EL DINOSIRONTE Y OTROS ASPECTOS DEL LIBRO INFANTIL ILUSTRADO: ESTUDIO DE CASO CON NIÑOS INDÍGENAS OAXAQUEÑOS

Erika Santiago Clemente
Maestría en estudios de diseño
CENTRO

ÍNDICE

Introducción 5
- Cuatro ensayos 7
- Bibliografía 10

Dibujos, letras y otros aspectos del libro infantil ilustrado 11
- Contenido verbal 13
- Tipografía 17
- Ilustración 22
- Organización visual 34
- El otro elemento, el cultural 38
- Conclusiones 42
- Bibliografía 45
- Anexo 47

El libro infantil en México: conversaciones con los que hacen 49
- ¿Libros infantiles universales? 54
- El destinatario: ese pequeño lector 56
- Los *Libros del Rincón* 57
- Conclusiones 60
- Bibliografía 62

Leyendo sin saber leer: los pequeños usuarios 63
- Buscando a los lectores 64
- Trabajando con los niños 64
- Qué me gusta y qué no me gusta 65
- Seis ilustraciones 71
- *Niña bonita* o *Mi vida y yo* 77
- Los medios y los personajes 83
- Mi propio cuento 84
- Algunas observaciones 95
- Discusión 95
- Leyendo sin saber leer 95
- Narrando ilustraciones 99
- Produciendo conocimiento 99
- Conclusiones 101
- Bibliografía 102
- Anexo 103

Ese objeto llamado libro infantil ilustrado 105
- Los cuatro elementos 107
- Comprendiendo el proceso de creación 109
- Leer el libro infantil ilustrado: una experiencia lúdico- estética 111
- Y yo, ¿qué aprendí? 113
- Para terminar 115
- Bibliografía 117

INTRODUCCIÓN

El objetivo del trabajo de investigación que presento a continuación es el análisis de varios de los procesos que involucran la selección, publicación, distribución y uso de los libros infantiles ilustrados del programa *Libros del Rincón* utilizados por niños/niñas[1] indígenas en edad preescolar en la ciudad de Oaxaca. Particularmente, el propósito de esta introducción es describir y justificar el estudio a partir de una breve descripción de los cuatro ensayos que reportan los resultados, las discusiones y las conclusiones derivadas de tal investigación.

Sin embargo, antes de empezar quisiera identificarme ante el lector haciendo varias confesiones[2]. Soy una joven mujer mexicana de padre zapoteca y madre mestiza de la capital del país. A pesar de haber nacido en el DF, me identifico como oaxaqueña, pues en ese estado he pasado la mayor parte de mi vida. Aún así he sido afortunada en muchos sentidos, no me he librado de vivir ciertas contradicciones. Siendo Oaxaca uno de los estados más pobres del país, nunca viví pobreza. A pesar de ser hija de un hombre indígena, mis padres me mandaron a una universidad elitista fuera de Oaxaca. He tenido oportunidad de viajar fuera del país y conocer personas de distintas nacionalidades y culturas. A lo largo de mi vida he experimentado el contacto con varios aspectos de la diversidad oaxaqueña (su riqueza lingüística, sus limitaciones económicas, sus luchas políticas y sociales, etcétera), sin embargo, nunca he hecho nada directamente relacionado con el fortalecimiento de su cultura o para confrontar la exclusión que sufren algunas comunidades del estado, y que deriva, por ejemplo, en una fuerte discriminación lingüística. Mi deseo de cambiar esta actitud pasiva y casi indiferente ha sido la principal motivación para desarrollar el estudio que aquí expongo.

[1] Estoy consciente del prejuicio linguístico que existe en español al usar el género masculino para hablar de hombres y mujeres. Sin embargo, en este trabajo, por deferencia a los lectores, he decidido utilizar el género masculino para referirme a ambos sexos, sin afan de menospreciar a ninguno.

[2] Aquí estoy tomando el concepto de confesión de Zambrano quien afirma que "La confesión es el lenguaje de alguien que no ha borrado su condición de sujeto; es el lenguaje del sujeto en cuanto tal." Al respecto ver: Zambrano, María. *La confesión: género literario.* Madrid: Siruela. 1995. p. 29.

Mi historia de vida no es atípica, si no más bien una muestra de la diversidad de realidades que se viven en nuestro país. El hombre más rico del mundo es mexicano; sin embargo, somos un país con 11.7 millones de personas en pobreza extrema[3]. El México en que vivimos es uno de muchas realidades donde la abundancia y la pobreza se mezclan en una diversidad cultural, que incluye lenguas, usos y costumbres y maneras de pensar diferentes. Un país en donde, por ley, la educación es para todos, aunque sólo un pequeño porcentaje[4] logre completarla. La diversidad de nuestro país hace que entre los mexicanos tengamos un capital cultural muy diferente. Existen en el país 68 pueblos indígenas con lenguas y culturas diferentes, que representan el 6.6% de la población nacional[5]. Según el INEGI, Oaxaca (17.4%) es el segundo estado, después de Chiapas (17.5%), con mayor población que habla alguna lengua indígena[6], y según la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) muchos niños indígenas abandonan la escuela y una de las razones es porque la estructura educativa "no toma en cuenta su lengua y cultura"[7].

El conocimiento que adquiere un individuo está estrechamente relacionado con las exigencias del medio cultural en que se desenvuelve. Como consecuencia, un niño indígena triqui, por ejemplo, que ingresa a una escuela pública de la ciudad de Oaxaca, cambia de vida drásticamente en varios aspectos. Al dejar su zona rural por una zona urbana, entra en contacto con otras formas culturales que lo introducirán a nuevas y diferentes significaciones. Además, la educación indígena está enfocada a las comunidades étnicas que viven en su lugar de origen, lo cual deja a un lado a los indígenas que viven en zonas urbanas.

Permítanme ahora describir brevemente el contexto educativo en Oaxaca. Cursé la escuela básica y media superior en Oaxaca. Fue una mezcla de escuelas públicas (seis años de primaria) y privadas (últimos seis años). Mis padres tomaron la decisión de inscribirme en una escuela privada por la constante interrupción de labores de los profesores en las escuelas públicas. El movimiento magisterial en Oaxaca ha dado origen a la apertura de escuelas privadas que solucionan el problema de algunos padres de familia sobre la educación de sus hijos. Pero no todos pueden pagar un costo de entre 21,360 y 43,500 pesos anuales (para niveles básicos). Según la SEP sólo el 9.3 % de la población que estudia lo hace en escuela privada[8]. Sin embargo, la educación pública y privada debería de ser, en teoría, la misma ya que los planes y programas nacionales para cada uno de los niveles de escolaridad son los mismos. A partir de 1959, los contenidos de estos programas básicos se reflejan en los libros de texto gratuitos[9], en los cuales se ilustran los valores, principios y contenidos que sustenta la educación pública en México[10].

Excepto por algunas publicaciones (por ejemplo, los libros dedicados a cada estado que se distribuyen sólo localmente), los libros de texto gratuitos se usan a nivel nacional respondiendo al carácter centralista de la educación en México. A pesar del gran beneficio que los libros de texto gratuitos representan, también conlleva el problema de que los mismos libros que se usan en el norte de la República se distribuyen en el centro y el sur, sin importar las diferencias sociales, económicas y culturales que caracterizan a un país tan multicultural como México. Es cierto que un libro que podríamos llamar "universalmente mexicano" tiene como propósito la igualdad de saberes y habilidades que, en teoría, debe beneficiar a poblaciones marginadas. Sin embargo, los resultados educativos no muestran claros avances en estas comunidades, quienes tienen, por ejemplo, que aprender español como segunda lengua sin una instrucción dirigida y apropiada, por lo que desde el principio se colocan en desventaja frente a los alumnos que tienen el español como primera lengua.

Libros del Rincón es un programa específico para niveles básicos. Los libros los seleccionan una institución federal, la Secretaría de Educación Pública (SEP), se imprimen en la Ciu-

[3] León, José (ed). *Atención educativa a la diversidad social, lingüística y cultural.* México: SEP. 2012. p. 17.
[4] "De cada 100 que ingresan a la primaria, sólo 21 terminan la universidad". Al respecto ver: Revista Proceso. "De cada 100 que ingresan a la primaria, sólo 21 terminan la universidad: UNAM" http://www.proceso.com.mx/?p=337820 (consultado abril 2014).
[5] León. *Op.cit.* p. 22.
[6] *Ibid.* p. 23.
[7] *Ibid.* p.25.
[8] Moreno, Tania. "Hasta 43,000 pesos para aprender a leer". http://www.cnnexpansion.com/mi-carrera/2009/07/29/regreso-a-clases-cuesta-1574-pesos (consultado abril 2014).
[9] En 1960 se produjeron 19 títulos para los alumnos de primaria; en 1997 se inició el programa de libros de texto gratuitos en secundaria y los primeros libros de la colección *Libros del Rincón* salieron en los años ochentas. Al respecto ver: Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos. "Historia de 1944 a 1982". www.conaliteg.gob.mx/index.php/historia (consultado febrero 2014).
[10] Según la Secretaría de Educación Pública: "La educación impartida por el Estado tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará el amor a la Patria y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia". Al respecto ver: Secretaría de Educación Pública. "La educación y el desarrollo nacional". ses2.sep.gob.mx/somos/de/pne/introduccion/introduccion%20general.htm (consultado enero 2014).

dad de México, y se distribuyen a lo largo y ancho del país. Su objetivo es crear "un conjunto de materiales bibliográficos que pone a disposición de la comunidad escolar libros de calidad para *estimular y fortalecer* la formación de lectores desde la escuela básica"[11]. En los primeros niveles (de primero a tercer año de preescolar) estos libros supuestamente responden al nivel de desarrollo psicomotriz y cognitivo de los usuarios. Así, los pequeños que se inician en la lectura, pueden distinguir los signos lingüísticos (letras/palabras/contenidos verbales) que se suman a los elementos visuales (la ilustración, la tipografía, organización visual —este último resulta de la combinación de todos los elementos anteriores y su buen manejo a lo largo de todo el libro—). En otras palabras, tanto el contenido verbal como los visuales son imágenes que generan un significado en conjunto. Ilustración, tipografía y organización visual, como factores visuales que conforman una estructuración específica en el espacio físico del libro, ayudan a entender el contenido verbal (lo que se dice en lo escrito), e incluso pueden influenciar y modificar el contenido del mismo. De ahí que sean esenciales para la introducción de los escolares al mundo de la lecto-escritura[12]. Todos los elementos del libro (que en el capítulo que sigue se revelan como elementos culturales) son generalmente introducidos por primera vez a los nuevos lectores, y de ahí que lo que se aprende a través de los libros no es solamente a leer, o a conocer el contenido verbal específico, sino a identificar los diferentes componentes de un libro, lo cual sucede, de manera inconsiente pero tácita, a lo largo de nuestro desarrollo como lectores.

Reconozco que en los años que llevo como profesionista del diseño de información, nunca me detuve a pensar de qué manera se conectan estos elementos visuales (ilustración, tipografía y organización visual) con el contenido verbal del libro, sobre todo teniendo en consideración que la organización visual es el "método para organizar y clarificar el contenido verbal en una página, y también amplificar su significado"[13]. Sin embargo, esta carencia es un reflejo de un fenómeno que según Alejandro Tapia[14], quien teoriza sobre diseño, es general en el campo del diseño gráfico. Según este autor, parecería ser que los escritores –a quienes les llama gramáticos– y los diseñadores no tienen nada en común, pues generalmente trabajan por separado. "Unos piensan los conceptos y otros piensan las formas y todos parecen conformarse con ello"[15], lo que resulta ilógico porque ambos trabajan en la forma en que se estructura un libro.

Otro factor importante al analizar libros infantiles es el "adultocentrismo" que en su momento y contexto específico el filósofo alemán Walter Benjamin juzgaba como una falta de seriedad hacia los niños[16]. De acuerdo a este autor, dado que los libros ilustrados son esenciales en la educación de los niños, estas publicaciones deberían ser "una representación clara y comprensible pero no infantil, mucho menos aquello que el adulto concibe como tal"[17]. Por la pertinencia y relevancia que tienen con el presente estudio, se pueden trasladar las afirmaciones de Walter Benjamin al contexto específico de este estudio y preguntarse entonces: ¿Los tipos de libros que se ofrecen a los niños de las escuelas públicas de nuestro país, en particular para los fines de este estudio, a niños indígenas en el contexto urbano de Oaxaca, ofrecen esta "representación clara y comprensible"?[18].

Cuatro ensayos

Tomando en cuenta los varios aspectos descritos acerca de la problemática anterior, he desarrollado el contenido del presente proyecto de titulación en cuatro ensayos. En el primer ensayo el objetivo es explorar los cuatro códigos, es decir, textos verbales (el contenido de lo escrito) y elementos visuales (tipografía, ilustración y organización visual) en siete libros de texto de preescolar del programa *Libros del Rincón*, para describir las conexiones y relaciones que hay entre es-

[11] Libros del Rincón. "¿Qué son los libros del rincón?". http://www.librosdelrincon.dgme.sep.gob.mx (consultado enero 2014).
[12] Barton y Hamilton definen lecto-escritura como un conjunto de prácticas sociales que pueden ser inferidas de eventos mediados por textos escritos. Al respecto ver: Barton,David / Hamilton, Mary. "Literacy practices", en: Barton, David, etal. (eds). *Situated literacies: Reading and writing in context.* London: Routledge. 2001.
[13] Kane, John. *Manual de tipografía*. Barcelona: Gustavo Gili. 2012. p. 178.
[14] Tapia, Alejandro. "Pensando con tipografía" en: *Ensayos sobre diseño tipográfico en México*. México: Designio.2003.
[15] *Ibid*. p.12.
[16] Walter, Benjamin. "A crianca, o brinquedo, a educacao", en: Gadotti, Moacir. *Historia de las ideas pedagógicas*. México: Siglo XXI. 2008. p. 203.
[17] *Ibidem.*
[18] "…las aberraciones que, a causa de la supuesta empatía con el ser infantil, están de moda hoy en día: la desconsoladora y distorsionada alegría de las historias rimadas, los ridículos monigotes ideados por dibujantes poco sutiles que creen interpretar al niño. El niño exige del adulto una representación clara y comprensible, no infantil; y menos aún quiere lo que éste suele considerar como tal. Dado que el niño comprende exactamente, incluso la seriedad distante y grave…". Al respecto ver: Walter, Benjamin. *Escritos, literatura infantil, los niños y los jóvenes.* Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión. 1989. pp.67-68.

tos cuatro códigos. Con metas meramente analíticas, se describirá cada uno por separado con el fin de definir su función y establecer su relación con los otros elementos, además de detectar carencias en cuanto a algunos criterios de selección de temas, personajes, imágenes, vocabulario, etcétera, que tienen impacto significativo en factores culturales. Para el estudio de la tipografía y la organización visual recupero los planteamientos de los diseñadores John Kane[19], Ellen Lupton[20], David Jury[21], Ambroise Gavin/Paul Harris[22] y Lorena Howard[23] que se enfocan a la tipografía y hablan sobre su legibilidad, las variables de la organización visual, la conexión entre la letra y la organización visual. Para el análisis del contenido verbal utilizo publicaciones del investigador sobre teoría literaria, José Bazán[24], y el analista de cuentos, Vladimir Proop[25], quienes tratan temas sobre géneros literarios infantiles y su función como recursos educativos. También tomo en cuenta las clasificaciones sobre los libros de literatura infantil que proporcionan tres universidades (Ashland[26], Lethbridge[27] y Georgia[28]), además de la de IBBY (*International Board on Books for Young People*) y la elaborada específicamente para los *Libros del Rincón*[29].

Por otro lado, para describir la ilustración, los aportes del profesor de literatura Jesús Díaz[30], el ilustrador y profesor Lawrence Zeegen[31], los diseñadores Linsey Marshall, Lester Meachem[32], y la investigadora Laura Murillo[33], hablan principalmente de la implementación de imágenes en los libros y permiten analizar este aspecto de acuerdo a las diferentes tendencias y técnicas en la ilustración de libros infantiles actuales. Aunque algunos autores, como los profesores Jesús Moya y María Pinar[34] y el ilustrador Jose Rosero[35], hablan de la interacción imagen-contenido verbal, es evidente la ausencia de literatura sobre la conexión entre estos cuatro elementos (contenido verbal, tipografía, ilustración y organización visual) en los campos de la pedagogía y la educación.

El segundo ensayo consiste en el análisis de la información recopilada en una serie de entrevistas a los agentes involucrados en la realización de los libros infantiles ilustrados como los *Libros del Rincón*. Los datos proporcionados fueron básicos para definir el sustento teórico que determina el proceso de elaboración de estos libros. Dentro de los entrevistados están directivos de la DGEI/SEP, además de ilustradores, escritores, editores, diseñadores gráficos y maestros implicados en la creación y uso de estos libros infantiles. Sin duda, lo más valioso fue su punto de vista personal desde sus diferentes posiciones dentro del proceso.

El tercer ensayo se basa en una investigación de campo elaborada directamente con un grupo de niños indígenas de Oaxaca. Consistió en observar a los niños interactuando con libros a través de diferentes actividades, con la finalidad de describir cómo exploran los libros del programa. Es de suma importancia saber cuál es la opinión de los lectores finales de los libros de texto, ya que sólo ellos son los que tienen la posibilidad de conectar los aspectos verbales y visuales con el contexto sociocultural en el que se encuentran inmersos. Son ellos los únicos que pueden determinar que tan "claros y comprensibles" son, en el sentido que Walter Benjamin otorgara a estos dos atributos. Es en este ensayo en donde el lector descubrirá el significado y alcance del "dinosironte".

El último ensayo de este proyecto representa las conclusiones derivadas de los resultados adquiridos en las etapas de investigación anteriores. Éste es el eje que integra los cuatro ensayos, pues sin el conocimiento derivado de los tres anteriores no se hubiera podido escribir, y los demás quedarían incompletos. Se trata de mis propias reflexiones, así como del análisis de los alcances de mi investigación, que a lo largo de más de un año me permitió explorar a detalle más de 30 *Libros del Rincón*, y 25 libros de consulta sobre diseño

---

[19] Kane. *Op.cit.*
[20] Lupton, Ellen. *Thinking with type*. Nueva York: Princeton. 2010.
[21] Jury, David. *¿Qué es la tipografía?*. Barcelona: Gustavo Gili. 2006.
[22] Ambroise, Gavin/Harris, Paul. *Retículas*. Barcelona: Parramón. 2008. (Grids. Londres: Ava publishing).
[23] Howard, Lorena. Sideway Glances. México-USA: Pecata minuta. 2011.
[24] Bazán, José. *Análisis de Narraciones 1*. México: Edicol. 1980.
[25] Proop Vladimir. *Morfología del cuento*. México: Colofón. 2008.
[26] Ashland University. "Children's Literature Genres". http://libguides.ashland.edu/childlitgen (consultado febrero 2014).
[27] Lethbridge University."Our Favourite Children's and Young Adult Authors (Arranged by Genre)". http://www.uleth.ca/edu/currlab/handouts/genres.html (consultado febrero 2014).
[28] Georgia University. "Genres in Children's Literature". http://hercules.gcsu.edu/~cbader/5210SPED/genre.htm (consultado febrero 2014).
[29] Programa Nacional de Lectura y Escritura. "Organización de los acervos". http://lectura.dgme.sep.gob.mx/coleccion/categorias.php (consultado diciembre 2013).
[30] Díaz, Jesús. "Estrategias de desbordamiento en la ilustración de libros infantiles". www.casadañeitura.org/portalbeta/bo/documentos/ot_jesus_diaz_a.pdf (consultado noviembre 2013).
[31] Zeegen, Lawrence. *Gramática Visual.* Barcelona: Gustavo Gili. 2013.
[32] Marshall, Lindsey /Meachem, Lester. *Cómo usar imágenes en diseño gráfico*. Barcelona: Parramón. 2010.
[33] Murillo, Laura. "La ilustración infantil, una cuestión de entender a los niños". www.polisemiadigital.com/schema/images/revista1/articulo01.pdf (consultado noviembre 2013).
[34] Moya, Jesús/Pinar, María. "La interacción texto/imagen en el cuento ilustrado. Un análisis multimodal". Ruiderae.revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/173/154 (consultado noviembre 2013).
[35] Rosero, Jose. " Las cinco relaciones dialógicas entre el texto y la imagen dentro del álbum ilustrado". http://www.anniemate.com/ilustradorescolombianos/documentos/doc/LAS_CINCO_RELACIONES_DIALOGICAS-JOSE%20ROSERO.pdf (consultado noviembre 2013).

gráfico, pedagogía, políticas educativas, y otras áreas de las ciencias sociales cuyo contenido atañe al tema de las publicaciones infantiles. También tuve acceso a los conocimientos y opiniones de más de 12 tomadores de decisiones relacionados con la elaboración y uso del libro infantil ilustrado en México. Y lo más importante, pude trabajar con diez niños de origen indígena y sus acompañantes, los cuales probablemente constituyen el segmento más relevante y significativo de mi trabajo por haber aportado información que no encontré en ningún artículo, libro de texto o entrevista, y que, sin embargo, se vincula con toda la información recabada anteriormente, además de que se extiende en diferentes direcciones. Espero que la lectura de estos ensayos invite al lector a trabajar sobre temas relacionados con la niñez mexicana. Para mí, fue un placer hacerlo.

