hernández e Hernández en las Actas del Congreso.

Propone el ejercicio de analizar imágenes de moda infantil con niños de 4.º grado, que vean estas imágenes de infancia, y preguntarles. ¿Estás de acuerdo con la infancia que se representa en las imágenes?, con el fin de desinstalar, promover desde temprana edad una “lectura” más crítica y darles protagonismo para cuestionar sobre lo que se maneja en la publicidad dirigida a la niñez. F. Hernández pregunta. ¿Qué tipo de influencia tenemos en esto los educadores? ¿Qué tipo de relatos construimos con ellos (los educandos)? dice F. Hernández... *Pero otras voces recuperan una noción de infancia que la aleja de la posición colonizadora (Canella y Viruru, 2004,) que establece su deber ser y fija el lugar desde donde ha de situarse para ser mirado por el deseo del adulto:*

- ¿Por qué creéis que he traído estas imágenes?*
- ¿Qué podrían hacer con ellas?*
- ¿Qué historias podrían contar?*
- ¿Qué pasaría si les pusiéramos nuestras caras?*
- ¿A qué niños y niñas se las presento? ¿De la ciudad? ¿De una clase social?*
- ¿Qué dicen estas imágenes de nosotros?*
- ¿En qué lugar nos colocan?*
- ¿Estáis de acuerdo con la infancia que se refleja en estas imágenes?*

Con estas preguntas F. Hernández no sólo abre un camino para incluir a los niños en calidad de investigadores sobre el sentido de las representaciones que les muestran cómo han de ser mirados y cómo se han de mirar a sí mismos, sino también para explorar cómo se relaciona *la construcción individual* con *la construcción social de la infancia*. De esta manera se quiebran los modos en que los adultos nos apropiamos de las

representaciones de la infancia en nuestro afán por desvelar las categorías históricas o culturales relacionados con los discursos en torno a la infancia. Lo que nos lleva a una concepción de la educación de las artes y la cultura visual como un espacio para afrontar las “batallas” que se tienen lugar con el conocimiento, el poder y el deseo.<sup>24</sup> ...*Este modo de abordar la investigación y la relación pedagógica en la que los niños y las niñas dejan de ser ‘objeto’ de la mirada y el deseo adulto y pasan a ser autores de sus propias representaciones es una vía que dejo esbozada y cuyos logros espero compartir en futuros encuentros (Hernández. 2010).*<sup>25</sup>

Colonizamos la infancia porque le impedimos ser. Para F. Hernández la infancia no existe, desde la perspectiva de que es creada socialmente como relatos que imponen los adultos por medio de narrativas (como por ejemplo, las imágenes publicitarias). Este tipo de manejo de la imagen de infancia que generan las empresas constituye una industria. La industria de los productos dirigidos a la niñez ocupa el tercer lugar en el PIB de los Estados Unidos. El segundo lugar lo ocupan las industrias relacionadas con el cuerpo, y el primer lugar el negocio de las armas, señala Hernández en su ponencia. De ahí que no son narrativas de infancia inocentes ni espontáneas, sino creadas para generar consumo. Pero hay que comprender que esta publicidad no solo genera consumo, sino que también va modelando y colonizando la infancia, convirtiéndola en un producto que influye

24. Hernández Hernández, F. 2010, p.57.

25. *Ibíd.*

socialmente en el establecimiento de roles, en cuanto a la raza, la sexualidad, el género, la clase, etc. con base en el deseo de los adultos.

Es por estos argumentos que F. Hernández Hernández enfatiza que en la formación de educadores se debe abordar la “colonización” de la infancia y generar espacios en estos programas para que cada docente también tenga la oportunidad de verse, analizar la propia configuración de infancia, y de articular cómo se ve a sí mismo en las imágenes proyectadas de infancia. Esto es determinante en lo que será su práctica pedagógica en el aula.

Es así como el trabajo de F. Hernández Hernández, desde un posicionamiento *construccionista*<sup>26</sup> como investigador a partir de una *estrategia de relación entre imágenes*, primero y segundo, desde la utilización de una metodología *dialógica-performativa*, muestra otras formas de interpretación que además de poner las imágenes en contexto, rescata las formas de relación de los visualizadores con las imágenes y abre puertas para una relación pedagógica en la que los niños y las niñas sean considerados no como objetos sino como *sujetos-autores* de sus propias representaciones.

Imanol Aguirre, del Departamento de Psicología y Pedagogía de la *Universidad Pública de Navarra*, en su ponencia “Sobre los usos del arte en la escuela infantil”,<sup>27</sup> presentada en este Congreso, señala que las imágenes nos marcan, constituyendo la cultura visual, y a la vez contribuyen a construirnos. Por ejemplo, las imágenes nos señalan el camino (Shirley), nos colocan en una posición (F.

Hernández y Hernández); por lo tanto, dice Aguirre, las imágenes son oportunidades para enriquecer la experiencia. La educación artística se relaciona mucho con las imágenes, por lo cual su didáctica refleja los usos de las artes en la historia.

En la actualidad, en España se ha incorporado a la educación artística una inmensa oferta que responde a la apertura de los museos a la infancia, hasta tal punto de que su inclusión en la programación de clase es clave. Con la apertura del museo al público, en particular a la niñez, estos se están volviendo protagonistas, críticos y comentaristas en los museos. Esta crítica se hace pública para tomarla en cuenta y resaltarla.

Aguirre se pregunta si hay algún tipo de explicación: ¿es una operación de mercadotecnia? ¿Se trata de un nuevo nicho de mercado? ¿Es una manera nueva de que la niñez entienda las artes desde el enfoque de la educación artística disciplinaria (DBAE)? o ¿Todo lo anterior a la vez? Quizás responde al mismo recorte sociocultural. Se ha caído en el viejo principio de instruir a la niñez sobre los aspectos disciplinarios de la historia del arte, centrándose particularmente en la pintura europea.

En España, bajo este enfoque se utilizan criterios canónicos en la selección de los artistas, centrándose únicamente en los que

- 
26. En particular F. Hernández cita a Darin Weinberg (2008, p.13).  
 27. Aguirre, Imanol (2010). Actas del I Congreso Internacional Arte Ilustración y Cultura Visual en Educación infantil y primaria: construcción de identidades. Granada: Universidad de Granada.

se consideran virtuosos: Van Gogh, Klee, Mondrian, Calder y Kandinsky, entre otros. Se trata en una pedagogía basada en una visión mitificada del artista como “alguien genial”, a lo que responden innumerables pinturas, ilustraciones y fotografías de niños disfrazados de artistas frente a un caballete. Esta visión del artista y la selección que se hace, parece responder a un afán de mostrar una historia de arte “a la medida de la niñez”. Esto da paso a una importante industria que, bajo los criterios descritos, desarrolla guías educativas y libros que tienen en común esa visión mitificada de los artistas (de origen europeo o norteamericano), quienes utilizan formas y colores básicos y que incluyen relatos edulcorados de los artistas y las narrativas de sus obras. Lo anterior, con la intención de presentar a la niñez una historia del arte que es la que tendrían que conocer los niños, por su “etapa de desarrollo”. En esto prima una visión simplista de la niñez.

Por otra parte, Aguirre plantea que, junto con lo expuesto, paradójicamente convive y se propone *la metodología de trabajo que constituye una especie de retorno del academicismo a la escuela y cada vez son más los docentes que se sienten empujados a “enseñar arte”, en educación infantil.*<sup>28</sup> Preocupa a Aguirre la forma en la que se trabaja con los citados autores y obras. Describe que este enfoque está orientado a dar a conocer las biografías de los artistas, a reconocer sus nombres y sus obras o a clasificarlos de acuerdo a criterios estilísticos propios de la vieja historiografía del arte...