El lector habrá notado que en esta introducción tomé la decisión de hacer varias confesiones personales y las conecté con mi motivación por realizar esta investigación. Según Zambrano[36], la confesión "… supone una esperanza: la de algo más allá de la vida individual …". Se trata entonces de una declaración de las intenciones del escritor por trascender con su escrito la realidad presente. En este tenor, los cuatro ensayos representan mi intención, consciente y honesta, por contribuir para lograr una verdadera inclusión en la educación preescolar en México, en este caso dirigida a alumnos indígenas que viven en la ciudad de Oaxaca, con la esperanza de que los resultados se tomen en cuenta en relación a otras comunidades o grupos sociales que lo necesiten. El trabajo desarrollado con niños indígenas, profesores de preescolar, escritores, diseñadores e ilustradores de libros infantiles y lectores expertos, además de otros tomadores de decisiones de instituciones educativas que rigen la educación preescolar en México, me ha permitido pensar en formas viables para trabajar los libros con esta clase de minorías, frecuentemente pasadas por alto durante los procesos de selección, elaboración y distribución de los libros.

Por último, a nivel personal también abrigo la esperanza de que este estudio cambie mi propia visión de mi quehacer diario como diseñadora, pues me permitirá situar al diseñador gráfico en un trabajo paralelo y colaborativo al del autor, dos profesiones que sin duda pueden trabajar en conjunto para el mismo fin: un mundo más incluyente y justo.

[36] Zambrano. *Op.cit*. p.37.

Bibliografía

Ambroise, Gavin/Harris, Paul. *Retículas*. Barcelona: Parramón. 2008. (Grids. Londres: Ava publishing).

Barton, David / Hamilton, Mary. "Literacy practices", en: Barton David. etal. (eds). *Situated literacies: Reading and writing in context*. Londres: Routledge. 2001.

Bazán, José. *Análisis de Narraciones 1*. México: Edicol. 1980.

Howard, Lorena. Sideway Glances. México-USA: Pecata minuta. 2011.

Jury, David. *¿Qué es la tipografía?*. Barcelona: Gustavo Gili. 2006. (What is typography?. Hove: RotoVision. 2006).

Kane, John. *Manual de tipografía*. Barcelona: Gustavo Gili. 2012. (A type primer. Londres: Laurence King Publishing. 2011).

León, José (ed). *Atención educativa a la diversidad social, lingüística y cultural.* México: SEP. 2012.

Lupton, Ellen. *Thinking with type*. Nueva York: Princeton. 2010. (2004).

Marshall, Lindsey /Meachem, Lester. *Cómo usar imágenes en diseño gráfico.* Barcelona: Parramón. 2010. (How to use images. London: Laurance King Publishing.2010).

Proop Vladimir. *Morfología del cuento*. México: Colofón. 2008.

Tapia, Alejandro. "Pensando con tipografía" en: *Ensayos sobre diseño tipográfico en México*. México: Designio. 2003.

Walter, Benjamin. "A crianca, o brinquedo, a educacao", en: Gadotti, Moacir. *Historia de las ideas pedagógicas*. México: Siglo XXI. 2008. (História de las idéias pedagógicas. Sao Paulo: Ática. 1998).

Walter, Benjamin. *Escritos, literatura infantil, los niños y los jóvenes*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión. 1989.

Zambrano, María. L*a confesión: género literario*. Madrid: Siruela. 1995. (1943).

Zeegen, Lawrence. *Gramática Visual.* Barcelona: Gustavo Gili. 2013 (Visuell grammatikk. Noruega:2004).

Fuentes electrónicas

Arriaga, María. "El magisterio en lucha". www.cuadernospoliticos.unam.mx/cuadernos/contenidos/CP.27/CP27.10.MariadeLaLuzArriaga.pdf (consultado marzo 2014).

Ashland University. "Children's Literature Genres". http://libguides.ashland.edu/childlitgen (consultado febrero 2014).

Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos. "Historia de 1944 a 1982". www.conaliteg.gob.mx/index.php/historia (consultado febrero 2014).

Díaz, Jesús. "Estrategias de desbordamiento en la ilustración de libros infantiles". www.casadañeitura.org/portalbeta/bo/documentos/ot_jesus_diaz_a.pdf (consultado noviembre 2013).

Georgia University. "Genres in Children's Literature". http://hercules.gcsu.edu/~cbader/5210SPED/genre.htm (consultado febrero 2014).

Lethbridge University. "Our Favourite Children's and Young Adult Authors (Arranged by Genre)". http://www.uleth.ca/edu/currlab/handouts/genres.html (consultado febrero 2014).

Libros del Rincón. "¿Qué son los libros del rincón?". http://www.librosdelrincon.dgme.sep.gob.mx (consultado enero 2014).

Moreno, Tania. "Hasta 43,000 pesos para aprender a leer". http://www.cnnexpansion.com/mi-carrera/2009/07/29/regreso-a-clases-cuesta-1574-pesos (consultado abril 2014).

Moya, Jesús / Pinar, María. "La interacción texto/imagen en el cuento ilustrado. Un análisis multimodal". Ruiderae.revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/173/154 (consultado noviembre 2013).

Murillo, Laura. "La ilustración infantil, una cuestión de entender a los niños". www.polisemiadigital.com/schema/images/revista1/articulo01.pdf (consultado noviembre 2013).

Programa Nacional de Lectura y Escritura. "Organización de los acervos". http://lectura.dgme.sep.gob.mx/coleccion/categorias.php (consultado diciembre 2013).

Revista Proceso. "De cada 100 que ingresan a la primaria, sólo 21 terminan la universidad: UNAM". http://www.proceso.com.mx/?p=337820 (consultado abril 2014).

Rosero, José. "Las cinco relaciones dialógicas entre el texto y la imagen dentro del álbum ilustrado". http://www.anniemate.com/ilustradorescolombianos/documentos/doc/LAS_CINCO_RELACIONES_DIALOGICAS-JOSE%20ROSERO.pdf (consultado noviembre 2013).

Secretaría de Educación Pública. "La educación y el desarrollo nacional". ses2.sep.gob.mx/somos/de/pne/introduccion/introduccion%20general.htm (consultado enero 2014).

DIBUJOS, LETRAS Y OTROS ASPECTOS DEL LIBRO INFANTIL ILUSTRADO

Cuando fui pequeña tuve la fortuna que mis padres me leyeran cuentos antes de dormir. Así me inicié en el mundo de la literatura infantil. Por supuesto que a esa edad sólo me interesaba observar las ilustraciones y, más adelante, cuando ya leía por mí misma, también me interesó entender los contenidos verbales que me contaban las historias. Ahora sé que para que la lectura de un libro infantil sea eficaz, es importante que los libros estén conectados en todas sus partes verbales y visuales. También sé que esas partes visuales no sólo son las ilustraciones, sino también existen la tipografía y la organización visual. Aunque estos últimos elementos pasan desapercibidos por el lector promedio, la conexión entre partes visuales y verbales es importante ya que el resultado de su buen manejo es una página que además de que hace más fácil y agradable la lectura, también estimula la imaginación del pequeño lector. Aunque se puede pensar que los libros ilustrados para niños son los más sencillos de elaborar, éstos requieren la conexión de todos sus elementos, ya que presentan la manera de aprender lo que desconocen. El objetivo de este ensayo es explorar cada uno de estos cuatro aspectos de los libros infantiles.

Desde el punto de vista del diseño esta investigación es relevante, ya que es justo el diseño el que puede hacer, o bien entorpecer o hasta evitar, que los libros infantiles transmitan el mensaje, logrando que el niño pueda interactuar con el libro e interesarse en él. Sin lugar a la menor duda, que la edición de cualquier volumen (lo que incluye muchas decisiones de diseño) afecta la forma en que se presenta un contenido y, por ende, el contenido mismo.

(En el catálogo de IBBY 2015, el 94% de los libros son literarios y el 6% son informativos)

CLASIFICACIÓN DEL PRESENTE ESTUDIO	UNIVERSIDAD DE ASHLAND	UNIVERSIDAD DE GEORGIA	UNIVERSIDAD DE LETHBRIGE	LIBROS DEL RINCÓN	IBBY
	Libros ilustrados	Libros ilustrados	Libros ilustrados		
POESÍA	Libros de poesía y versos	Libros de poesía	Libros de poesía	Poesía Rimas, canciones, adivinanzas y juegos de palabras	Literarios
TRADICIÓN	Libros de folklore	Literatura tradicional		Mitos y leyendas	
FANTASÍA	Libros de fantasía	Libros de fantasía moderna Libros ilustrados de cuentos	Libros de fantasía moderna Libros de novelas gráficas Libros de cuentos de hadas fracturados	Cuentos de aventuras y viajes Cuentos de humor Cuentos clásicos Cuentos de misterio y terror Cuentos de la vida cotidiana	
CIENCIA FICCIÓN	Libros de ciencia ficción		Libros de ciencia ficción		
FICCIÓN REALISTA	Libros de ficción realista	Libros de ficción realista contemporánea	Libros de ficción realista contemporánea		
HISTORIA Y BIOGRAFÍA	Libros de ficción histórica Libros biográficos	Libros de ficción histórica Libros biográficos	Libros de ficción histórica y biográfica	Las historias del pasado Las personas Cuentos históricos	
INFORMACIÓN		Libros de no ficción o informacionales		El cuerpo Las palabras La naturaleza Las artes y los oficios Los números y las formas Diarios crónicas y reportajes Los objetos y su funcionamiento Los lugares, la tierra y el espacio Enciclopedias, atlas y almanaques Los juegos, actividades y experiencias	Informativos
				Teatro y presentaciones con títeres y marionetas	

Fig.1 Tabla comparativa con seis clasificaciones de libros infantiles

Títulos	Categoría	Descripción
Una historia fantástica	1.Poesía	Lenguaje consensado y ritmo
Historia de la resurrección del papagayo	2.Tradición	Historias tradicionales/patrimonio cultural
Un cuento de Oso	3.Fantasía	Mundos imaginarios
Primer día en un planeta extraño	4.Ciencia ficción	Cuentan qué podría pasar en el futuro
Juan y sus zapatos	5.Ficción realista	Cuentan una ilusión de la realidad
El panteón de la patria	6.Historia y biografía	Cuentan hechos o personajes históricos
¿Qué sabes sobre delfines?	7.Información	Explican un objeto, tema o concepto

Fig.2 Los siete *Libros del Rincón* analizados en este estudio

A partir de los cinco modelos de la Fig. 1, realicé una clasificación propia para trabajar en este estudio[1] (mi intención fue simplificar las categorías para clarificar la investigación). En ella me basé para seleccionar varios ejemplares del programa *Libros del Rincón* (Fig.2). Este programa busca incentivar la lectura en las escuelas públicas (preescolar, primaria y secundaria) de toda la República Mexicana. Cabe mencionar que en el 2013 el 30% de la producción privada en México la compró el gobierno para programas como Bibliotecas de aula y escolares. Esto equivale a 43.6 millones de ejemplares aproximadamente cada año[2]. De acuerdo a sus creadores, este programa responde al fomento a la lectura como uno de los derechos de los ciudadanos[3].

Como el lector se puede imaginar, el análisis de los siete libros arrojó una enorme cantidad de información (Anexo 1). Por razones prácticas y de espacio, ilustraré la presentación de conceptos relacionados con este estudio, con ejemplos de varios libros, sin embargo sólo detallaré en la descripción de, y la reflexión sobre, el contenido verbal, la tipografía, la ilustración y la organización visual de tres libros[4]: *Una historia fantástica, Primer día en un planeta extraño y El panteón de la patria*. Los escogí para dar una idea de la diversidad de libros que existen en la colección dedicados a la iniciación de la lectura.

Contenido verbal

El contenido verbal se refiere al texto escrito, es decir, a las palabras incluidas en el libro para comunicar verbalmente el contenido del mismo. Cabe aclarar que el análisis que realizo del contenido verbal no es de carácter literario, debido a que no es el propósito de este estudio, además de que ya existe abundante literatura sobre este tema. El contenido verbal de la mayoría de los libros infantiles se presenta en forma de narración, la cual permite jugar con una serie de elementos como: función unidades narrativas, orden de los acontecimientos, acciones, sucesos, proyecto principal, obstáculos, soluciones, y diferentes tipos de personajes y de narradores[5]. De los tres libros analizados, *Una historia fantástica y Primer día en un planeta extraño* son historias ficticias cuya función narrativa es la "comprensión de la experiencia humana",[6] para entender mejor su significado. Están estructurados de manera convencional, o sea, lo que comúnmente conocemos como un cuento, con una introducción, un desarrollo y un desenlace, presentados cronológicamente por un narrador externo (tercera persona). En cuanto al manejo del contenido narrativo, en estos dos cuentos hay ficción, aunque el contexto es diferente. En contraste, *El panteón de la patria* recurre al género vernáculo de la calavera para hacer descripciones de las vidas de personajes históricos en primera persona.

Una característica interesante en los libros infantiles es la presencia de dos tipos de personajes: los buenos (protagonistas) y los malos (antagonistas). Así, tenemos una serie de protagonistas: el chofer de la camioneta, el niño terrestre, el niño extraterrestre, Morelos y Allende (personajes históricos), que llevan a cabo acciones para contrarrestar las de los antagonistas: el lobo, el monstruo extraterrestre, Juan Ruíz de Apodaca y Félix María Calleja (personajes históricos). Desgraciadamente, y muchos estarán de acuerdo conmigo, en la historia de México estos dos últimos no fueron antagonistas ficticios.

El proyecto principal[7] (ver anexo 1) es el hilo conductor que enlaza acciones con obstáculos y lleva a un desenlace apropiado, lógico, y muchas veces feliz. Aquí cabe recordar que la lógica de los libros infantiles se rige por la imaginación y es muy diferente a la lógica de la vida real. Así podemos aceptar como desenlace lógico y apropiado (en *Una historia*

[1] El análisis de este ensayo se llevó a cabo con base en la información de las Universidades de Ashland (Ohio),Universidad de Georgia en Estados Unidos y la Universidad de Lethbridge (Alberta) en Canadá (que se dedican a la investigación en libros infantiles), IBBY México y los *Libros del Rincón*. Al respecto ver: Ashland University. "Children´s Literature Genres". http://libguides.ashland.edu/childlitgen (consultado febrero 2014).
Georgia University. "Genres in Children´s Literature". http://hercules.gcsu.edu/~cbader/5210SPED/genre.htm (consultado febrero 2014).
Lethbridge University. "Our Favourite Children's and Young Adult Authors (Arranged by Genre)". http://www.uleth.ca/edu/currlab/handouts/genres.html (consultado febrero 2014).
Programa Nacional de Lectura y Escritura. "Organización de acervos". http://lectura.dgme.sep.gob.mx/colección/categorias.php (consultado octubre 2013).
González, Adriana (edit.).*Guía de libros recomendados para niños y jóvenes 2015.* CONACULTA: México. 2014.

[2] Cámara Nacional de la Industria Editorial Mexicana. "Indicadores del sector editorial privado en México 2013" http://caniem.org/recursos/Actividad%20Editorial%202013.pdf (consultado octubre 2014).

[3] Libros del Rincón. "¿Qué son los libros del rincón?". http://www.librosdelrincon.dgme.sep.mx (consultado enero 2014).

[4] En el anexo se puede ver el resultados del estudio que se le realizó a cada uno de estos libros.

[5] El análisis del contenido está basado en: Bazán, José. *Análisis de narraciones 1.* México: Edicol. 1980. y Propp, Vladimir. Morfología del cuento. México: Colofón. 2008.

[6] *Ibid.* p.48.

[7] *Ibid.* p.82.

Fig.3 *Una historia fantástica* y *Primer día en un planeta extraño*

fantástica) una "vacabra" (resultado de la reparación de una vaca y una cabra accidentadas) que produce leche y queso a la vez, y una escuela en donde algunos de los pupilos son transparentes o el desayuno puede comerse a los niños. Curiosamente, *El panteón de la patria*, por su función descriptiva, no contiene un proyecto principal explícito. Es decir, su estructura modular no permite presentar un solo desenlace apropiado, lógico y feliz que narre el final de los acontecimientos reales que sucedieron para terminar el periodo de Independencia de nuestro país.

Es importante recordar que en los libros infantiles la extensión del contenido verbal, así como la complejidad del vocabulario, tienen que trabajarse de acuerdo a las habilidades cognitivas del pequeño lector. Atendiendo a esta necesidad, *Una historia fantástica* recurre a pocas oraciones (máximo dos por página), y frases sencillas que se amalgaman con la ilustración. No hay nombres propios que recordar, pues los personajes se identifican con sustantivos comunes que los definen (hombre, vaca, cabra). El caso de *Primer día en un planeta extraño* es diferente. Debido al género de este cuento, se incluyen nombres de extraña lectura y pronunciación (Blastof, Buzzopod, Glorp, etcétera) y lenguaje proveniente del campo de las ciencias duras (química cuántica, cálculo molecular avanzado, raíz cuadrada de .769FQ871/2, etcétera). La diferencia en cantidad, complejidad y presentación de estos dos libros hace pensar en un lector implícito diferente en cuanto a la edad y el desarrollo de habilidades cognitivas y lectoras. Así, es obvio que *Una historia fantástica* está pensado para pequeños que apenas se inician en la lectura o para infantes a los que sus padres o cuidadores leen para enseñarles vocabulario, mientras que *Primer día en un planeta extraño* requiere de lectores más versados, con más capacidad de atención, experiencia, retención y comprensión lectora, para que la información les haga sentido (Fig.3).

Para compensar el escaso uso de información escrita, la ilustración se vuelve un elemento esencial en este tipo de literatura, pues compensa la poca comunicación verbal con una profusión de información visual, como es el caso de

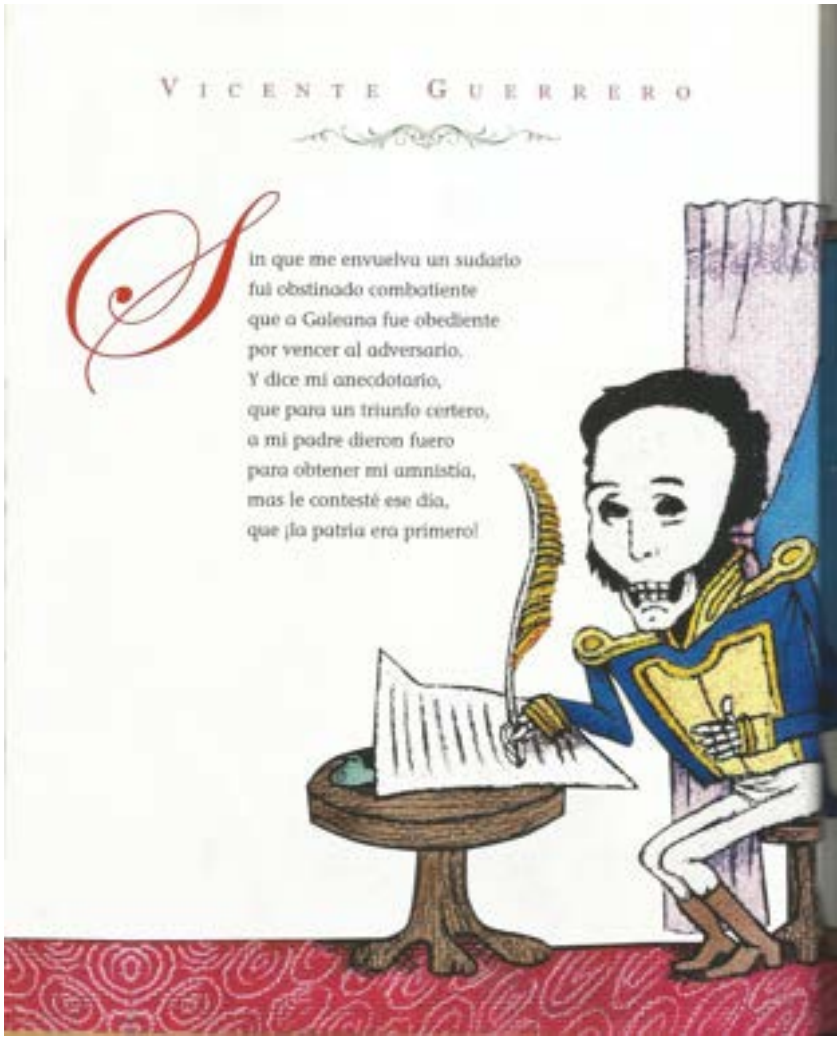


Fig. 4 *El panteón de la patria*

Una historia fantástica. Es evidente el contraste de la cantidad y la naturaleza del lenguaje en las páginas dobles que muestra la Fig.3.