*En muchos casos, además, resulta especialmente llamativo que tales presentaciones de autores y sus obras,*

*por otra parte deseables e inevitables, redunden por lo general en reforzar una vez más la visión más románticista sobre el genio creador. Casi la totalidad de las propuestas que conozco presentan a los artistas de forma mitificada y tópica, desaprovechando de este modo aspectos de su vida y su obra que pueden resultar mucho más educativos y susceptibles de conectarse con la experiencia vital de los niños y niñas. La lucha por la supervivencia de Van Gogh, la de Miró o Picasso que aspiran a pintar como un niño o el viejo mito de Vasari sobre el artista-pastor descubierto accidentalmente, siguen poblando las historias de artistas dirigidas a la infancia, pensando quizás que su propio carácter mítico las hace más adecuadas para estas etapas formativas, como dice Ana María Navarrete: “a su medida.”<sup>29</sup>*

Por otra parte, dicha especie de neoacademicismo se traduce en las aulas en actividades que tienen como fin en sí mismo la copia de las obras y los procedimientos utilizados por los artistas estudiados, lo cual se presta -si se enfoca la actividad de esta manera- a la reproducción mecánica en ambos casos. Al respecto, dice Aguirre.

*...Pero de la misma forma que en la enseñanza de las matemáticas no se comienza por enseñar a copiar el resultado de la suma, sino a entender en qué consiste eso de sumar y ponerlo además en contextos de la vida ordinaria, el trabajo con las artes no puede ni debe comenzar por la copia de los resultados; por mucho que éstos sean el fruto de algún gran maestro de la historia del arte.<sup>30</sup>*

28. Aguirre, I. 2010, p. Actas del I Congreso de arte, ilustración en la educación Infantil y primaria. Granada: Universidad de Granada.

29. Citada en Aguirre. 2010. Op.cit. p. 39.

30. Aguirre, I. 2010, p.39

Ana María Navarrete Curbelo, dice al respecto...

*Lo que parece que está ocurriendo, aunque no se pretenda explícitamente, es que la educación artística estuviera derivando hacia formar para el conocimiento de las artes en lugar de usar las artes para aumentar el conocimiento.*

Por lo tanto, Aguirre propone superar la mirada reductora en la que ...situamos a nuestros estudiantes frente a la complejidad de los fenómenos propios de la cultura visual y de las relaciones con sus usuarios. Por eso creo que ahora está llegando el momento de repensar la forma en la que esta visión debe articularse con otras dimensiones de lo estético en las prácticas educativas.<sup>31</sup>

*Podemos celebrar, y de hecho lo consideramos como un paso positivo, que las artes hayan llegado a la educación infantil, pero hoy debemos de considerar también que tan interesantes o más, desde un punto de vista formativo, pueden ser las instalaciones como la pintura o tan formativa la fotografía contemporánea como el arte infantilizado de Miró.<sup>32</sup>*

### **Repensar las artes en la educación artística**

Así, I. Aguirre señala que lo dicho implica cambiar la idea de infancia y la idea de arte, que reside en la mayor parte de las propuestas que hoy se ofrecen a la educación infantil. En este sentido el ponente enfatiza en la necesidad de repensar las relaciones de la infancia con la cultura visual, entendiendo el papel que en esta cultura puede jugar las artes. Repensar las artes lleva a investigaciones como las de Malaguzzi, Isabel Cabane-

llas y Alfredo Hoyuelos (1994, 1998), que plantean que *la infancia corre desde el momento del nacimiento por cien caminos distintos; que no es un solo lenguaje que entienden, sino que son cien (tos) los recursos sensibles y cognitivos que emplean para su crecimiento* (Malaguzzi, 2005).<sup>33</sup>

Aguirre señala las consecuencias de esto en la escuela española actual...*Todo movimiento que lleva a poner en contacto a la infancia con las producciones adultas en las artes tiene, sin embargo, un aspecto interesante. Me refiero a que supone, en cierta forma, la superación de la vieja creencia romántica, que ha sobrevalorado la educación española desde la reforma de los 70, sobre la infancia pura e inocente a la que se debe preservar del contacto con la complejidad de la vida real.*

Las mismas experiencias escolares que como investigador Aguirre ha podido observar, contradicen este empeño por simplificar la experiencia estética infantil que se trasluce en algunos materiales editoriales y enfoques curriculares. *Lo cierto es que la complejidad de las cuestiones que se les pueden plantear a través del trabajo con las artes y la cultura visual a niños y niñas desde la más temprana infancia no sólo no limitan sus posibilidades expresivas, sino que permiten engarzar nuestra acción pedagógica con sus experiencias vitales en un contexto formativo rico, estimulante y crítico.<sup>34</sup>*

En esta ponencia se narran experiencias en España que para el autor representan el

31. Óp. cit. p.40

32. Óp. cit. M.ª Navarrete Curbelo. Citada en Aguirre, 2010, p.39.

33. Citado en Aguirre, 2010. Opcit. p. 40.

34. Óp. cit. p.40.

repensar las artes y la infancia. En una de ellas, en el Colegio “La Alquería” de Granada, la oportunidad la proporcionó un trabajo doctoral de investigación de María Reyes González vida (2008). En este caso se trataba de la actividad de reflexión e interpretación a partir de la obra de Jeff Beck. Ahí se genera el siguiente diálogo entre un niño y la maestra:

**Rubén:** *Porque habían salido a comprar...Y habían dejado los niños solos y ha venido un ladrón,... y luego como se han puesto a llorar por lo que ha pasado, pues me parece interesante.*

**Maestra:** *¿Todo eso ves en la foto?*

**Rubén:** *No, eso es lo que me parece.*

**Maestra:** *¿Qué te parece interesante de lo que dice?*

**Rubén:** *Nada.*

**Maestra:** *¿Nada? Entonces no te parece interesante esa foto.*

**Rubén:** *Pero es interesante lo que he inventado.*

En esta línea de enfoque pedagógico, Aguirre presenta experiencias en escuelas españolas en donde se enfatiza la resolución de problemas o el diálogo crítico como detonantes de procesos formativos complejos, como propiciar a los niños...*una profunda vivencia y reflexión sobre su relación personal (física y afectiva) con el espacio y, en este caso, sobre las peculiaridades de las relaciones escultóricas entre éste y la materia, propiciando de esta manera que niños y niñas penetraran desde su propia experiencia en aquellas cuestiones que inquietaron al artista (Jorge Oteiza).*<sup>35</sup>

El ponente lo denomina *amabilidad y edulcoración* como criterio ético, caracterizándolo de la siguiente manera:

*Como tantas veces ha ocurrido con la ilustración infantil, la elección del arte para la infancia peca de una tendencia a la edulcoración que redundando en los mismos prejuicios sobre los más pequeños. Es muy propio de la cultura occidental de estos últimos tiempos el pretender apartar a los niños y niñas de la vida real y mostrarles exclusivamente un mundo ficticio, sin conflictos, donde todo rezuma alegría, paz y bienestar, como en ‘Celebratio’, la ciudad creada por la compañía Disney en Florida (Giroux, 2001)*<sup>36</sup> *El problema, por tanto, no es solamente de índole estético, sino que es sobre todo de tipo pedagógico y tiene su origen en la concepción de la infancia desde la que trabajamos.*

Así, se presenta el trabajo desarrollado por Vidiella, Ventura y Hernández (2004) en torno a la representación y experiencia del cuerpo a partir de la obra de Lucien Freud. Estos ejemplos ponen de manifiesto que el cultivo de la complejidad de la sensibilidad infantil requiere el reconocimiento de su propia posibilidad desde temprana infancia, dice Aguirre. Esto, a partir de no dar por sentado que hay un tipo de estética más adecuada para los más pequeños por ser más amable.