El contenido verbal de *El panteón de la patria* se presenta en forma de poesía en el género vernáculo de calavera. Como este tipo de poesía exige el uso de rima (generalmente "*abba*" o "*abab*") se recurre a palabras poco usuales y a una sintaxis muy elaborada a causa del orden de las palabras, el largo de las oraciones y el frecuente uso de la subordinación, (Fig. 4). Para entender este libro, el lector necesita conocer los referentes históricos sobre los acontecimientos de la Independencia de México, y un nivel más alto que el básico que implica más vocabulario y más habilidades lectoras. Aún así, el proceso de lectura se puede dar a un nivel básico, a partir de la imagen. Esta ilustración de *El panteón de la patria* contiene elementos (pluma, papel, mesa, uniforme, etcétera) que el niño apenas está conociendo y empezando a nombrar. Así la habilidad lectora puede iniciar a partir de la imagen y de las relaciones que se pueden establecer entre conocimiento adquirido y nuevo.

Análisis crítico del contenido verbal

Como se puede apreciar en la Fig. 5 los resultados del análisis del contenido verbal de los tres libros son interesantes y diferentes. *Una historia fantástica* y *Primer día en un planeta extraño* tienen una estructura narrativa completa (introducción, desarrollo y desenlace). La diferencia es la forma en que la desarrollan, pues *Una historia fantástica* lo hace de manera muy sintética, ya que recurre a la elipsis narrativa y a la ilustración como apoyo del contenido verbal. *Primer día en un planeta extraño* presenta contenidos verbales lar-

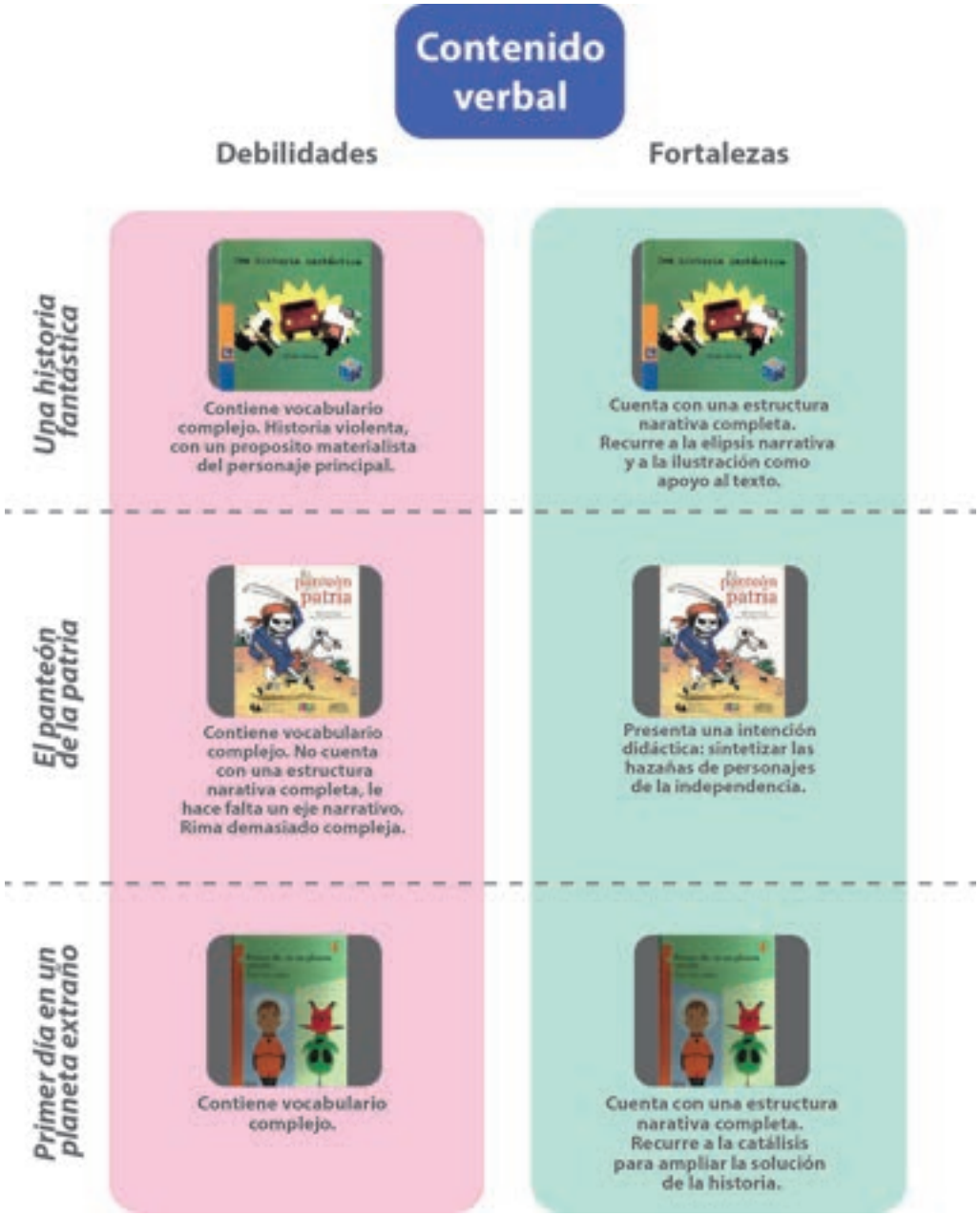


Fig. 5 Resultado del análisis crítico del contenido verbal

gos en su mayoría descriptivos, que amplían y expanden la solución de la historia (catálisis). Por su lado, *El panteón de la patria* no tiene estructura narrativa en su conjunto. Las unidades temáticas son demasiado pequeñas y sintéticas pero con una gran proporción de vocabulario complejo. En cuanto al proyecto principal del que se puede asumir el significado de la experiencia humana[8], *Primer día en un planeta extraño* recurre al contexto escolar para entender que el primer día en la escuela es difícil para todos. La referencia a situaciones escolares cotidianas (que la maestra haga preguntas difíciles y enfrente de todo el grupo) crea una sensación de empatía con el lector que tal vez se haya encontrado en la misma situación a principio del año. En *Una historia fantástica*, la idea es entender que los problemas tienen solución y que esas soluciones pueden ser por demás creativas. La debilidad de esta narración se haya en el contenido verbal, pues los accidentes y ataques a animales la convierten en una historia implícitamente violenta (se usa la elipsis para evitar las descripciones de estos eventos) cuyo desenlace revela el propósito materialista del personaje. Finalmente no era el amor por los animales sino el poder explotarlos para tener una ganancia económica que resulta en una camioneta nueva. Sobre *El panteón de la patria*, pocos dentro del ámbito académico se atreverían a cuestionar el proyecto de este libro, que de una manera chusca y popular sintetiza las hazañas de los personajes más importantes de la Independencia. Sin embargo, la intención obviamente didáctica se pierde en la forma, que, como se explicó anteriormente, es demasiado compleja, a pesar del ritmo creado por la rima de los versos. Otra debilidad de este libro es la ausencia de un eje narrativo, que hubiera podido presentar la historia de la Independencia en su conjunto para que se pudieran situar las breves biografías que presentan las calaveras individuales. Por todo esto, cabría preguntarse ¿por qué este libro quedó clasificado en las etapas iniciales de lectura en el programa de los *Libros del Rincón?.*

El contenido verbal de un libro es importante, sin embargo, es erróneo pensar que los otros elementos de la página (tipografía, ilustración y organización visual) son solamente complementarios. De éstos, la ilustración muchas veces es más llamativa que la tipografía y la organización visual, que no son tan notorios y muchas veces se ignoran. Sin embargo éstos son de suma importancia ya que articulan el contenido, tanto del texto escrito como el que revela la ilustración, además de que son elementales para desarrollar el gusto y el interés por la lectura.

Tipografía

Uno de los propósitos principales de los libros infantiles es que los niños se relacionen con el signo lingüístico escrito y/o impreso. Por tal razón es básico que la tipografía esté bien resuelta. El estilo de fuente tipográfica, aunque para la mayoría invisible[9], hace visible al lenguaje[10]. Es la mediadora entre mensaje y lector[11].

Es importante que el lector se familiarice con la variedad de estilos tipográficos que existen, con los cuales se va a topar en su vida diaria. También debe de conocer signos o glifos, primero con los grupos de sonidos que desencadenan la imagen correspondiente a la palabra en su mente, después los mismos signos con los que está aprendiendo a escribir. Este nuevo lector debe comprender que la letra de los libros no es igual a la que le enseñan en la escuela formada por palitos y bolitas o signos cursivos.

Primero que nada es necesario tomar en cuenta que nuestro cerebro es lo suficientemente elástico como para reconocer los signos tipográficos, a pesar de las variaciones de estilo. Así, la diferencia entre la "a" y la "*a*" suele asimilarse rápidamente. Se trata de la facultad que nos permite colocar en la misma categoría de "perro" a un dálmata y a un pequinés[12]. También es importante mencionar que los niños, al contrario de los adultos, sí contemplan la tipografía conscientemente, ya que los que no han sido introducidos a la escritura muchas veces copian la tipografía incluyendo los patines[13], por ejemplo. Tomando en cuenta esta habilidad cognoscitiva, el elemento estético se subordina al educativo para evitar formas tipográficas demasiado rebuscadas en libros para lectores principiantes. En la Fig. 6 se ilustra la diversidad de tipografías a las que está expuesto el niño en 25 *Libros del Rincón* para lectores principiantes (Ver anexo 1 para el análisis detallado de las tipografías de los siete libros de este estudio). El criterio para ordenarlas fue su grado de senci-

[8] *Ibid.*
[9] Jury, David. *¿Qué es la tipografía?.* Barcelona: Gustavo Gili.2006. p.13.
[10] Kane, John. *Manual de tipografía*. Barcelona: Gustavo Gili. 2012. p.VIII.
[11] Jury. *Op. cit.* p.8.
[12] Eco, Umberto. *La misteriosa llama de la reina Loana.* México:Lumen. 2005.
[13] Los patines son las terminales en forma de línea o curva al final de los trazos.

Fig. 6 Tipografías usadas en 25 *Libros del Rincón* para iniciar a lectores principiantes

Fig. 7 Clasificación de tipografías[14]

llez/complejidad de acuerdo a las categorías sans serif, serif y decorativas (Fig. 7). Sin embargo es necesario aclarar que no es posible darse cuenta de la complejidad tipográfica sin evaluarlas dentro del contexto en que son usadas.

Aunque varios autores consideran que las tipografías de estilo antiguo (como Trixie Pro Heavy de *Una historia fantástica*, Goudy Old Style de *Primer día en un planeta extraño*, y Stone Informal Medium de *El panteón de la patria*) facilitan la lectura más que otras[15] [16] [17](Fig. 7), existen otros aspectos a considerar para valorar el buen uso de la tipografía en un libro infantil. Cabe recordar que en los libros para niños se rompen convencionalismos que sirven al lector más experimentado para localizar el inicio de los renglones y los límites de los párrafos, entre otras características textuales[18] [19] [20].

El mensaje escrito o impreso tiene un aspecto visual que le da carácter. De los tres libros analizados, la constante es el uso de tipografía serif, y la consecuente ausencia de tipografía sans serif, muy usada en otros tipos de textos escritos. Por otro lado, mientras la tipografía Goudy old style (*Primer día en un planeta extraño*) y la Stone informal médium (*El panteón de la patria*) se basan en la escritura humanista previa a la invención de la imprenta (old style), la trixie pro heavy (*Una historia fantástica*) imita a la escritura de la máquina de escribir. De estas tres, la que más tiene parecido con la escritura promovida en la escuela es la Stone informal médium (*El panteón de la patria*), una tipografía más redonda cuyas letras a veces se asemejan a la escritura manual ("*a*", *"g*", "*Q*").

A pesar de las reglas generales sobre el tamaño de la tipografía[21], es obvio que los libros infantiles ilustrados se rigen por diferentes criterios cuya función es destacar elementos del contenido verbal, como se puede apreciar en la página doble de *Una historia fantástica* (Fig.8), donde el tamaño de la tipografía depende de la importancia del momento narrativo. Además, una tipografía decorativa es mucho más legible cuando su tamaño es grande y es admisible solamente cuando no se ocupa para un texto escrito demasiado largo. Esta misma página muestra que, además del tamaño, el color es otro elemento que afecta la legibilidad. Es muy común usar para la fuente un color oscuro (negro usualmente) que contraste con el fondo en donde se sitúa, como cuando se usa un fondo claro como el amarillo, logrando una buena interacción tipografía/ilustración, lo que hace la lectura más ligera. Hablando de esta misma figura podemos ver que existen también palabras o lineas con un carácter que tiende más a la ilustración, las cuales ayudan a hacer más inmedia-

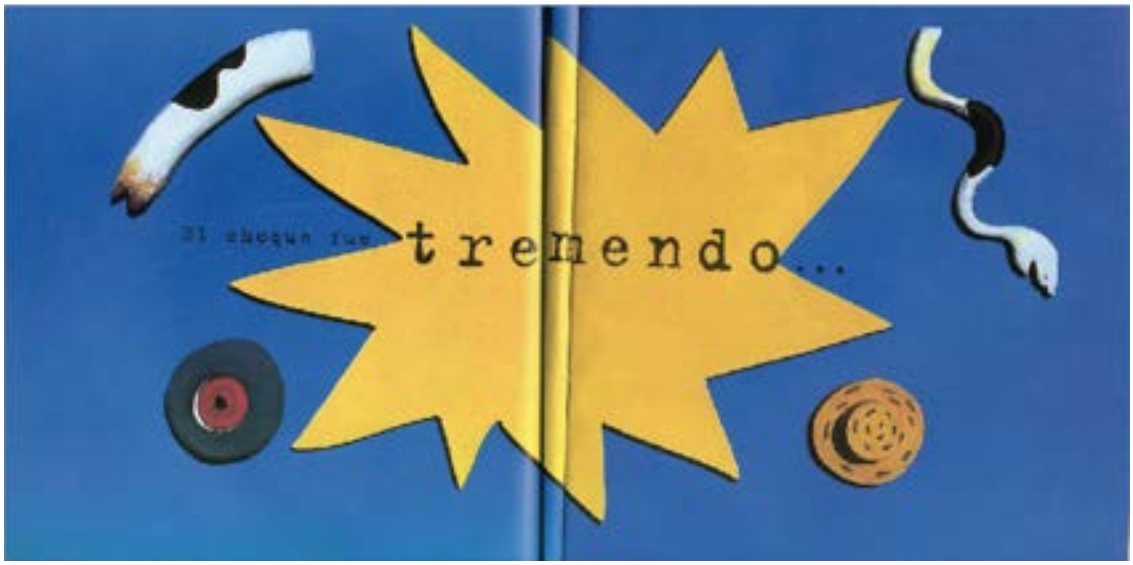


Fig. 8 *Una historia fantástica*

[14] Lupton, Ellen. *Thinking with type*. New York: Princeton. 2010. p.46.
[15] No se encontró ninguna tipografía de transición en estos libros.
[16] No se encontró ninguna tipografía moderna en estos libros.
[17] Kane. *Op. cit.* p. 49.
[18] *Ibid.* pp. 70-71.
[19] Jury. *Op. cit.* pp.100,104.
[20] Lupton. *Op cit.* pp.112-115.
[21] Jury afirma que es un error tener textos más grandes de 11 o 12 puntos en el contenido verbal de un libro en general. Al respecto ver Jury. *Op. cit.* p.20.

ta la comunicación con el niño que está comenzando a leer, pues las palabras se relacionan con imágenes mentales. Por ejemplo, en la Fig. 8, el gran fondo amarillo en forma de estrella ayuda al lector a aumentar o completar su lectura de lo que significa "tremendo". Lorena Howard[22] menciona que en casos en que la tipografía es ilustrada, se llega a cancelar parcialmente la separación entre lo que el espectador percibe como figura y lo que se comprende de manera analítica (los glifos). Al mismo tiempo comenta que, puesto que los signos alfabéticos no son pictográficos, a veces el uso de la tipografía ilustrada es un recurso que, a través de una aseveración de carácter figurativo —en mayor o menor medida redundante—, ayuda al lector principiante a apropiarse del lenguage escrito. La tipografía expresiva sirve así para representar significados o aumentar los existentes.

Análisis crítico de la tipografía

En cuanto a la elección y manejo de la tipografía, los tres libros analizados a detalle me sirvieron, desafortunadamente, para ejemplificar errores de criterio que no favorecen la identificación particular de signos lingüísticos ni la lectura clara de la combinación de éstos.

La Fig. 9 muestra la síntesis del análisis de la tipografía en los tres librsos en cuestión. Como se puede notar, *Primer día en un planeta extraño* muestra una tipografía de buena legibilidad. Lo que no parece muy acertado es la distribución de la misma en las cajas de texto que resultan en páginas amontonadas, sin una clara justificación. Tal combinación es lo que se llama ruido visual, lo que quiere decir que el contenido verbal y la imagen compiten en lugar de complementarse[23]. Es importante también hablar del espacio negativo que se forma en los contornos de las cajas de texto, como en la Fig. 11. Es por esto que el espacio negativo debe de ser tomado en cuenta para que la caja sea discreta y no compita con el diseño general de la página. Por otra parte en *Una historia fantástica* no hay contraste letra fondo, lo que dificulta la legibilidad de las letras. Finalmente, en *El panteón de la patria* se usan estilos de tipografía de difícil lectura para los pequeños lectores.

Si la decisión de usar una tipografía en un libro ilustrado para niños depende del criterio sobre cuál es la mejor para introducir al niño al mundo de las letras, la polémica se centra entre la legibilidad y adecuación de la tipografía para desarrollar habilidades iniciales de lectoescritura. Sabemos que se han desarrollado tipografías especiales para este fin, sin embargo se necesitan estudios neurológicos específicos que prueben el reconocimiento y retención de signos tipográficos en estas primeras etapas de lectura, así como estudios que ayuden a entender las probables diferencias entre lectores, dependiendo de sus habilidades, capacidades físicas y otro sinnúmero de características individuales. En la práctica tampoco existe un consenso sobre cuál es la mejor opción. Se dice que las familias tipográficas serif son buenas para este fin porque los patines hacen que cada letra sea diferente, lo que hace más fácil distinguirlas. A favor del tipo sans serif, se afirma que es una buena opción porque siendo una tipografía sin patines se parece más a la letra manuscrita, o sea, la que se enseña en esas etapas tempranas de la lectoescritura. Lo cierto es que la letra que seleccione el diseñador gráfico tiene que ser una letra amable que tenga la doble función de invitar a la lectura y ayudar a reconocer individualmente las letras y, en conjunto, las palabras, oraciones y párrafos.