Otra experiencia presentada por Aguirre son las instalaciones en el aula realizadas por las maestras Blanca Berastegui, Sonia Jurio y Anabel Simón, del CEIP “Félix Zapatero” (Navarra), en el marco de un seminario de formación. Se trató de la transformación del aula habitual en un aula de sensaciones cro-

35. Proyecto realizado en la escuela Erreniega de Zizur (Navarra). Citado en Aguirre. 2010, p.40.

36. Óp. cit. p.38 Citado en Aguirre. 2010.

máticas y visuales y, en cuya elaboración y vivencia se involucraron los niños, en donde “No solo el entorno ha cambiando porque nosotras como diseñadoras de la propuesta lo hemos cambiado, sino porque ellos han entrado a formar parte de este nuevo entorno-espacio, y se transforma porque ellos están dentro de él”.<sup>37</sup>

En las escuelas infantiles *Regio Emilia*, a partir de las descripciones gráficas, niños por un lado y niñas por el otro, hacen de su ciudad, Aguirre encuentra la manera en la que el entorno próximo es percibido y genera relaciones, constituyendo un factor constructor de identidad emocional afectiva. Tratándose de una microinvestigación esta experiencia generó un documento que muestra... *claramente cómo el paisaje urbano más próximo es construido de manera diferente en cada caso. De modo que lo que pudiera parecer de entrada un simple ejercicio de descripción visual, avanza finalmente hacia un todo de experiencia mucho más complejo, en el que la mirada sobre la ciudad y su imagen convierten a ésta en un elemento que proyecta y sobre el que se proyecta la identidad.*<sup>38</sup>

Para Aguirre las propuestas curriculares deberían tomar en cuenta las siguientes ideas: a) Que el trabajo con el arte<sup>39</sup> y la cultura visual, siempre abierto al cruce de múltiples usos y significaciones, es terreno abonado para la generación de emergencias sorprendidas y de rupturas emotivas que pueden convertirse en rupturas simbólicas, estéticas, éticas y políticas. b) *Los artefactos y eventos de la cultura visual, en su calidad de condensados de experiencia humana que se enredan con la nuestra, pueden mostrarnos algo que no sabíamos que estaba*

*abí, aunque sólo fuera en forma de predisposición a la transformación.*<sup>40</sup>

Por tanto, desde el punto de vista educativo, lo que interesa a Aguirre es considerar las artes y la cultura visual como experiencias y desde ahí reconocer y valorar su capacidad para convertirse en detonante de la transformación personal de sus usuarios, tanto en su calidad de productores como de receptores. Encuentra en ellas la oportunidad de incoar nuevas experiencias igualmente complejas, si bien no necesariamente réplicas de aquellas de las que surgen.

De esta manera para Aguirre las artes y la cultura visual tienen la capacidad de ser: 1. *Principio y motor del conocimiento de la relación con lo real;* 2. *Su valor como elemento constituyente de la conformación de lo social y cultural;* 3. *Obviamente, su utilidad como elemento conformador del juicio estético, pero también ético;* 4. *Su presencia incuestionable como fundamento del mundo emotivo, del placer y el deseo. Es decir, como elemento al que básicamente nos vinculamos a partir de la pasión (Larrosa, 2000)... ‘un gran amor o una gran aversión es la clase de cosa que nos cambia, cambiando nuestros propósitos, cambiando los usos a los que dedicaremos las personas y las cosas que encontremos en el futuro’ (Rortiy, 1992, p.116-117).*<sup>41</sup>

37. Citadas en Aguirre, I. 2010, p. 41

38. Óp. cit. p.41

39. Aguirre aclara que Rickenmann nos recuerda que Vigotsky (1925) define el arte como “técnica social del sentimiento” y que el propósito del arte, así definido, sería la transformación de la experiencia del otro o la transformación de “sí mismo como otro”. Op. cit. p. 42.

40. Ibíd.

41. Citado en Aguirre, I (2010, p.43).



En la escuela, Aguirre propone el sujeto no solo reflexivo sino sujeto pasional, receptivo, abierto y expuesto (Larrosa 2006),<sup>42</sup> dispuesto a enredarse en las experiencias ajenas. En el enfoque curricular implicaría propiciar una relación con las artes y la cultura visual que no tome como punto de partida *los patrones heredados de la historia del arte, con sus prejuicios y limitaciones propios de la disciplina*. Reorientarse pedagógicamente hacia los usos, en la manera en que nuestras sociedades y las de otros tiempos y lugares se han relacionado con las artes, con las imágenes o con la cultura visual, en general.

Esto hace imprescindible acercarse a *propuestas curriculares que tengan en cuenta la complejidad cognitiva y emocional de la infancia y la necesidad de hacer de ella uno de los fundamentos de su formación, sin simplificarla, porque sus necesidades de socialización no sólo no impiden, sino que empujan a niños y niñas a enredarse con el entorno cultural en el que viven*.<sup>43</sup>

Por lo tanto se trata de un currículo de los usos de las artes y cultura visual que tendría las siguientes características: 1. Debería dar cuenta de las imágenes como portadoras de relatos, mensajes, pensamientos e ideas; 2. Debería ser un currículo de los usos que contribuyera a diversificar y repensar la relación de los niños con la cultura visual, que se ocupara igualmente de los diferentes vehículos de transición y los aspectos propios de la producción de tales productos, *... dando a conocer que tras la inmensa mayoría de los artefactos de las artes plásticas y la cultura existen procesos de elaboración más o menos metódicos y planificados*. Para lo cual debería integrarse en el currículo

el estudio de las técnicas y procedimientos de producción, tanto como los criterios estéticos y las motivaciones sociales, culturales y políticas propias de cada situación o contexto cultural; 3. Integrar la posibilidad de conocer, analizar y reflexionar sobre los aspectos propios de las políticas culturales en relación a las artes y la cultura visual. En donde se incluyan la comprensión de las condiciones de creación, distribución y circulación, así como también su consumo (museos, medios de comunicación, talleres, estudios, galerías, etc.) de la cultura visual y las artes en general.

Aguirre concluye que trabajar con las artes y la cultura (tan ricas en estímulos, en oportunidades y en experiencia, como las propias artes) debe tener como fundamento la resolución creativa de retos y desafíos. Las mismas obras nos ayudan a plantear esos desafíos a la niñez. De tal manera que sean los vehículos los que contribuyan a que los niños vayan enredándose con el mundo que los rodea para aprender y manejarse en él. *...Trabajar con las artes- y con la cultura visual- supone conectar con los deseos, fantasías y preocupaciones que movieron a los artistas a realizar sus obras para que éstas sean ahora motores de las nuestras*.<sup>44</sup>

### **Isidro Ferrer y sus “herramientas”: la ilustración desde un lenguaje simbólico**

Isidro Ferrer es un ilustrador y diseñador español contemporáneo ampliamente co-

42. Ibid. Citado en Aguirre.

43. Ibid.

44. Opcit. 45.

nocido, se dedica al cartelismo, entre otros, a la ilustración de libros infantiles. Además de que su trabajo ha sido muy difundido internacionalmente en su país, España, ha recibido los *premios nacionales de Diseño e Ilustración*. En el Congreso de Granada sostuvo un conversatorio. El aire desenfadado en su discurso y lenguaje corporal contrasta, en cierta medida, con la agudeza y claridad de sus ideas sobre su profesión, la ilustración.

Esta aparente paradoja no es tal si se le pone atención a sus respuestas cargadas de amor por lo que hace así como el artesano llega a querer su oficio, de pragmatismo en la dimensión de la ilustración como parte de una industria y con la precisión técnica del que hace bien las cosas a las que se dedica. Estas son algunas notas tomadas en dicho encuentro.