Como se ha dicho reiteradamente, el diseñador editorial necesita priorizar la funcionalidad de la tipografía, más que su aspecto estético o decorativo, ya que, en el caso de estos libros, los usuarios están iniciando el proceso de aprender a leer. En este sentido, el diseño editorial del libro se convierte en la construcción de la herramienta con la que estos niños se inician en el mundo de la lectura. Por tal razón, el manejo consiente y deliberado de la tipografía es crítico en la elaboración de los libros que tienen la función de desarrollar habilidades básicas de lectoescritura.

Además de ser un derecho ciudadano, la habilidad lectora es una herramienta básica en la vida de todos los seres humanos. Ayuda a poder desenvolverse como tal, a conocer mejor el mundo propio y el de los demás. Es esencial para formar criterios y tomar decisiones a partir de lo que se presenta por medio de la escritura, desde un letrero en un camión de transporte, hasta un panfleto político. Permite leer todos los

[22] Howard se refiere a poblaciones en proceso de alfabetización a través de rótulos callejeros. Al respecto ver: Howard, Lorena. Sideway Glances. México-USA: Pecata Minuta. 2011.

[23] Howard, Lorena. Entrevista personal a la diseñadora.(Diciembre 2014).

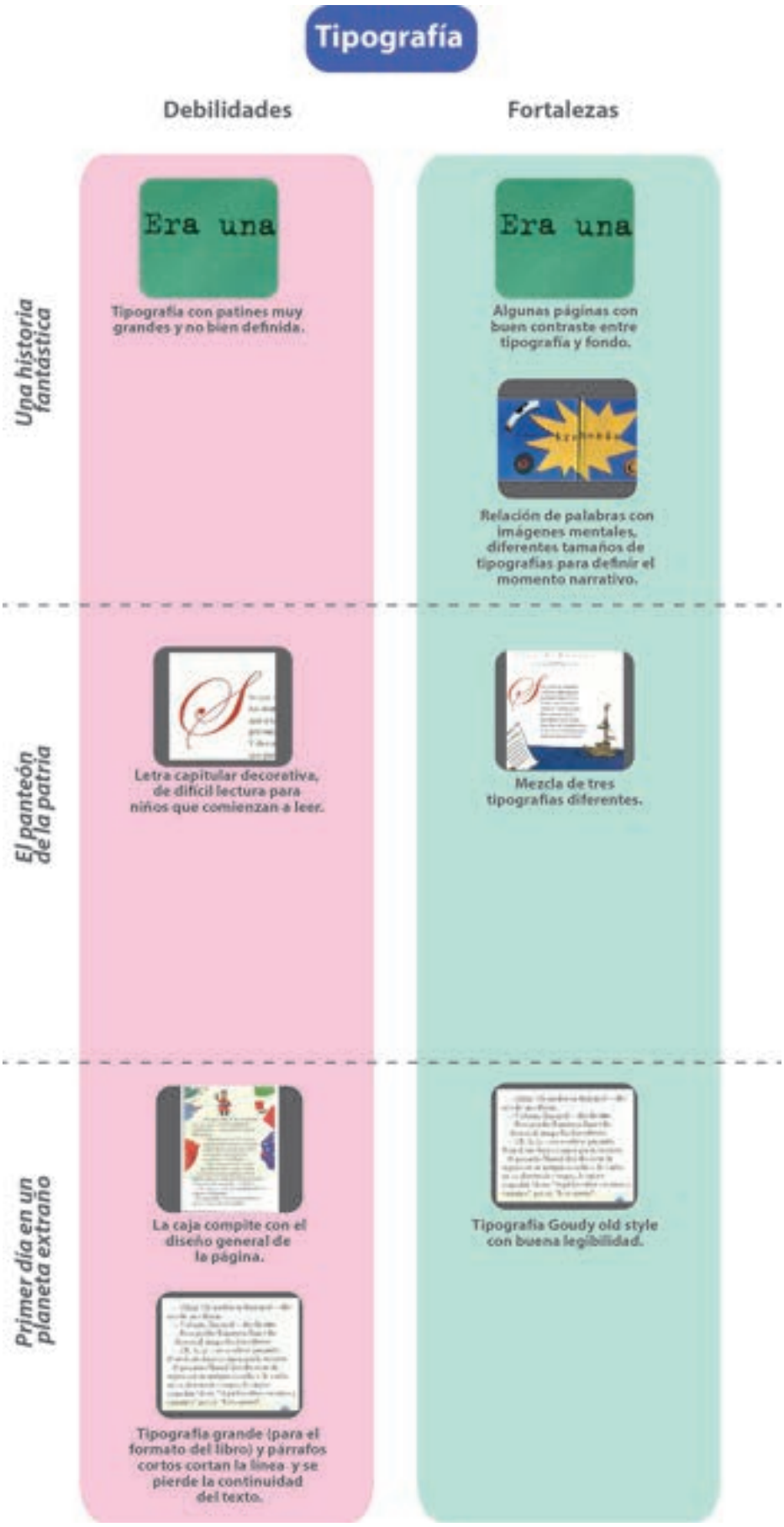


Fig. 9 Síntesis del análisis de la tipografía

libros y gracias a ello tener acceso a todas las grandes ideas de la humanidad a lo largo de la historia. La importancia tipográfica es obvia: la tipografía es importante porque el niño está aprendiendo, antes que nada y por encima de todo, a ¡leer! Un buen comienzo como lectores, con una tipografía invitadora y eficaz, no sólo nos dará acceso a los miles de libros que nos atreveremos a leer, sino también, a todos aquellos que nos atrevamos a escribir.

Para concluir esta reflexión me gustaría incluir el comentario de Carlos Pellicer (escritor e ilustrador) sobre tipografía: "Para *Julieta y su caja de colores* escribí el texto a mano porque quise que los niños se dieran cuenta que todo mundo puede hacer un libro, que no se necesita tener una letra perfecta para atreverse a hacer un libro"[24] (Fig. 10). Muchos estaremos de acuerdo que hay cientos de razones para criticar la decisión de Pellicer. Sin embargo, el punto que quiero remarcar aquí es que la selección tipográfica del libro en cuestión fue el sustento pedagógico. Es evidente que el lector que quiere formar Pellicer es un lector activo al cual invita, indirectamente, a iniciarse como autor. Desde mi punto de vista la selección de las tipografías de todos los libros infantiles tendrían que estar sustentadas en criterios pedagógicos que vieran por el buen desarrollo del lector que se está formando.

Ilustración

A pesar de que la mayoría estamos familiarizados con la ilustración (algunos como ilustradores y todos como lectores), poco nos hemos dado cuenta qué tanto influye en los primeros años de nuestras vidas. En edades tempranas, la ilustración es una forma de adentrar a los niños en el mundo de la lectura haciéndola atractiva e invitadora. El niño reconoce primero la ilustración de la manzana y después hace la conexión significado/significante, lo que eventualmente le permitirá aprender que la representación lingüística de esa fruta es la palabra "manzana". La ilustración armónica[25] logra convertir la palabra en imagen, lo que hace de la ilustración la herramienta mediadora entre el conocimiento previo que trae el niño al libro infantil y que le ayuda a entender y asimilar el conocimiento nuevo[26]. Las imágenes contienen información que apelan a los cinco sentidos: evocan experiencias con sensaciones táctiles, olores, temperaturas, etcétera, como la Fig.11 donde la forma de espiral es el signo de olor. Además, si el texto escrito las nombra, pueden favorecer el reconocimiento de fonemas y morfemas y aumentar el vocabulario del lector (Fig.12). Por lo mismo, en muchas ocasiones, la ilustración representa una invitación al lector a pensar[27], y a compartir el punto de vista del ilustrador. Es innegable que la ilustración es un elemento del libro que sí se

Fig.10 *Julieta y sus caja de colores*

[24] Pellicer, Carlos. Entrevista personal al artista plástico, escritor e ilustrador. (Agosto 2014).
[25] Murillo, Laura. "La ilustración infantil, una cuestión de entender a los niños". www.polisemiadigital.com/schema/images/revista1/articulo01.pdf (consultado noviembre 2013).
[26] Moreira, Marco. "Aprendizaje significativo: de la visión clásica a la visión crítica". http://www.if.ufrgs.br/~moreira/visionclassicavisioncritica.pdf (consultado enero 2014).
[27] Zeegen, Lawrence. *Principios de ilustración*. Barcelona: Gustavo Gili.2012. p.97.

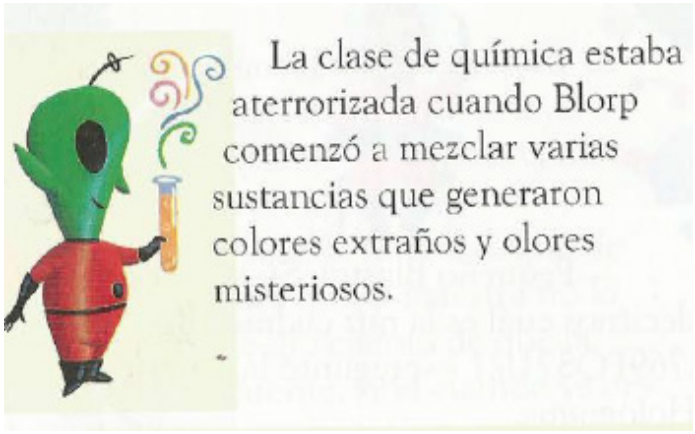


Fig .11 La ilustración apela a los sentidos sensoriales

ve y contempla conscientemente. Es frecuente que el espectador, al observarla detenidamente, eche a volar la imaginación y la relacione con su propio contexto y vida personal. De este modo, parte del trabajo del ilustrador es conocer a su público meta y los contextos culturales en los que este público se desenvuelve.

Parte importante de un libro ilustrado es la relación contenido verbal-ilustración. Existe un sinnúmero de posibilidades de describirlas y clasificarlas. A continuación presento brevemente algunas de las alternativas que tienen los diseñadores y que pueden usar aisladas o combinadas: el arreglo y proporción visual de las ilustraciones en relación al contenido verbal y viceversa (armonía y discordancia); el grado de dependencia y complementariedad (vasallaje, clarificación y simbiosis) del contenido verbal y la imagen; la cantidad y calidad de información visual que logran (o malogran) efectos físicos, narrativos y pedagógicos (desbordamiento) y; los recursos retóricos del contenido verbal e imágenes (símil, metáfora, personificación, sinécdoque, elipsis e hipérbole) que enriquecen el contenido del libro.

Armonía y discordancia

Una de las más sencillas clasificaciones es propuesta por Lindsey Marshall y Lester Meachem, quienes afirman que los ilustradores pueden decidir entre armonía y discordan-

Fig. 12 Sándwich: relación significado-significante por medio de la ilustración y el texto escrito

Fig.13 *Una historia fantástica*

Fig. 14 *En el bosque*

cia (falta de armonía). La armonía se logra cuando la ilustración y el contenido verbal trabajan juntos para reafirmar el mensaje buscado. La discordancia se alcanza cuando, intencionalmente, se rompe el balance de las escalas de elementos de la página, o cuando se introduce un elemento extraño a ésta. Un ejemplo de composición armónica[28] se muestra en la Fig.13, donde la imagen de la vaca y el granjero se presentan en la misma posición y del mismo tamaño, al igual que el contenido verbal que está posicionado a la misma altura y tienen el mismo tamaño en ambas páginas. Por otro lado, un ejemplo obvio de discordancia[29] (Fig. 14) es el elemento extra de la ilustración (la caperuza roja colgada en un gancho en el árbol del bosque) que no tiene ninguna referencia explícita con la narración del cuento.

Dependencia y complementariedad

Por su parte, Jose Rosero menciona otros tres elementos surgidos de la conexión contenido verbal/ilustración: vasallaje, clarificación y simbiosis[30]. En el vasallaje, la ilustración depende del contenido verbal y es solamente decorativa. Por ejemplo, en la Fig. 15, la ilustración de la vaca no añade más información que la que proporciona el texto escrito, el cual dice que la vaca tiene sed y la ilustración la muestra con la lengua de fuera. La clarificación se presenta cuando la narración se enriquece con la ilustración. El ejemplo lo proporciona la Fig. 16, en donde la ilustración enriquece al contenido verbal, mostrando detalles de la casa del niño que no se describen en el texto escrito. Por último, en la simbiosis,

Fig.15 *Una historia fantástica*

[28] Composición armónica: funciona con el mensaje. Al respecto ver: Marshall, Lindsey/Meachem, Lester. *Como usar imágenes en diseño gráfico.*Barcelona:Parramon.2010. p.74.

[29] Composición discordante: lucha con el mensaje y/o llama la tención sobre el diseño. Al respecto ver: *Ibidem.*

[30] Rosero, Jose. "Las cinco relaciones dialógicas entre el texto y la imagen dentro del álbum ilustrado". http://www.ilustradorescolombianos.com/documentos/doc/LAS_CINCO_RELACIONES_DIALOGICAS-JOSE%20ROSERO.pdf (consultado noviembre 2013).

Fig.16 *Regalo sorpresa*

la ilustración y el contenido verbal son mutuamente prescindibles, es decir, "la simbiosis sucede en un punto donde la sustracción de la imagen o el texto escrito implica el derrumbe de la narración. La imagen juega el papel de ser también la narración, así el contenido verbal complementa lo que la imagen no presenta o viceversa, y la relación se convierte en un contrapunteo de lenguajes"[31]. Un ejemplo claro se muestra en la Fig. 17. En esta página de *Un cuento de Oso*, aparece el texto escrito "Mira esto", el cual no se entendería sin la ilustración de lo que el oso le está dibujando al lobo.

Estos tres elementos son importantes para crear interacciones interesantes entre aspectos visuales y textuales y que tornan la lectura en un proceso intelectualmente retador y creativo[32]. Además, estas relaciones ayudan a crear esa unidad de significado (entre el contenido verbal y la imagen) que representa la página y que puede crear el ritmo que busca la secuencia de la organización visual bien trabajada.

Desbordamiento

Existe también otro factor, que es necesario tomar en cuenta al considerar contenidos y la forma de presentarlos y que no se refiere únicamente a ilustraciones, sino también al texto escrito. Esto es lo que se ha llamado desbordamiento y se encuentra específicamente en los libros infantiles. Jesús Díaz afirma que el desbordamiento puede ser un importante recurso y que se puede clasificar en tres tipos: pedagógico, narrativo y físico.

El desbordamiento pedagógico se refiere a una cantidad de información abundante, tanto textual como ilustrativa. Si este recurso está bien logrado puede estimular la atención visual del niño, como en el caso del *El panteón de la patria* (Fig. 18), donde se presentan textos escritos con contenido histórico, diferentes tipografías, e ilustraciones muy detalladas. Este libro puede funcionar para niños entre 8 y 10 años ya que se usan sintaxis y léxico complejos, además de que puede reforzar lo ya aprendido en el salón de clases.

El segundo tipo de desbordamiento es el narrativo, que indica la existencia de un mundo paralelo en donde las acciones suceden al mismo tiempo pero no se desarrollan en el libro, como en la Fig. 17, en donde entre los troncos de los árboles aparece la capa de Caperucita Roja. Este recurso hace pensar en el libro como un potencial de conocimiento y experiencias que existen fuera de las páginas de éste. Es claro que depende de muchos factores para que este potencial se aproveche. Los conocimientos previos del lector, el contexto del contenido del libro y en el que se presenta la lectura, por ejemplo, pueden ser algunos de los aspectos que hagan que este desbordamiento cumpla su fin. Como es de suponerse, puede ser que se dificulte el entendimiento del mensaje, ya que el desbordamiento narrativo en este libro consiste en la intertextualidad de las ilustraciones que hacen referencia a cuentos occidentales clásicos. Sin embargo, este aspecto

[31] *Ibidem*.

[32] Los ejemplos se tomaron de dos libros que se incluirán en el tercer ensayo (*Leyendo sin saber leer: los pequeños usuarios*).

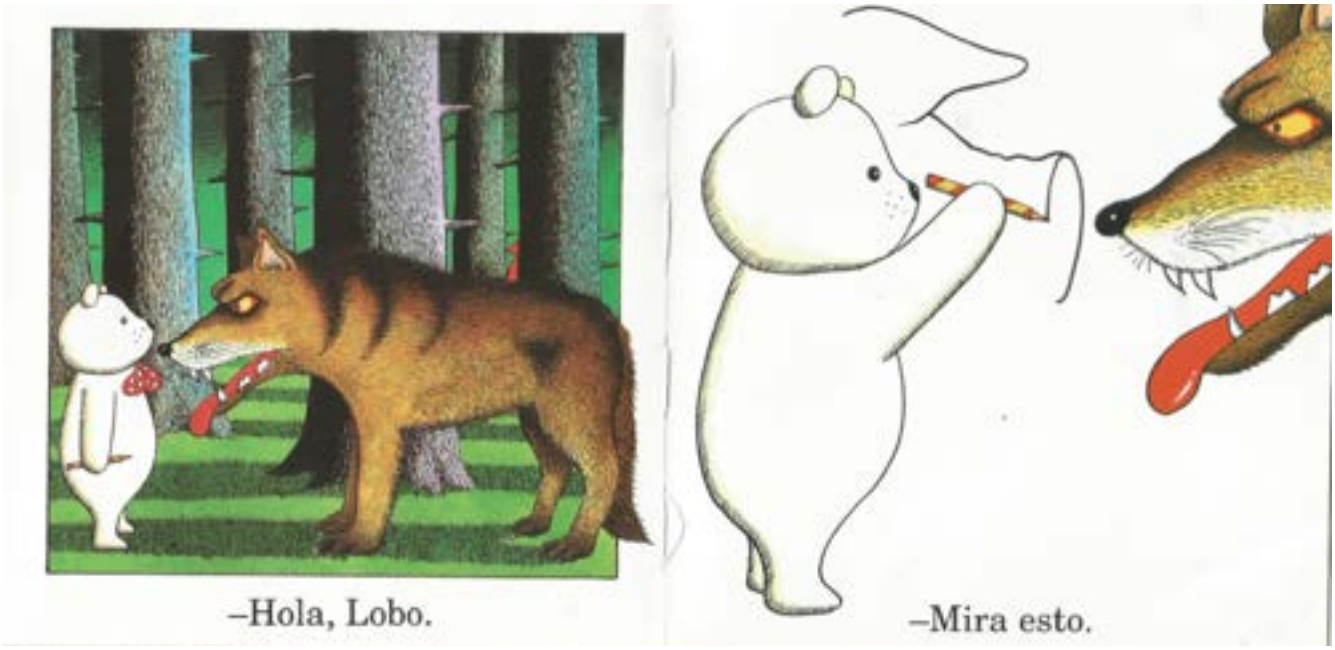


Fig. 17 *Un cuento de Oso*

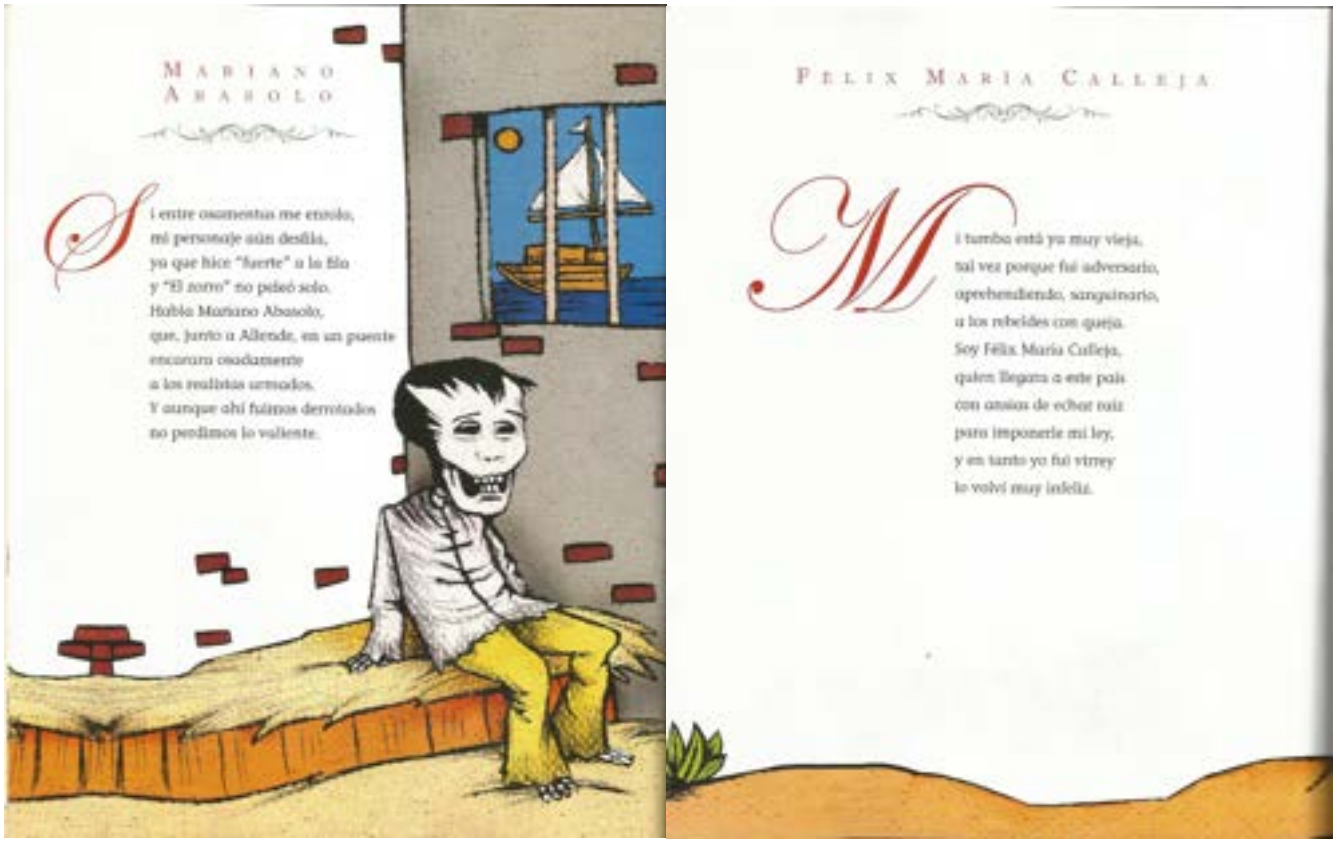


Fig. 18 *El panteón de la patria*. La letra capitular es mas grande en la imagen del lado derecho;
Dos tipografías decorativas, la de la letra capital "S" "M" y la del título "Mariano Abasolo" "Félix María Calleja"

sólo lo nota quien tenga conocimiento de estos cuentos. Para los pequeños lectores que no han sido introducidos a esta literatura infantil occidental, estas alusiones pasarán desapercibidas.