*Me defino como un constructor de imágenes.* Sus ilustraciones muestran cómo su formación en arte dramático y escenografía ejercen influencia. En el resto de esta reseña queda claro su cultura general e interés por la literatura, así como sus posibilidades plásticas a partir del conocimiento y manejo del espacio, de las herramientas y la escena (como espacio escenográfico y literario en donde se desarrolla la obra).

*Tengo pavor a la página en blanco como espacio donde construyo.* Hacer una idea válida es el resultado de un trabajo arduo que se vuelve divertido cuando “tiene la idea”, nos comentó Isidro.

*Dibujo como niño porque no puedo dibujar mejor.* Dice Ferrer sonriendo, y haciendo una

pausa sigue la conversación expresando que confiere a sus trabajos diferentes niveles de lectura, como si se tratara de las capas de una cebolla que el público debe ir descubriendo cuando observa sus ilustraciones.

*He decidido no trabajar en la publicidad.* En su trabajo la dimensión creativa es una constante. *Los diseñadores son recreativos y no creativos.* Para crear, Ferrer dice que se mueve en el contexto de la producción de la imagen, en lo que ve y en el aspecto lúdico. Al buscar una solución ilustrativa o de diseño se enfrenta al miedo, pero la obligación contractual y el continuo trabajo lo ayuda para que surjan soluciones antes de habérselas planteado. Por eso lleva *cuadernitos para notas* en donde anota soluciones que ha visto antes de que se le presente el problema de diseño o ilustrativo.

Para Ferrer el diseñador utiliza los medios artísticos *...somos como un canal o puente, no hablamos por nosotros mismos, no somos artistas. Si un diseñador trabaja en un contexto artístico puede ser que se entienda como arte lo que hace. Para mí la ilustración y el diseño es un arte aplicado.*

*No tengo una metodología.* Se refiere a una en particular, ya que trabaja de diferentes formas de acuerdo a su problema de diseño y circunstancia. Busca y trabaja en el concepto, en otros momentos *la idea llega sin mucho afán.*

Los libros que le parecen más importantes de su trabajo hasta ahora son los que se refieren a la muerte de su padre, que evita una visión edulcorada de la muerte – creado para explicarle a su hijo el deceso de su

abuelo- y la ilustración del libro de Pablo Neruda “El Libro de las Preguntas”.

*Las imágenes no hablan por sí solas, a menos que las imágenes contengan las 1000 palabras. La imagen debe ser utilizada con mucho tacto de acuerdo a qué texto acompaña. El aspecto funcional de las imágenes es prioritario, la estética va en segundo plano. El trabajo gráfico de Ferrer se pone al servicio del contexto semántico.*

*Yo trabajo con herramientas, eso agrega un trabajo artesanal. De hecho este rasgo es lo que caracteriza mucho al diseño y a la ilustración de Ferrer; sin embargo, para él esta característica de su gráfica no es una “cárcel” sino una “firma”, es la “caligrafía” que considera que si es excesivamente personal... Te puede cerrar opciones para evolucionar. Por eso es permeable a las tendencias y hacia la propia experiencia vital, para no limitarse y repetirse a sí mismo.*

*La copia es válida como forma de crecimiento personal. Es un proceso habitual de crecimiento. Dice Isidro y sigue... Cabral dice que él es algo, gracias a todos los demás. Por ello Ferrer esta en contra de lo que se denomina “original”... aunque nos identifica como únicos, pero somos múltiples, y a mí me gusta “rendir tributos”. Esto lo hace Ferrer citando visualmente, incluyendo en su trabajo elementos que aluden a otros a quienes admira. Para él estas citas constituyen un homenaje. Es importante señalar que Isidro Ferrer cuando incluye algún elemento “citando” a otros en sus ilustraciones, para ello declara de dónde provienen estos elementos dejándolo, patente... mi obra está llena de tributos... lo que yo soy, es una parte minúscula de lo que es todo mi lenguaje.*