El desbordamiento físico es el más obvio y fácil de detectar de los tres, pues simplemente se refiere a los casos en que la ilustración le gana terreno a la palabra[33], como en el caso de *Una historia fantástica* (Fig.15), en donde la organización visual muestra cajas de textos pequeñas que son rebasadas por la ilustración que ocupa casi todo el espacio de la página. Según Díaz, cada vez es más común encontrar este último, ya que la ilustración hoy en día es lo que primero llama la atención en un libro infantil. En la mayoría de los casos de libros para iniciar la lectura, el desbordamiento físico es positivo, pues la ilustración funciona como el enlace entre el conocimiento aprendido y lo nuevo. El problema de este tipo de desbordamiento con lectores principiantes aparece cuando no se reconoce la representación ilustrativa, porque esté mal lograda, o porque simplemente no forme parte del horizonte del saber del pequeño usuario. En términos pedagógicos, en este caso, no hay posibilidades de conexión entre conocimiento aprendido y conocimiento nuevo.

Figuras retóricas

Otra forma de describir la relación entre contenido verbal e ilustración es por medio de las figuras retóricas usadas en la literatura. La relación contenido verbal/ilustración de figuras retóricas puede presentarse de dos formas, ya sea que sólo uno de estos elementos muestre la figura retórica, o que los dos la representen. La lista de las figuras retóricas es extensa, pero las principales y más usadas en la ilustración son: símil, metáfora, personificación, sinécdoque, elipsis e hipérbole.

Fig. 19 *Mi papá*

[33] Díaz, Jesús. "Estrategias de desbordamiento en las ilustraciones de los libros infantiles". http://195.23.38.178/casadaleitura/portalbeta/bo/documentos/ot_jesus_diaz_a.pdf (consultado noviembre 2013).

Fig. 20 *Cosas que pasan*

Fig. 21 *Regalo sorpresa*

El símil consiste en una comparación evidente de dos elementos, uno de los cuales puede ser real o imaginario. Se da una conexión clara entre los dos elementos con el uso de palabras específicas ("como", "se parece", "igual a", etcétera). La Fig. 19 muestra seis ejemplos secuenciales de símil en donde el contenido verbal y la ilustración se refieren a la forma en que el protagonista compara a su papá con seis animales diferentes.

La metáfora es parecida al símil, pues también presenta una comparación entre dos elementos. La diferencia es que en ésta, la comparación es más sutil y un elemento sustituye a otro de manera más o menos fantástica. En los libros analizados se encontraron varios ejemplos. El primero de ellos es la portada de *Cosas que pasan*, en donde el ilustrador se toma la libertad de referirse a la doble connotación del título e ilustrar cosas (y no sucesos) que materialmente van pasando (y no ocurriendo) por todos lados, lo que se enfatiza con la protagonista tratando de atraparlas como si fueran mariposas (Fig. 20). Otro ejemplo interesante de metáfora es la que ofrece este mismo ilustrador en *Regalo sorpresa*, al utilizar la simbiosis en una ilustración en donde aparecen las palabras escritas (pero no dichas) "¿Qué será?", para simbolizar el pensamiento del protagonista y completar el contenido verbal de la caja de texto correspondiente (Fig. 21). La metáfora tiene la gran cualidad de poder referirse a símbolos culturales que, por su extensión, forman una metáfora extendida o alegoría. La aparición de la capa roja (Fig. 22) en el contenido del libro *En el bosque,* implica una comparación implícita de este cuento con el de Caperucita Roja. El lector que conoce esta referencia hace las conexiones correspondientes de los elementos textuales y visuales (el bosque, el niño solo, el

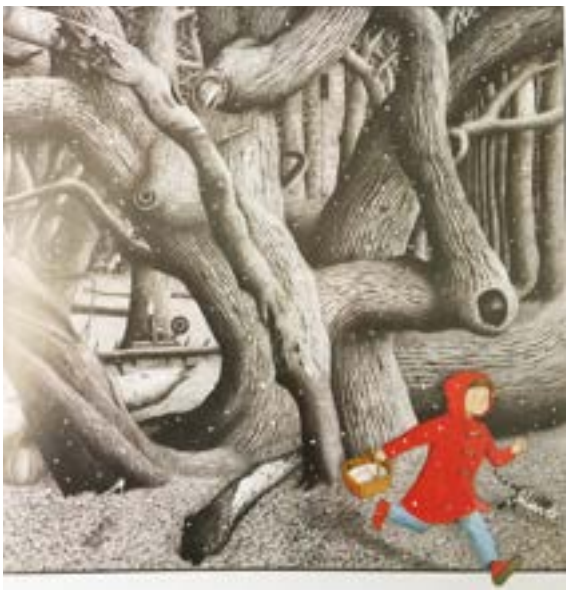


Fig. 22 *En el bosque*

Fig.23 *Adivina quien soy*

lobo, la abuelita y el pastel en la canasta) que aluden a una alegoría de peligro.

La personificación es, quizá, la función retórica más recurrente en libros infantiles, en donde animales y objetos adquieren características humanas como la vestimenta, el lenguaje articulado, la socialización y los sentimientos. Existen diferentes tipos de personificación. En los libros analizados se encontraron tres. El primero es un ejemplo del uso más común de este recurso. En *Adivina quién soy* (Fig. 23), los animales ilustrados hablan, en este caso específico, dándole características que los humanos les han atribuido a cada uno para que adivinen su identidad. El segundo tipo de personificación es la que está más relacionada con la ficción en los libros infantiles. En *Primer día en un planeta extraño*, tanto el contenido verbal como las ilustraciones describen un almuerzo que se mueve, tiene hambre y, en un cambio de roles, termina tragándose al protagonista. El último tipo de personificación está más asociado con el lenguaje poético. En este caso, el ejemplo se encontró en *Historia de la resurrección del papagayo*, en donde la naranja, el fuego, el muro, el árbol y muchos otros elementos llevan a cabo acciones que dejan ver la tristeza que les ocasionó la muerte del papagayo.

Otra figura retórica que analizo en este estudio es la sinécdoque. Ésta se refiere a un entendimiento simultáneo entre dos conceptos, en donde uno es el todo y el otro es una parte de éste. En los libros analizados se encontraron varios ejemplos de este recurso. En *Primer día en un planeta extraño* se habla de que "los 67 ojos estaban puestos sobre él", y la ilustración (Fig. 24), también en situación de vasallaje, no sólo rodea al protagonista sino también a la caja de texto. Este mismo libro

Fig. 24 *Primer día en un planeta extraño*

Fig. 25 *Primer día en un planeta extraño*

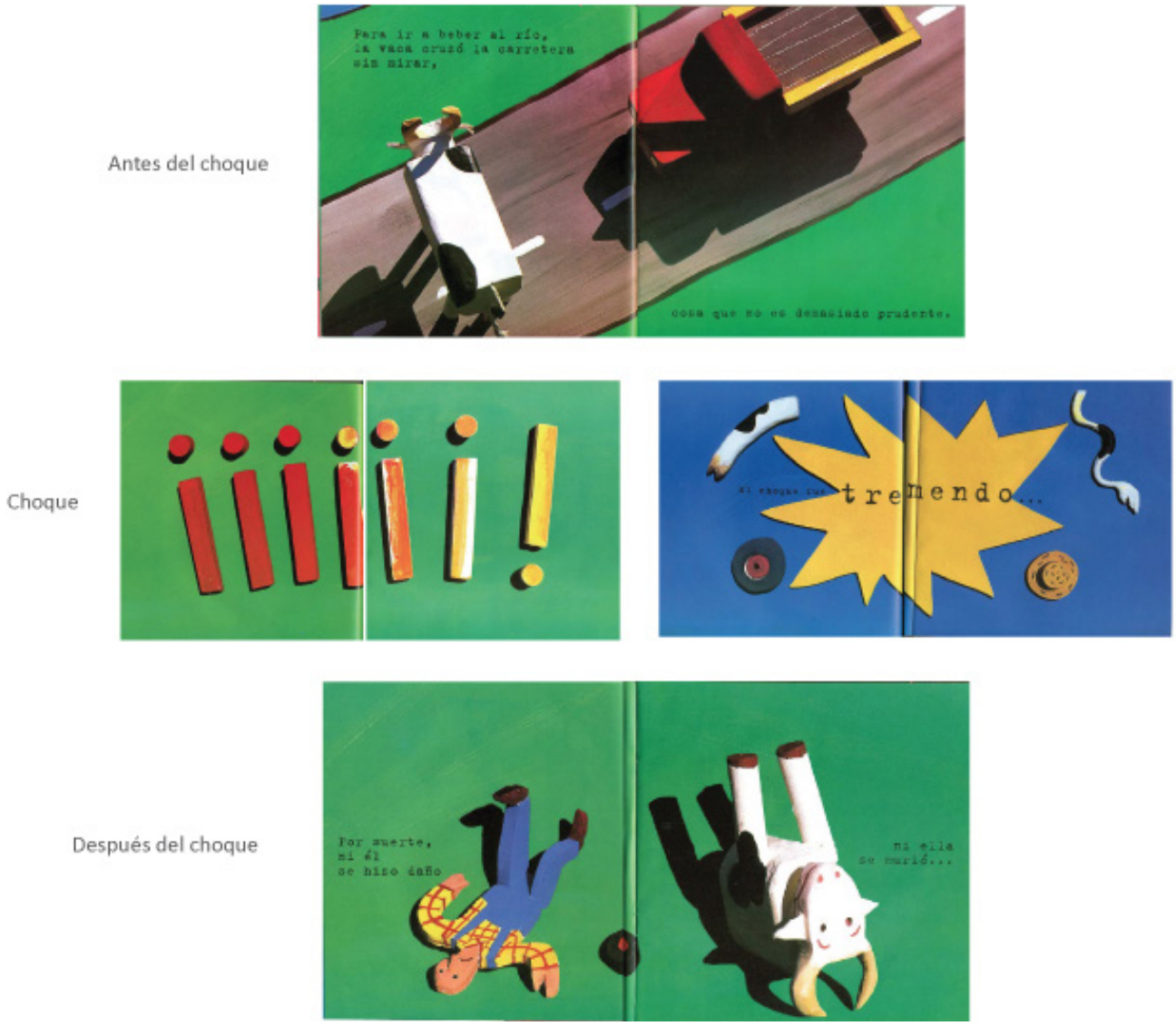


Fig. 26 *Una historia fantástica*

presenta otro tipo de sinécdoque, en donde las características nombran al objeto. En este ejemplo, el contenido verbal menciona las características del concepto "una esfera deportiva" (Fig. 25), mientras que la ilustración representa una pelota. El efecto logrado es convertir lo familiar en extraño.

La elipsis es una figura muy común en el lenguaje cotidiano, que se utiliza para evitar la repetición de palabras o contenidos que se infieren del contexto. En el caso del cuento infantil, tanto el autor como el ilustrador toman decisiones sobre los elementos que se pueden omitir sin que la narración pierda el hilo. De los libros analizados, el que más recurre a esta figura retórica es *Una historia fantástica*, en donde los textos escritos y las imágenes son escasos y se recurre al juego de proporciones entre ambos para lograr los efectos deseados. Así, uno de los eventos más importantes de la historia (el choque) se menciona, pero no se ilustra. Sin embargo, se proporcionan ilustraciones de momentos anteriores y posteriores (Fig.26) que muestran la causa y el efecto conectados con el hecho que narra el contenido verbal. Así, las ilustraciones sugieren, pero no muestran directamente el suceso, lo que ayuda a crear una atmósfera de suspenso.

Por último, la hipérbole se define como la exageración de la realidad y se puede referir a cualquier elemento del contenido como personas, conceptos o sucesos. Esta figura retórica se presta muy bien para agrandar la sensación descrita textualmente. Por ejemplo, en la historia de *En el bosque*, la

Fig. 27 *En el bosque*

Fig. 28 *Juan y sus zapatos*

Fig. 29 *Cosas que pasan*

sensación de ausencia paterna se logra con una ilustración (Fig. 27) con paredes grandes y sin decoración que dominan la escena, además de un comedor con una mesa casi vacía y una silla sin ocupar con una sombra que acentúa ese espacio. En *Juan y sus zapatos*, la hipérbole se logra por la perspectiva (Fig. 28) que escoge el ilustrador para dar la sensación de soledad y aburrimiento que describe el contenido verbal. La vista muestra una recámara desde el techo y la perspectiva hace que la cama y el protagonista se vean más pequeños y la recámara muy grande y vacía. El último ejemplo (Fig. 29) de hipérbole muestra una simbiosis entre contenido verbal e imagen en donde la palabra TODO, aumentada considerablemente, se sobrepone a la ilustración, y abarca toda la página doble, dando la idea del todo imaginario, que, a su vez, se ilustra con innumerables dibujos pequeñitos de objetos que incluyen los deseos de la protagonista. La palabra, que es al mismo tiempo ilustración, también crea la sensación de grito de la niña que finalmente ha encontrado la respuesta satisfactoria. Esta sensación se complementa con la boca de la niña sumamente abierta y desproporcionalmente grande, una convención en la ilustración para representar a alguien gritando.

Análisis crítico de los recursos ilustrativos

En la Fig. 30 se muestra el resumen de las observaciones de la ilustración en los tres libros estudiados. A partir del análisis de las ilustraciones y sus relaciones con el contenido verbal, fue posible darse cuenta que las posibilidades de este recurso son infinitas. Algunos expertos han resaltado diferentes características y desarrollado diferentes modelos de clasificación de las formas en que se desarrolla la ilustración en relación con el contenido verbal.

Cabe hacer notar que, desafortunadamente, ninguno de los tres libros analizados, utilizó relaciones de clarificación (cuando la narración se enriquece con la ilustración) ni de simbiosis (la ilustración y el contenido verbal son mutuamente prescindibles) entre textos escritos e ilustraciones, las cuales me parece que son importantes para crear interacciones interesantes entre elementos visuales y textuales y que tornan la lectura en un proceso intelectualmente retador y creativo. También hay que tener en cuenta que a pesar de que los tres libros tienen una paleta de colores definida, los tres presen-

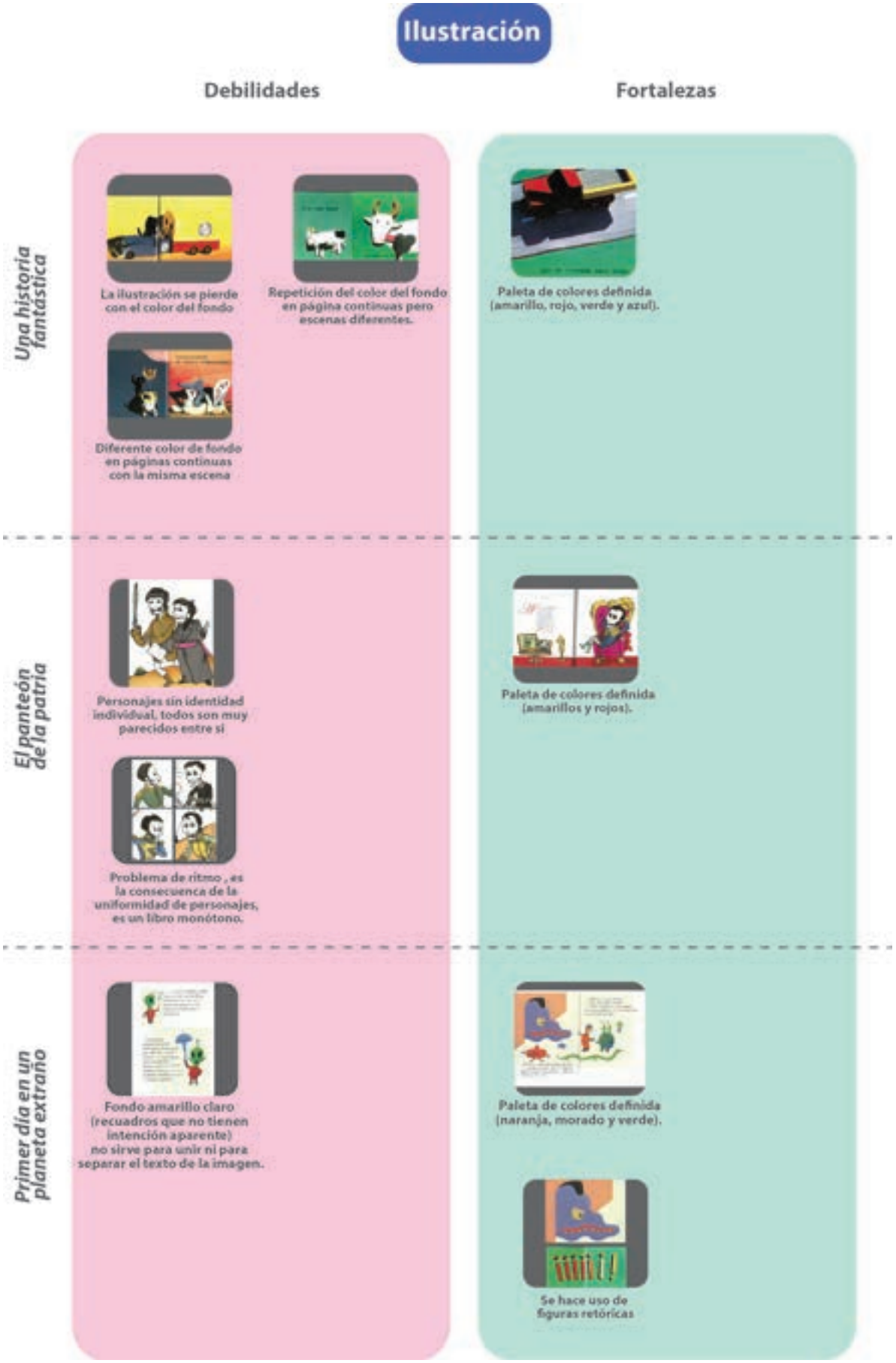


Fig.30 Análisis crítico de la ilustración

Fig. 31 La organización visual según el modelo de Ambroise/Harris

tan problemas, como el que algunas ilustraciones resultan monótonas, o tienen fondos no muy bien definidos, o los fondos aparecen recortados sin ningún propósito aparente.