*No tengo idea de cómo llegué del teatro a la imagen, lo dirán los historiadores. Al hablar de sus influencias Ferrer reconoce que una de ellas es la escenografía teatral; le interesa el cine como expresión, y lo poético, el caligrama, que es un poema visual, las litografías de Daniel Gil (1937); y algo de la niñez, las películas animadas del Oeste (horrorosas), que eran raras; de niño no me gustaban y ahora me gustan, me parece sustancial (parece que se refiere a aquella animación utilizando títeres). Todo esto convivía en mi niñez con la animación de Walt Disney y Warner.*

*Al preguntarle sobre su interés en la teoría que se escribe de arte y su obra, su respuesta es... me parece bien (sonríe él y los asistentes), es elocuente sobre el nivel de conciencia con relación a la crítica de arte a la hora de crear. Esto es porque no intelectualiza su trabajo, aunque sí estoy pendiente de la significación. Se documenta y luego llega al concepto de su (diseño o ilustración)... de manera que sea funcional, importante, un mensaje sugerente que construya una metáfora y un lenguaje simbólico.*

*Este proceso –que incluye niveles conscientes e inconscientes- entre otras cosas, tiene su origen en que Ferrer es un gran lector... tengo una cultura general para tener argumentos para construir imágenes trascendentes. No ser narrativo. A veces soy tremendamente intuitivo y otras no, depende de cada caso. Leo y veo la crítica y la teoría del arte, pero no estoy consciente de que me sirven. Así lo siento.*

*No sé ponerme en el lugar de los niños, solo trabajo con herramientas. Creo que es un error ‘dibujar para niños’. El mundo de los niños es muy complejo y no debemos “masticarlo”, disminuirlo, tratando de dibujar para niños.*

En la página web de Isidro Ferrer se encuentra la siguiente reseña:

*Desde el dibujo trazado durante el viaje en las páginas de su siempre presente diario, hasta la imagen oficial del Estado español en el propio terreno de las imágenes, nada le es ajeno a Isidro Ferrer. Ilustrador y diseñador por ‘devoración’, actúa con la realidad de manera parecida a la máquina de hacer*

*versos que imaginó el machadiano Juan de Mairena: por un lado entra el mundo, por otro sale la poesía. Se puede pensar que allí dentro se alberga uno de los grandes estómagos del planeta.*<sup>45</sup>

45. (autor?) Página web de Isidro Ferrer. Consultado en [www.isidro-ferrer.com](http://www.isidro-ferrer.com), el 21 de enero de 2011.

## Referencias

1. Mata Anaya, Juan (2010, p.68). Conferencia *Tú puedes ser un cocodrilo* (Leer, imaginar, comprender). I Congreso Internacional Arte, Ilustración y Cultura Visual en Educación Infantil y Primaria: construcción de identidades. Universidad de Granada: Granada, España.
2. Hernández, Hernández, Fernando. 2010. *Actas del I Congreso Internacional de Arte, Ilustración y Cultura Visual en Educación Infantil y Primaria: construcción de identidades*. Granada: Universidad de Granada.
3. Aguirre, Imanol (2010). *Actas del I Congreso Internacional Arte Ilustración y Cultura Visual en Educación infantil y primaria: construcción de identidades*. Granada: Universidad de Granada.
4. Página web de Isidro Ferrer. Consultado en [www.isidro-ferrer.com](http://www.isidro-ferrer.com), el 21 de enero de 2011.
5. Valle Contreras, Marta Eugenia. (2010). Apuntes (inéditos) del *I Congreso Internacional Arte, Ilustración y Cultura Visual en Educación Infantil y Primaria: construcción de identidades*. Universidad de Granada: Granada, España.