En suma, la función de la ilustración es vincular el mensaje al del contenido verbal, logrando, captar la atención del lector, manteniéndolo interesado durante toda la lectura, e iniciándolo en la comprensión de lenguaje simbólico y abstracto. Estas dos características son esenciales para la formación sólida de un buen lector, que además de comprender los textos escritos, también los disfrute.

Organización visual

La organización visual es la combinación de retículas o líneas que definen márgenes, cajas, límites, posiciones, ejes, y demás características o comportamientos gráficos del conjunto de elementos tanto en una página (o doble página) como a lo largo del libro, produciendo así un ritmo visual. En esta sección se tratarán todos estos elementos en conjunto. Cabe señalar que en la primera sección, donde describí el contenido verbal, este concepto sólo se refería al contenido del libro expresado en lenguaje escrito. Aquí me referiré específicamente al elemento visual que forman las palabras escritas, lo que llamaré caja de texto.

La función de la organización visual es distribuir los elementos visuales en la página para dar un orden a un diseño que permita a los lectores acceder con facilidad a la información[34]. La organización visual responde a las funciones de comunicación específicas de cada texto escrito, así que la variedad de éstas es tan amplia como las funciones comunicativas que existen. Debido a que la función de los textos infantiles para lectores principiantes es iniciarlos en el mundo de la lectura de una manera interesante y amena, los diseñadores editoriales de esta literatura tienen la posibilidad de "romper las reglas" de la organización visual rígida[35] que funcionan bien para textos escritos de otro tipo, como los diccionarios o las páginas de avisos clasificados. La propuesta de diseño del libro infantil busca la coherencia del contenido del libro con propuestas de la organización visual que sean eficientes además de creativas[36].

En cuanto al análisis de la organización visual[37], es evidente que en los tres libros en cuestión se da más importancia a la ilustración que a la caja de texto. Aunque no sepan leer, la idea es que los niños puedan interpretar las imágenes y, probablemente, empiecen a darle significado a la palabra escrita. Según Ambroise y Harris[38] una unidad de lectura se lee de arriba a abajo y de izquierda a derecha, como lo indica la flecha de la página doble en Fig. 31. En este ejemplo de *El panteón de la patria* se aprecia como el pequeño lector se puede ver atraído por el primer elemento que se le presenta, la ilustración, para después pasar su atención al contenido verbal de la caja de texto. Los libros para los lectores principiantes sirven para que los niños vayan conociendo el signo de la página, e introducirlos a conceptos como la caja de texto o la dirección de la lectura que el lector experimentado ya conoce. Es por esto que la caja de texto debe de ser neutral, legible y amigable, de un tamaño que sea el adecuado para que el lector no se intimide, ya que éste debe descifrar signo por signo al aprender a leer.

[34] Ambroise, Gavin / Harris, Paul. *Retículas*. Barcelona:Parramón. 2008. p.6.
[35] Kane. *Op cit.* p.178.
[36] Ambroise/Harris. *Op. cit.* p.6.
[37] Se tomó como base de análisis el diseño clásico de retícula de Jan Tschichold. Al respecto ver: *Ibid.* p. 46.
[38] *Ibid.* p.14.

Fig.32 Dos ejemplos de la doble página de *Una historia fantástica* en donde el cambio de color hace ameno al ritmo sin romper la paleta de colores.

El juego y la variación en la proporción de la organización visual tienen como resultado un buen control del ritmo de las páginas que, a su vez deriva en diseños más dinámicos que llaman la atención y mantienen al usuario interesado en la lectura. Para lograr un ritmo, se tiene que encontrar un balance entre la estructura que integra los elementos del libro, y las variaciones que contienen el desarrollo del contenido del mismo. En otras palabras, el ritmo es una combinación de repetición y variación, en donde la repetición crea el ritmo necesario para que se logre la secuencia de eventos que representa la variación. El balance entre repetición y variación tiene que estar bien logrado pues si la repetición sobresale, resulta en un diseño aburrido, mientras que si la variación es la que domina, el resultado es un diseño caótico.

El ritmo, término que tiene su origen en el estudio de la música y se refiere al "orden acompasado en la sucesión o acontecimiento de las cosas"[39], es un recurso editorial que resulta en una lectura armónica[40]. Armonía es otro concepto musical que se refiere a "la conveniente proporción y correspondencia de unas cosas con otras"[41]. En los libros infantiles ilustrados, el ritmo se presenta como un elemento casi inperceptible, que solamente se puede apreciar holísticamente y no analizando las páginas aisladas.

En *Una historia fantástica*, el ritmo se logra a través de la paleta de colores que comparten todas las ilustraciones y el uso de la misma técnica de colocar una imagen en cada lado de la página doble. Claro que este balance puede variar cuando un elemento invade los dos lados de la página doble (Fig.32). También en este cuento la ilustración le gana claramente terreno a la caja de texto, ya que las líneas de texto escrito son cortas y no hay más de tres líneas por caja. Por otra parte, el tamaño y la posición del texto escrito depende del momento que se vive en el cuento.

Análisis crítico de la organización visual

Josef Muller Brockman define la organización visual (la que él llama retícula) como "un medio para expresar tanto la arquitectura (o la estructura) como la música (o el ritmo) que son inherentes al material con el que se está trabajando"[42]. Es evidente que una estructura sólida y un ritmo exitoso se

[39] Diccionario de la Real Academia Española. http://lema.rae.es/drae/?val=ritmo (consultado febrero 2015).
[40] Ibáñez, María. "Escribir e ilustrar un libro infantil". Valencia: Universidad Politécnica de Valencia. 2011. http://riunet.upv.es/bitstream/handle/10251/14692/IBAÑEZ-MªCARMEN.pdf?sequence=1 (consultado mayo 2014).
[41] Diccionario de la Real Academia Española. http://lema.rae.es/drae/?val=armon%C3%ADa (consultado febrero 2015).
[42] Kane. *Op cit*. p.178.

Fig.33 Repetición en *Una historia fantástica*

construyen a partir de los elementos que conllevan la arquitectura y la música del libro: contenido verbal, tipografía e ilustración. Como mencioné anteriormente, la separación de estos elementos en este estudio responde meramente al propósito de analizarlos. En el libro se encuentran profundamente conectados y es muy difícil apreciar uno sin tomar en cuenta a los demás. Es la organización visual la encargada de conectar armónicamente estos elementos con el objetivo de comunicar el mensaje correspondiente. Desgraciadamente el concepto de retícula que se ha manejado tradicionalmente (y el que aprendí en mis cursos de formación profesional) se limita a describir las líneas invisibles que hay que respetar para organizar los elementos de una página. Esta definición tan limitada y rígida se ha traducido en una ausencia pedagógica. A mi no se me enseñó nada de lo que he aquí mencionado acerca de la organización visual.

Como resultado de analizar la organización visual (Fig. 34), el estudio mostró que a pesar de que se manejen bien cada uno de los elementos de una página (calidad de ilustraciones, acomodo impecable de cajas de texto, combinación de tipografías), como en *El panteón de la patria*, el resultado puede ser monótono. *El panteón de la patria* también cuenta con un ritmo que combina la consistencia de la tipografía, la paleta de colores y el estilo de las ilustraciones, casi todas en doble página. Así, las capitulares, las cabezas, las ilustraciones y el fondo aparecen bien unificados. El problema de la organización visual es que el ritmo se basa más en la repetición que en la variación de los elementos que forman su organización visual. Lo que muestra, que aunque la unificación sea impecable puede resultar en un libro visualmente monótono (Fig.33). Por otra parte, *Una historia fantástica*, un libro enfocado a niños que se inician en la lectura, presenta cualidades importantes (cantidad de texto escrito en la caja de texto y tamaño de las ilustraciones). Sin embargo, tiene elementos que, como el contraste tipografía/fondo e ilustración/fondo, hacen que se dificulte la lectura. El caso de *Primer día en un planeta extraño* sirve para mostrar el efecto opuesto al de *El panteón de la patria*, pues, al contrario de éste, la variación en las ilustraciones son amenas, tienen cambios de escala, comparten entre ellas la paleta de color y el mismo estilo. Por último *Primer día en un planeta extraño*, presenta una organización visual descuidada pues da la impresión que las imágenes se recortaron del libro original (en inglés) y sólo se pegaron en la edición en español para después ir colocando las cajas de texto. No se ve una razón aparente para colocar imágenes y texto escrito e incluso tipografía, la cual parece ser una buena elección, aunque un poco grande para el tamaño del libro. Se puede ver también que la alineación a la izquierda se mezcla con espacios en blanco antes de comenzar el nuevo renglón, lo que propicia que se dificulte encontrar el inicio del renglón. Al mismo tiempo, las ilustraciones que parecieran hechas para complementar el contenido verbal, varían mucho de lugar, lo que no ayuda a crear un ritmo.

La organización visual necesita un equilibrio, como se puede apreciar, y no es fácil lograrlo, ya que los excesos resultan en monotonía o caos, o ambos; dos efectos que es esencial evitar en los libros para niños.

En las Fig. 5, 9, 30 y 34 y sus correspondientes secciones de crítica de los títulos de los *Libros del Rincón* disponibles para

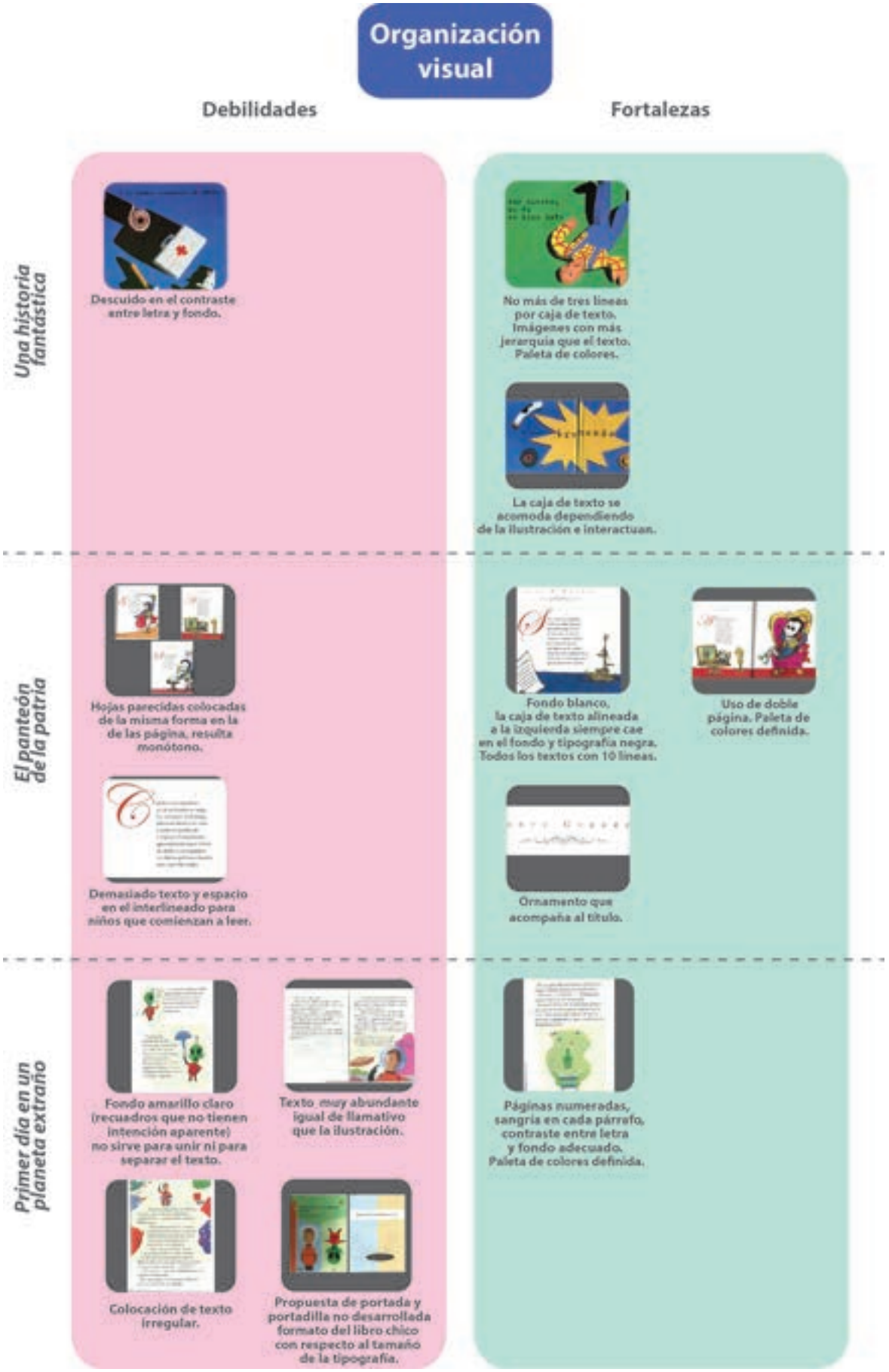


Fig.34 Síntesis del análisis crítico de la organización visual

este estudio, procuré resumir todos los aspectos discutidos en esta parte del ensayo. Como habrá notado el lector, hay ciertos aspectos que consideré debilidades desde mi perspectiva analítica, siempre tomando en cuenta que se trata de libros que son herramientas mediadoras para adquirir y desarrollar habilidades de lectoescritura que van a determinar no sólo la capacidad intelectual de captar significados sino también el gusto por abrir un libro y gozar su contenido. Desde esta perspectiva, decidí subrayar diferentes aspectos específicos de los libros que pueden resultar en lecturas confusas, desafiantes, o simplemente inútiles como herramientas pedagógicas.

Así concluye el análisis de los cuatro elementos (contenido verbal, tipografía, ilustración y organización visual) que me propuse explorar para obtener una clara idea de la naturaleza de los libros infantiles. Sin embargo, éste no es el final de este ensayo. Al revisar mis notas y recordar mis impresiones sobre estos libros, me di cuenta que faltaban ciertos aspectos que discutiré en la siguiente sección.

El otro elemento, el cultural

En el análisis del contenido verbal y las ilustraciones (aunque también están presentes en la tipografía y la organización visual), se pueden apreciar elementos culturales que resulta indispensable resaltar. La definición de cultura que subyace a este breve análisis se basa en dos premisas. Primero, todo lo que no es natural, o sea, lo aprendido, se considera cultura. Segundo, lo aprendido a través de generaciones en diferentes espacios histórico-sociales forma diferentes sistemas de creencias y prácticas

> "que son susceptibles de ser utilizadas como una tecnología de control, como microfísica del poder, como un conjunto de límites dentro de los cuales la conducta social debe ser contenida, como un repertorio de modelos a los cuales los sujetos están sujetos"[43].

Así, en los siguientes párrafos señalaré brevemente ciertos elementos culturales que funcionan —en mayor o menor medida— como contenedores que determinan ciertas conductas y modelos a los que los pequeños usuarios de los libros infantiles están sujetos. Para hacerlo, me referiré a aspectos de género, clase social, y estereotipos de los siete *Libros del Rincón* que sirvieron de base para el desarrollo de este estudio (Fig.35).

Cuestiones de género

Un lugar común, poco evidente, pero bastante frecuente y por demás negativo, es la proliferación dominante de protagonistas del género masculino, tanto en su representación como seres humanos o como animales, reales o personificados. De siete libros, los personajes principales son cuatro humanos hombres (granjero, niño terrestre y niño extraterrestre, Juan), tres animales machos (Oso, papagayo, delfín)[44], y 21 héroes mexicanos hombres y sólo tres heroínas (Fig.36). Estos protagonistas masculinos se muestran viviendo aventuras diferentes e interesantes y se ven rodeados de personajes femeninos como elementos secundarios con acciones limitadas en la historia. En *Historia de la resurrección del papagayo* las ilustraciones repiten más veces a los personajes masculinos (tres y cuatro veces) que a los femeninos (una y dos veces). Cabe señalar que esta situación se ve acompañada de estereotipos y generalizaciones, como en este mismo cuento, en donde, ante la situación de tristeza, la niña llora y el hombre no dice nada. Esta posición de género no sólo se trabaja a nivel de contenido verbal sino que también se puede apreciar en la ilustración. En *Juan y sus zapatos*, la mamá de Juan sólo aparece una vez mientras su papá aparece dos veces. En *Primer día en un planeta extraño*, las apariciones de mujeres se hacen siempre en compañía de hombres, mientras que sí aparecen ilustraciones de hombres sin mujeres. En general, las ilustraciones de mujeres son menos frecuentes y de menor tamaño ya que las dibujan más chicas, en proporción (Fig.35), que los personajes masculinos. Incluso en *Primer día de un planeta extraño*, la mujer que habla se muestra en la ilustración en tercer plano, atrás de dos personajes masculinos.

[43] Szurmuk, Mónica / Mckee, Robert. *Diccionario de Estudios Culturales Latinoamericanos.* México:Instituto Mora- Siglo XXI.2009. p.72.

[44] A pesar de que en el caso del papagayo y el delfín se presentan como personajes indefinidos en cuanto al género, esta situación es debatible ya que en español se privilegia el género masculino para generalizar.

Fig. 35 Elementos culturales en los libros infantiles estudiados

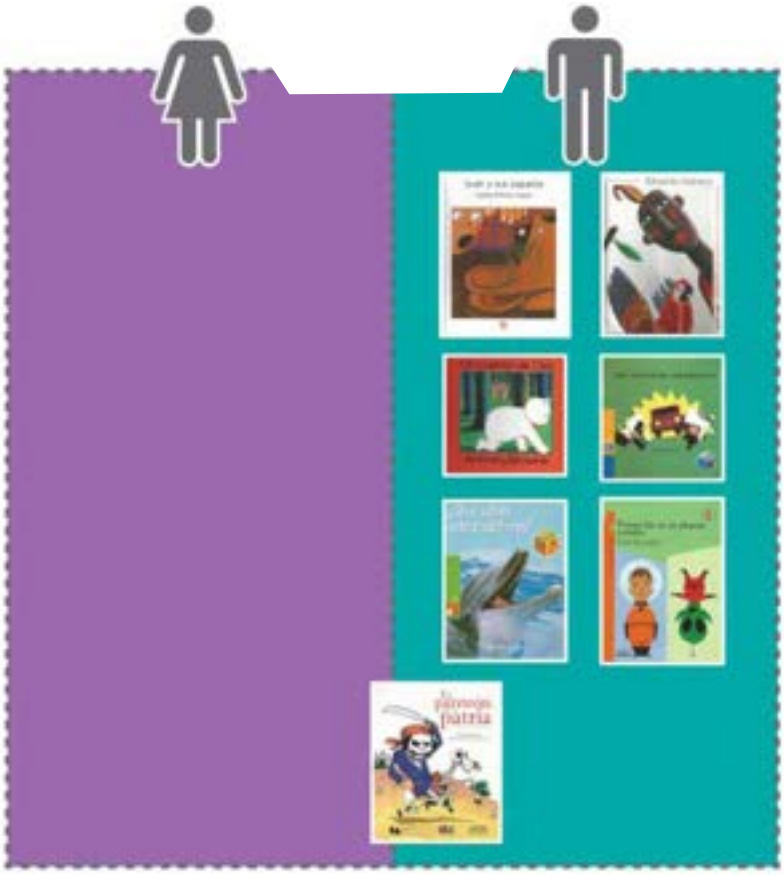


Fig. 36 Género del protagonista de los libros analizados

Cuestiones de clase social

La clase social es otro elemento que permea los libros analizados, los cuales describen situaciones pertenecientes a clases medias y altas principalmente, y describiendo realidades de la clase media preponderante en algunos países extranjeros. Así, nos encontramos con alumnos que son recogidos por el autobús escolar, mamás que usan tacones, osos con corbata de moño, papás vestidos de traje, granjeros con overol, etcétera. *El panteón de la patria*, que por su contenido histórico y su función informativa, podría haberse salido del esquema, de una u otra manera, no se salva de incluir prejuicios referentes a situaciones de género y clase social. El libro describe a 23 héroes y heroínas, de los cuales 21 surgen de la clase media y alta de la sociedad mestiza y criolla en la época la colonia, o se convierten, por medio de la carrera militar en clase media, como en el caso de Guadalupe Victoria. Sólo Vicente Guerrero y "El Pípila" logran trascender y encontrar un lugar en *El panteón de la patria*, a pesar de haber sido modestos representantes de la clase baja. La moraleja: los pobres no hicieron, o no participaron, o no sobresalieron, en la historia de la Independencia de México o, por lo menos, éste es el sesgo político con el que se cuenta la historia en los sistemas educativos oficiales, ergo, en los libros de texto de los *Libros del Rincón* de la SEP.

Cuentos clásicos

Generalmente el uso de lugares comunes encuentra sus orígenes en los cuentos clásicos infantiles europeos. Estos últimos parecen ser la piedra angular de la literatura infantil universal. Cuentos como *Caperucita Roja, Los Tres Cochinitos* o *Blanca Nieves* cuentan con miles de ediciones y se han traducido a todos los idiomas que tienen un potencial comercial considerable. Es innegable que estos cuentos han sido un ejemplo a seguir por su buen manejo de contenido y su sólida estructura, lo que ha servido para desarrollar el género literario. Este hecho hace que autores contemporáneos, como Anthony Browne (autor de muchos de los títulos de los *Libros del Rincón*, entre ellos, *Un cuento de Oso*), dé por sentado que los niños cuenten con estas referencias literarias. Así, en *Un cuento de Oso* aparecen ilustraciones intertextuales sacadas de los llamados "cuentos clásicos" (Fig.37).

La condición (que parece ser más bien imposición) para entender las ilustraciones del cuento de Browne, es el cuento clásico europeo como conocimiento previo. Este hecho trae a colación un aspecto por demás preocupante en los libros infantiles: la traducción.

Traducciones

El 70% de los libros analizados aquí, son libros que, creados en otros países, fueron traducidos al español (no todos en México) para poderlos comercializar en nuestro país. Esto quiere decir que las decisiones sobre su elaboración fueron tomadas por los escritores, editores, ilustradores y diseñadores de origen. En ningún caso los libros fueron adaptados para ser utilizados en un contexto diferente al original. Por supuesto que la adaptación de un libro depende de qué tan lejos, culturalmente hablando, esté de los lectores a los que va dirigido. Los más cercanos se explicarán por sí mismos, pero habrá otros que contengan una serie de detalles que necesitarán de la mediación (de un editor/traductor/maestro) para su comprensión. Siempre que se exporta un libro, es decir, que se mueve de su lugar social, geográfico o histórico, hay una descontextualización de los textos tantos verbales como visuales. Es importante señalar que la adaptación o recontextualización no significa la desaparición de las referencias de otras culturas. Nadie puede negar la importancia de que los niños aprendan no sólo de su contexto sino también de otros.

Con el fin de no variar el sentido del texto escrito original, los traductores traducen palabras y no situaciones, lo que hace que el cuento se sienta descontextualizado. Por ejemplo, en *Una historia fantástica* el dinero se llama Euros, que en la traducción en España funciona, pero no en Latinoamérica; en *Primer día en un planeta extraño* el almuerzo favorito del protagonista es deditos de pescado (traducción literal del inglés de comida rápida congelada que en México no es común). A nivel léxico, la camioneta de *Una historia fantástica* queda "escacharrada" y más adelante la vaca da una "pitada", que en el dialecto del español ibérico son palabras comunes pero que en el de México no funcionan, además de que se pierde el ritmo del lenguaje, un aspecto al que los escritores expertos generalmente dan mucha atención.

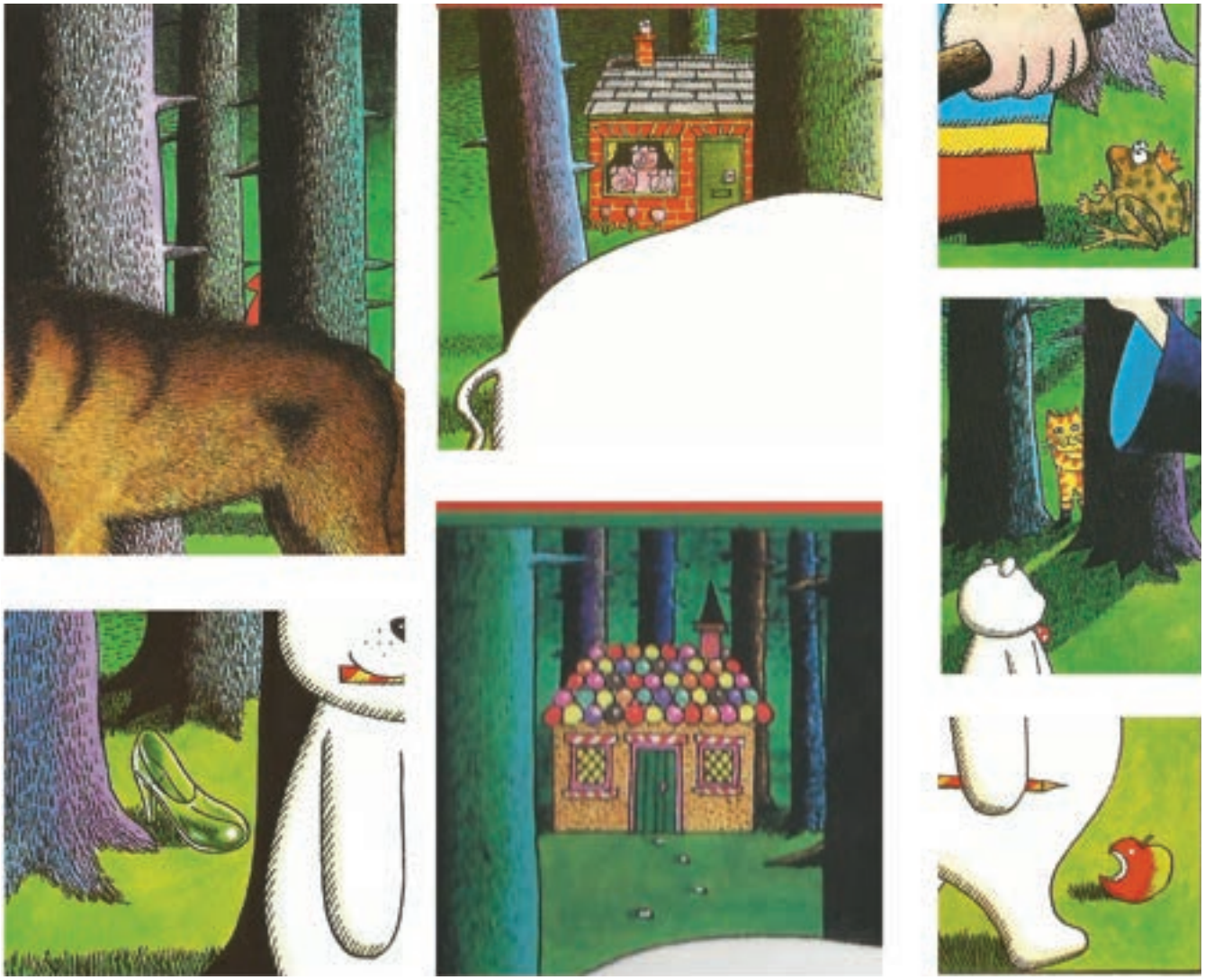


Fig. 37 Ilustraciones de *Un cuento de Oso*

Por lo que parece ser una práctica común en los libros traducidos de otros idiomas, la ilustración se traslada tal cual de la edición original a la traducida. Es decir, la ilustración no se traduce, se toma como idioma universal. Por supuesto que una ilustración de una manzana bien lograda va a referirse a un significado único y universal, aunque las manzanas de China sean de diferente tamaño y color que las de México. El referente es el mismo. Sin embargo, también existen diversos significados culturales que pueden referirse a un objeto ilustrado. La manzana, por ejemplo tiene diferentes connotaciones si se dice dentro de un sermón bíblico que si se menciona dentro de una discusión sobre la Teoría de Newton. Dentro de los cuentos occidentales, la manzana conlleva un significado simbólico, una carga cultural que no se entiende simplemente copiando la manzana del libro original. Aquí me parece importante hacer notar la diferencia entre la gran importancia que se le da a la traducción del lenguaje escrito comparada con la nula atención que se pone al elemento ilustrativo, que materialmente se deja intacto. No me explico por qué existen notas de traductor, que generalmente se refieren a aspectos culturales, para el texto escrito traducido, y no hay notas para explicar la no traducción de lo ilustrado.

Conclusiones

Tengo la esperanza que con este ensayo el lector se sienta familiarizado con cada uno de los aspectos de los libros infantiles, como las reglas que los rigen, y de esta forma se logre entender cómo ciertas propuestas son atractivas y exitosas desde el punto de vista editorial, y en mayor o menor medida adecuadas para el público al que van dirigidos. Por medio del análisis de la variedad de contenidos verbales, ilustraciones y demás elementos tipográficos, a través de este ensayo he tratado de representar la diversidad de propuestas que existen en los libros infantiles al desarrollar el contenido por medio del lenguaje escrito, la tipografía, la ilustración y la organización visual. Desde un punto de vista más especializado hemos podido apreciar, por ejemplo, la comparación técnica de la tipografía y sus diferentes recursos, lo que permite reflexionar sobre las razones por las cuales todos los textos escritos se pueden leer, aunque unos presenten propuestas de diseño editorial más accesibles que otros.

Por otra parte, los realizadores deberían de estar conscientes de su función mediadora como lectores expertos, para resolver la descontextualización por medio de actividades de negociación de significado que dejen explícito el contenido cultural para propiciar un aprendizaje consciente y significativo. Permítanme ilustrar este argumento. Sabemos que existen ciertos lugares comunes en la literatura infantil como el uso de la imaginación, el triunfo de la bondad y la verdad, la lucha entre protagonistas y antagonistas, etcétera. Estos son elementos culturales que han permeado las constantes de tiempo y espacio de la literatura infantil, y que han venido repitiéndose en diferentes épocas y lugares. Sin embargo, es perfectamente válido cuestionar estos lugares comunes. Por ejemplo, ¿cuál es la razón por la que una especie animal específica, el lobo, siempre se representa como el eterno enemigo de animales, de niños, e inclusive, de adultos? De estos arquetipos culturales, ni siquiera se salva una historia tan diferente como *Una historia fantástica* que presenta al lobo como el malo del cuento, siendo que en la vida real, y sólo en áreas donde la especie es endémica, el lobo ataca al ganado no por maldad si no por cubrir una necesidad básica. Irónicamente, el lobo es una de las especies animales que ha sido más atacada por el ser humano, lo que lo tiene al borde de la extinción. Nada menos en México sólo quedan 350 ejemplares del lobo mexicano[45].

Los defensores de la literatura clásica infantil podrían afirmar que el lugar común del lobo como antagonista responde a una tradición ancestral universal. Cuentos clásicos tan famosos como *Caperucita*, *Pedro y el Lobo*, *Los tres cochinitos,* además de varias fábulas de Esopo y Samaniego, lo presentan como el antagonista sagaz y traicionero. Sin embargo, esta referencia sólo responde a una tradición local europea, pues en otras culturas se le representa de diferente manera. Las culturas originarias de Estados Unidos y Canadá, que en tiempos antiguos eran nómadas, consideran a este cánido como el acompañante de héroes y hombres sabios. Cabe mencionar que hay autores, como el escritor colombiano Triunfo Arciniegas, que han decidido, en una actitud de resistencia, deconstruir el lugar común de los cuentos infantiles y convertir al lobo feroz en un enamorado de Caperucita, quien además, resulta ser una niña perversa.

Existe un problema cuando en la mayoría de los libros ilustrados se hace a un lado la realidad y el conocimiento local, implicando que esta realidad no merece estar reproducida en un libro. Si a esto agregamos los prejuicios inherentes de nuestra idiosincrasia de género y clase social, estaremos entonces cooperando a que estos vicios sociales se perpetúen por medio de la lectura enseñada nada menos que en la escuela y por medio de los libros de texto gratuitos.

A partir de los resultados de los libros analizados me queda una sensación de que existe una aparente falta de criterios que guíen la selección adaptación e, incluso, la creación de libros infantiles. En el siguiente capítulo de este trabajo me abocaré a preguntar a los tomadores de decisiones (escritores, ilustradores, diseñadores y editores) su opinión sobre los criterios que prevalecen (o no) al abordar la complejísima tarea de crear un libro infantil ilustrado.

Por lo pronto el resultado más importante de mi investigación resultó ser el que llamé "el otro elemento, el cultural" que me hizo consciente de la descontextualización de contenidos verbales y visuales en la mayoría de los libros analizados. Éstos fueron originalmente pensados para niños

[45] Notimex. "Quedan 350 ejemplares de lobo mexicano en México y EUA". http://www.jornada.unam.mx/ultimas/2014/04/27/quedan-350-ejemplares-de-lobo-mexicano-en-mexico-y-eua-8242.html (consultado septiembre 2014).

de sociedades occidentales y traducidos literalmente sin ningún tipo de adaptación para publicarlos en otros contextos. Desde mi punto de vista, los libros infantiles, son como cualquier otro libro: escritos específicamente para ciertos lectores que pertenecen a un contexto, es decir, a un tiempo y un lugar determinado[46]. Sin embargo, la diferencia entre éstos y los libros para lectores expertos es que en los libros infantiles los recursos de diseño (ilustración, tipografía y organización visual) son tan, o tal vez más, importantes que el texto escrito. Por tal razón, no pueden ser tratados como cualquier otro libro que se traduce para su exportación/importación. Es evidente que los libros infantiles son considerados libros universales que pueden viajar en tiempo y espacio para ser leídos por todos los niños del mundo. Sin embargo esa universalidad parece tener más razones comerciales que culturales. Pareciera que el libro infantil ilustrado está sufriendo de la misma globalización del libro de texto para enseñar inglés, en donde lo que importa es que se pueda vender en cualquier parte del mundo[47]. Debo aclarar que mis comentarios no van en el sentido de que desaparezcan las referencias culturales europeas (o extranjeras), pues el hacerlo significaría borrar parte de nuestra historia misma de mestizaje e hibridismo. Lo que propongo es que seamos más conscientes y críticos al generar libros. Los libros para niños representan uno de los negocios editoriales más lucrativos en nuestros días. No obstante, si queremos un mundo más igualitario, sustentable y, sobre todo, humano, tenemos que considerar esta literatura con menos cinismo mercantil[48], y más criterio en cuanto a cómo juzgar y producir un libro. Tengo la esperanza que el análisis que he puesto a consideración en este ensayo cumpla con ese fin.

[46] Dabaghi, Azizalah / Mohammadi F. "Translating cultural signs in childrens picture books". jtls.shirazu.ac.ir/?_action=articleInfo&article=392 (consultado agosto 2014).

[47] Gray, John. "The global coursebook in English Language Teaching". 2002, en Block David/ Cameron Deborah. *Globalization and Language Teaching*, Londres: Routeledge. 2002.

[48] Más de 2 600 millones de pesos gasta el gobierno en materiales educativos, entre ellos los *Libros del Rincón*. Esta cantidad de dinero equivale aproximadamente a 37 millones de salarios mínimos y amerita más seriedad y profesionalidad para la selección de títulos y más investigación académica respecto a todos estos aspectos (gráficos, del lenguaje, de contenidos culturales, etcétera). Al respecto ver: Secretaría de Hacienda. "Presupuesto de egresos de la federación 2014 análisis funcional programático económico (efectivo)". http://www.apartados.hacienda.gob.mx/presupuesto/temas/pef/2014/temas/tomos/11/r11_l6j_afpefe.pdf (consultado diciembre 2014), Comisión Nacional de los Salarios Mínimos. "Salarios mínimos vigentes en el 2015". http://www.conasami.gob.mx/pdf/tabla_salarios_minimos/2015/01_01_2015.pdf (consultado marzo 2015).

Bibliografía

Ambroise, Gavin/Harris, Paul. *Retículas*. Barcelona: Parramón. 2008. (Grids. Londres: Ava publishing).

Bazán, José. *Análisis de Narraciones 1*. México: Edicol. 1980.

Browne, Anthony. *En el bosque.* México: FCE. 2004. (Into the forest. London: Walter Brooks.2004).

Browne, Anthony. *Mi papá.* México: FCE. 2012. (My dad. Transworld publishers. 2000)

Browne, Anthony. *Un cuento de Oso.* México: FCE. 1994. (A Bear-y Tale. Londres: Hamish Hamilton. 1989).

Bustos, Eduardo. *El panteón de la patria*. México: Artes de México. 2008.

Chan, Harley. *¿Qué sabes sobre los delfines?*. México: SEP. 2002. (What Do You Know About Dolphins?. País Digital Imagery. 2000).

Eco, Umberto. *La misteriosa llama de la reina Loana.* México:Lumen. 2005.

Galeano, Eduardo. *Historia de la resurrección del papagayo.* México: Tecolote. 2008.

Gomi, Taro. *Adivina quién soy*. México:FCE.1993. (Guess who? 1990)

González, Adriana (edit.).*Guía de libros recomendados para niños y jóvenes 2015*. CONACULTA: México. 2014.

Gray, John. *The global coursebook in English Language Teaching*. 2002, en Block David / Cameron Deborah. Globalization and Language Teaching, Londres: Routeledge. 2002.

Heitz, Bruno. *Una historia Fantástica.* México: Colofón. 2003. (Une Historie pas Terrible, Terrible. 2000).

Howard, Lorena. *Sideway Glances*. México-USA: Pecata Minuta. 2011.

Isol. *Cosas que pasan*. México:FCE. 2010.(1998).

Isol. *Regalo sorpresa*. México:FCE. 2010.

Jury, David. *¿Qué es la tipografía?.* Barcelona: Gustavo Gili. 2006. (What is typography?. Hove: RotoVision. 2006).

Kane, John. *Manual de tipografía*. Barcelona: Gustavo Gili. 2012. (A type primer. Londres: Laurence King Publishing. 2011).

Lupton, Ellen. *Thinking with type.* New York: Princeton. 2010. (2004).

Marshall, Lindsey /Meachem, Lester. *Cómo usar imágenes en diseño gráfico.* Barcelona: Parramón. 2010. (*How to use images.*London: Laurance King Publishing.2010).

Pellicer, Carlos. *Juan y sus zapatos*. México: FCE. 2003.

Pellicer, Carlos. *Julieta y su caja de colores*. México: FCE. 1995.

Proop Vladimir. *Morfología del cuento*. México: Colofón. 2008.

Szurmuk, Mónica/ Mckee, Robert. *Diccionario de Estudios Culturales Latinoamericanos.* México:Instituto Mora- Siglo XXI.2009.

Zeegen, Lawrence. *Gramática Visual.* Barcelona: Gustavo Gili. 2013 (Visuell grammatikk. Noruega:2004).

Yaccarino, Dan. *Primer día en un planeta extraño.* México: Norma. 2002. (*First Day on a Strange New Planet.* New york: Hyperion Books.2000).

Entrevistas

Howard, Lorena. Entrevista personal a la Diseñadora. (Diciembre 2014).

Pellicer, Carlos. Entrevista personal al artista plástico, escritor e ilustrador. (Agosto 2014).

Fuentes electrónicas

Ashland University. "Children's Literature Genres". http://libguides.ashland.edu/childlitgen (consultado febrero 2014).

Cámara Nacional de la Industria Editorial Mexicana. "Indicadores del sector editorial privado en México 2013" http://caniem.org/recursos/Actividad%20Editorial%202013.pdf (consultado octubre 2014).

Comisión Nacional de los Salarios Mínimos. "Salarios mínimos vigentes en el 2015". http://www.conasami.gob.mx/pdf/tabla_salarios_minimos/2015/01_01_2015.pdf (consultado marzo 2015).

Dabaghi Azizalah / Mohammadi F. "Translating cultural signs in childrens picture books". jtls.shirazu.ac.ir/?_action=articleInfo&article=392 (consultado agosto 2014).

Díaz, Jesús. "Estrategias de desbordamiento en la ilustración de libros infantiles". www.casadañeitura.org/portalbeta/bo/documentos/ot_jesus_diaz_a.pdf (consultado noviembre 2013).

Diccionario de la Real Academia Española. http://lema.rae.es/drae/?val=armon%C3%ADa (consultado febrero 2015).

Diccionario de la Real Academia Española. http://lema.rae.es/drae/?val=ritmo (consultado febrero 2015).

Georgia University. “Genres in Children’s Literature”. http://hercules.gcsu.edu/~cbader/5210SPED/genre.htm (consultado febrero 2014).

Ibáñez, María. “Escribir e ilustrar un libro infantil”. Valencia: Universidad Politécnica de Valencia. 2011. http://riunet.upv.es/bitstream/handle/10251/14692/IBAÑEZ-MªCARMEN.pdf?sequence=1 (consultado mayo 2014).

Lethbridge University. “Our Favourite Children’s and Young Adult Authors (Arranged by Genre)”. http://www.uleth.ca/edu/currlab/handouts/genres.html (consultado febrero 2014).

Libros del Rincón. “¿Qué son los libros del rincón?”. http://www.librosdelrincon.dgme.sep.gob.mx (consultado enero 2014).

Moreira, Marco. “Aprendizaje significativo: de la visión clásica a la visión crítica”. http://www.if.ufrgs.br/~moreira/visionclassicavisioncritica.pdf (consultado enero 2014).

Murillo, Laura. “La ilustración infantil, una cuestión de entender a los niños”. www.polisemiadigital.com/schema/images/revista1/articulo01.pdf (consultado noviembre 2013).

Notimex. “Quedan 350 ejemplares de lobo mexicano en México y EUA”. http://www.jornada.unam.mx/ultimas/2014/04/27/quedan-350-ejemplares-de-lobo-mexicano-en-mexico-y-eua-8242.html (consultado septiembre 2014).

Programa Nacional de Lectura y Escritura. “Organización de acervos”. http://lectura.dgme.sep.gob.mx/colección/categorias.php (consultado octubre 2013).

Rosero, Jose. “Las cinco relaciones dialógicas entre el texto y la imagen dentro del álbum ilustrado”. http://www.anniemate.com/ilustradorescolombianos/documentos/doc/LAS_CINCO_RELACIONES_DIALOGICAS-JOSE%20ROSERO.pdf (consultado noviembre 2013).

Secretaría de Hacienda. “Presupuesto de egresos de la federación 2014 análisis funcional programático económico (efectivo)”. http://www.apartados.hacienda.gob.mx/presupuesto/temas/pef/2014/temas/tomos/11/r11_l6j_afpefe.pdf (consultado diciembre 2014).

Checar anexo

EL LIBRO INFANTIL EN MÉXICO: CONVERSACIONES CON LOS QUE HACEN

Durante una comida familiar pregunté si alguien tenía idea de cómo se hace un libro infantil. Mi abuela fue la primera en contestar: "Me imagino que son los más fáciles, escribes un cuento con pocas palabras, le pones dibujos y lo mandas a imprimir. Mientras más pequeño es el niño, más fácil es de hacer". Más o menos todos estuvieron de acuerdo con ella, algunos recordaron libros infantiles que leyeron de pequeños[1]. Fue un buen tema de sobremesa. Me quedé preocupada. Si todo mundo opinaba lo mismo, no habría material para escribir este ensayo. A sabiendas de que mi primer acercamiento, acerca de cómo se hacen los libros, había sido demasiado informal, me dediqué a buscar información sobre la elaboración de libros infantiles ilustrados en México en otras fuentes más versadas en el tema. Los resultados fueron abundantes y por demás interesantes. Además de revisar la literatura relevante, llevé a cabo 13 entrevistas a escritores, editores, ilustradores, diseñadores, planeadores educativos y profesores, todos ellos actores importantes en la toma de decisiones sobre la elaboración y uso de libros infantiles ilustrados en México[2].

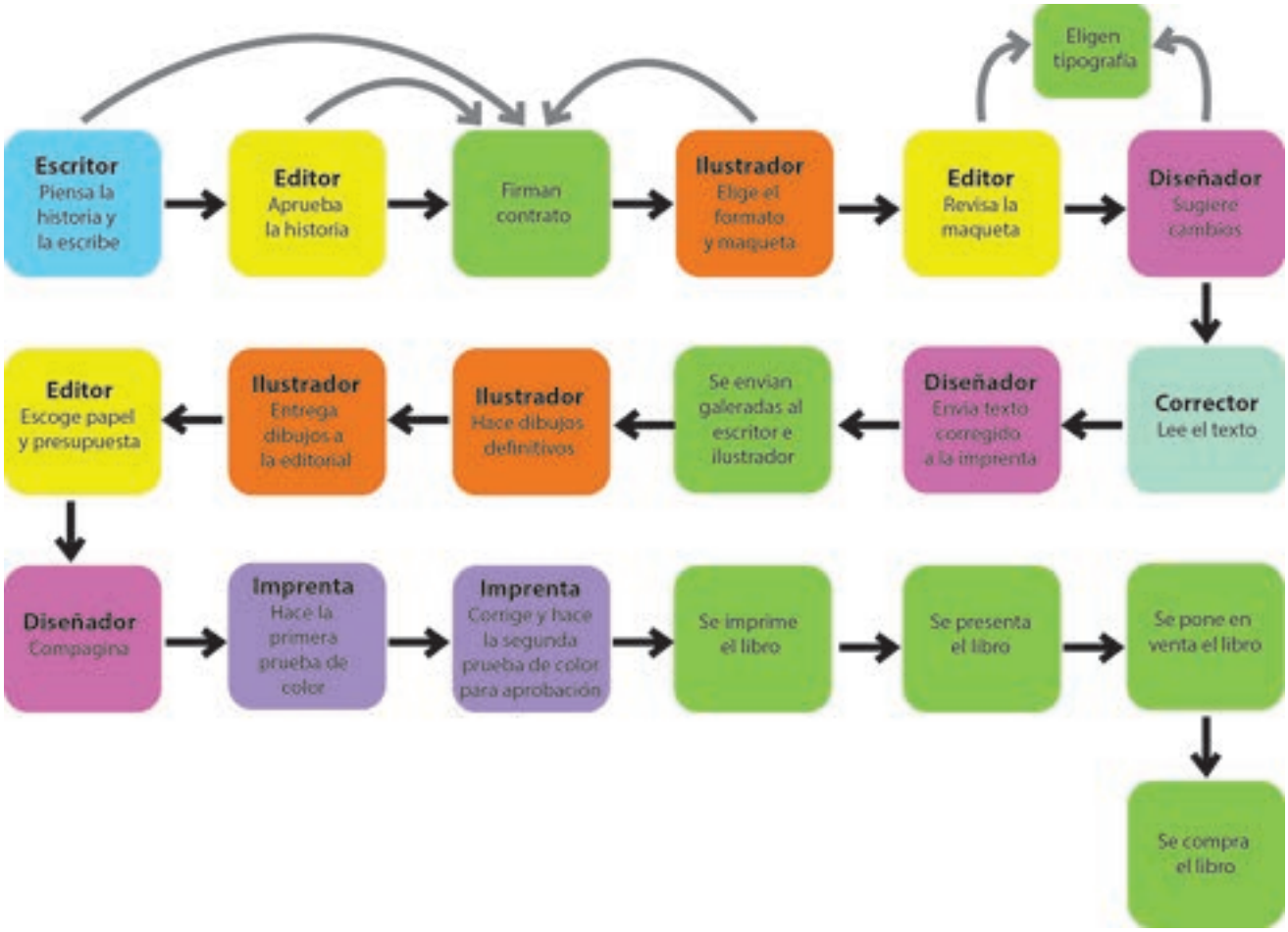
Mi interés se enfoca en el programa oficial llamado *Libros del Rincón*, nacido a mediados de los 80s como parte del Programa Nacional de Lectura, y por medio del cual se

[1]Como *Cristina y la sardina* de Helen Ray, *Los tres regalos del hada* contenido en el Libro de oro de los niños, *Sonatina* de Rubén Darío, *El principito* de Antoine de Saint-Exupéry, etcétera.

[2] A las siguientes personas mi agradecimiento por haber accedido a colaborar en este estudio: Ángel Campos (Ilustrador), Leticia Cipriano (Maestra de escuela pública), Daniel Goldin (Editor y Director de la Biblioteca Vasconcelos), Lorena Howard (Diseñadora, especialista en diseño editorial), Paloma Ibarra (Diseñadora y ex diseñadora de CONACULTA), Felipe López de la Peña (Ilustrador y escritor), Mario López Gopar (Especialista en lecto escritura infantil), Rosalinda Morales (Directora de la Dirección General de Educación Indígena), Claudia Navarro (Ilustradora), Carlos Pellicer (Artista plástico, escritor e ilustrador), Zoila Santiago (Maestra de escuela pública), Mariana Villanueva (Ilustradora) y Miguel Zamora (Ilustrador).

distribuyen libros de texto en las escuelas públicas de todo el país (preescolar, primaria y secundaria), con el fin de incentivar la lectura y apoyar los contenidos de los libros de texto gratuitos[3]. Para mi fortuna, en la colección *Libros del Rincón* encontré uno llamado *Como se hace un libro*, de Aliki Brandenberg[4], en donde se les explica a los niños el proceso de hacer un libro infantil ilustrado (Fig.1). Es necesario aclarar que este proceso puede ser diferente de acuerdo a la editorial y contiene etapas que se llevaban acabo antes del uso de programas computacionales para la edición de libros.

Como se puede apreciar, el proceso dista mucho de la sencillez a la que se refería mi abuela. Los libros ilustrados hoy en día se logran por el trabajo de mucha gente, once según Brandenberg. La comunicación entre editor, escritor, ilustrador, diseñador, etcétera es, en ocasiones, bastante lineal, como lo muestra el proceso de Brandenberg. Sin embargo, la experiencia de otros expertos en la realización de libros infantiles muestra diferentes formas de interacción y cooperación que pueden resultar en formas más dinámicas de realizar un libro (Fig.2, 3 y 4). Aunque muchos de ellos coincidieron que sería problemático ponerse de acuerdo para cumplir las expectativas de todos, ya que hay que lidiar "con el ego de muchos de ellos"[5]. Así, la diseñadora Paloma Ibarra relata que rara vez tuvo interacción con ilustradores y escritores debido a que la mayoría de las obras de CONACULTA[6]



[3] De este programa hablaré a detalle más a delante.
[4] Brandenberg, Aliki. *Cómo se hace un libro*. México: SEP: Editorial Juventud. 2003.
[5] Ibarra, Paloma. Entrevista personal a la Diseñadora. (Agosto 2014).
[6] Consejo Nacional para la Cultura y las Artes de México.

Fig. 2 Proceso de la Editorial Castillo[7]

Fig. 3 Proceso de editorial CIDCLI[8]

[7] De la Garza, Arturo. *Criterios editoriales para la publicación de literatura infantil en México*. México: UNAM. 2004. p.104.

[8] *Ibid.* p.105.

Fig. 4 Proceso de CONACULTA[9]

eran compradas, y se respetaba tal cual la obra. De las pocas personas que han tenido una vivencia diferente se encuentra Felipe López de la Peña (ilustrador), quien recuerda experiencias muy enriquecedoras al tener contacto con las diseñadoras de los libros que ha publicado y siempre ha quedado satisfecho con la publicación de sus obras. Por parte de gobierno, en la DGEI[10], la comunicación entre creadores es prioritaria, aunque, expresa la directora, muchas veces no se tiene el recurso para que esto suceda, ya que primero contratan al escritor y le pagan, y cuando les llega más presupuesto, contratan a un ilustrador y después a un diseñador, "pues no podemos tenerlos a todos al mismo tiempo"[11].

Las Fig. 3 y 4 muestran las jerarquías superiores a las que el editor se subordina, las cuales se encargan de la selección de los libros que se publicarán. A partir de esa decisión, el proceso queda en manos del editor, quien actúa como coordinador de proyecto, aunque en ocasiones sólo se limite a "seguir instrucciones". Lo mejor, opinan los entrevistados, es trabajar con un editor con experiencia, que sepa coordinar el trabajo de todos. Según Ángel Campos[12] (ilustrador), generalmente los editores le han dado mucha libertad, guiándolo de tal manera "que parece que él y el escritor son uno mismo", lo que se nota en el trabajo final: "se siente diferente, mejor".

De acuerdo a los que saben, ser editor es un trabajo difícil. Para poder mediar entre las demás funciones, necesitan tener experiencia, visión y habilidades de coordinación. Según María Paz[13] (escritora), "los buenos editores actúan como disparadores creativos, y dejan que el autor decida que hacer con sus sugerencias, cómo convertirlas en realidad". Para ella es muy importante también que el editor tenga la capacidad de ver el proyecto desde afuera para notar las fallas y los logros[14]. Para Daniel Goldin[15] (editor) cada quien debe de propiciar el trabajo del otro y el trabajo del editor es comunicarse con cada una de las partes. Según Goldin, "no se trata de generar comunicación entre las partes, esto no haría un mejor libro, cada quien requiere su espacio y por eso son creadores y expertos en su tema". Además, hoy en día, los procesos de producción del libro se hacen por internet. El escritor envía su texto escrito por correo, el ilustrador envía por correo las imágenes, y las respuestas que se reciben son manejadas de igual forma. Este sistema hace más rápida la comunicación y la entrega de proyectos aunque, diría yo, disminuye los beneficios que resultan del trato social en persona.

Ante todo, el buen trabajo editorial se nota en la conexión entre contenido verbal, tipografía, ilustración y organización visual, lo que da como resultado entendimiento y aprendiza-

[9] Ibarra. *Op cit*.
[10] Dirección General de Educación Indígena.
[11] Morales, Rosalinda. Entrevista personal a la Directora de la Dirección General de Educación Indígena. (Agosto 2014).
[12] Campos, Ángel. Entrevista personal al Ilustrador. (Agosto 2014).
[13] Paz, María. "Producción de los libros infantiles y juveniles" en *Más allá de las selección y evaluación de materiales de lectura infantiles y juveniles.* Bogotá: Panamericana. 2014. p.69.
[14] *Ibid.* p.68.
[15] Goldin, Daniel. Entrevista personal al editor y Director de la Biblioteca Vasconcelos. (Septiembre 2014).

je. Comenta Ibarra (diseñadora) que en las editoriales donde ha realizado libros infantiles no existen reglas rígidas para elaborar los libros, aunque sí existen reglas de legibilidad básicas "que todo diseñador sabe o debe saber", como el que los libros infantiles deben de llevar un tamaño de letra grande, que se dé un contraste entre letra y fondo, que exista buen interlineado, etcétera. "Algo que nunca faltó en los libros de CONACULTA", recuerda Ibarra, "fue la retícula, unas más complejas que otras, pero ningún libro iba sin retícula". También comenta que alguna vez escuchó que la SEP tenía una regla: "hacer todos sus libros infantiles con la letra *Futura*". La razón era porque estaba hecha de "palitos y bolitas" y se pensaba que, de esa forma los niños aprendían a leer mejor. "Hoy en día ya no se trabaja así" concluye Ibarra.

En el libro narrativo infantil, las imágenes son importantes porque, en la mayoría de los casos, cuentan la historia[16]. Aunque, según Jesús Díaz[17] (escritor), una gran cantidad de los libros ilustrados comienzan como historia escrita y después se piensa en cómo ilustrarlos. De ahí que el ilustrador y el diseñador tengan que estar en constante comunicación para que se plasme en el libro el mensaje exacto que quiere ser enviado al público lector.

Algunos ilustradores como Claudia Navarro o Ángel Campos consideran que ciertos estilos "sólo son modas que van a pasar tarde o temprano". Varios de ellos hablaron de que su papel se ve relegado, abajo del trabajo del escritor: "Las editoriales no nos dejan crecer como ilustradores, apenas ahorita andan entendiendo que somos parte importante"[18]. Pocas veces aparecen los nombres de los ilustradores y casi nunca el de los diseñadores en las portadas de los libros y, cuando el contrato les es favorable, sus regalías también son menos que las del escritor. Cuando algún ilustrador pide sus derechos como autor, la mayoría de las veces lo refieren a las políticas de la institución: "la editorial no deja hacerlo". Sin embargo, de acuerdo a Campos (ilustrador), "lo que te llama más la atención en libros ilustrados casi siempre es la imagen". Varios de ellos mencionaron que son las editoriales las que no dejan despegar su carrera como ilustradores. El panorama en México está mostrando un ligero cambio en los últimos años: "Apenas han salido en México algunas publicaciones en donde también se menciona al ilustrador como autor a la par del que escribe"[19]. Miguel Zamora (ilustrador) nos cuenta que en España, donde le van a publicar un libro, le dijeron (sin que él tuviera que preguntar) que los dos nombres tanto del escritor como del ilustrador irían en portada, y añadió: "incluso en los libros ilustrados a los ilustradores les tocan más regalías". Sin embargo López de la Peña (ilustrador) menciona que en México no hay tantas oportunidades ni se hacen tantos libros como en Europa, Estados Unidos o Asia. "Muchas veces en México sólo llaman a ilustradores de renombre, los cuales sólo son unos cuantos. Y en México cada vez hay más ilustradores y el medio está muy saturado"[20]. "En algunas ocasiones sólo se toman a los ilustradores como maquiladores y los llaman para igualar estilos", comentan Navarro y López de la Peña (ilustradores), "sin tomar en cuenta que para un ilustrador toma varios años de estudio y práctica crear su propio estilo pues lo que menos se busca es copiar el estilo de alguien más". Las condiciones para los ilustradores en México no son favorables, pues se da poco tiempo para el proceso editorial además de que "la paga es poca". Esto no quiere decir que no se entreguen ilustraciones con calidad, sino que con más tiempo se entregaría algo mucho mejor.

En referencia al tipo de editorial para la que se trabaja, es muy diferente trabajar en privadas que en públicas (SEP, CONACULTA, FCE[21], etcétera). Algunos como Campos, López de la Peña y Zamora (ilustradores) comparten la experiencia de que, al trabajar para el gobierno directamente hay más parámetros que seguir, "más burocrático el asunto". A diferencia de lo que comenta Ibarra sobre el proceso de CONACULTA (Fig. 4), Campos, López de la Peña y Zamora afirman que en algunas instituciones públicas un comité que se reúne cada cierto tiempo es el que tiene que autorizar o no el proyecto, y a veces el comité no se reúne por diferentes circunstancias. Algunos han esperado hasta un año para recibir la respuesta de la instancia gubernamental (ver proceso ilustrado en la Fig. 4). También en gobierno, nos dice Campos (ilustrador), "tienes que dibujar con más diversidad en las ilustraciones, cuidan mucho lo que publican", porque tiene que ir de acuerdo a lo que su imagen refleja. Carlos Pellicer (escritor e ilustrador) recuerda que aunque él no ha tenido experiencias muy gratas ni con editoriales privadas ni con las públicas, el mayor problema que ha tenido es con las públicas, debido a la falta de continuidad, ya que ha empezado proyectos con

[16] Marshall,Lindsey/Meachem,Lester. *Cómo usar imágenes en diseño gráfico.* Barcelona:Parramón. 2010. p. 40.
[17] Díaz, Jesús. "Estrategias de desbordamiento en la ilustración de libros infantiles". www.casadañeitura.org/portalbeta/bo/documentos/ot_jesus_diaz_a.pdf (consultado noviembre 2013).
[18] Campos. *Op. cit.*
[19] López de la Peña, Felipe.Entrevista personal al Ilustrador. (Agosto 2014).
[20] *Ibidem.*
[21] Fondo de Cultura Económica.

ellos, y cuando ya lo tiene listo, el directivo en cuestión ya fue cambiado y el que quedó en su lugar ya no está interesado en el proyecto. Se ha dado el caso de ilustraciones modificadas ya impresas. Aunque el error es de la editorial, ésta se ampara en el contrato y deja al ilustrador sin poder decir nada. Navarro (ilustradora) recuerda que en alguna Feria del Libro una editora del FCE les dijo que para ella los ilustradores mexicanos no tenían nivel: "Síganse preparando y vean lo que se hace en otros países".

De acuerdo con los entrevistados, en las editoriales privadas no tienen tanta burocracia, por lo que hay más oportunidades de hablar con algún directivo y éste generalmente escucha las propuestas de los ilustradores y/o escritores. Es posible que su enfoque mercadotécnico les haga ser un poco más abiertos para poder ofrecer propuestas diferentes, aunque algunas veces sólo sea por la ganancia económica. El problema para la industria editorial privada es el hecho de que la elaboración de un libro infantil ilustrado cuesta mucho dinero, y a las editoriales independientes, la mayoría pequeñas empresas, les cuesta mucho trabajo publicar libros. Para Mariana Villanueva (ilustradora) la experiencia es mejor en editoriales como CONACULTA, ya que "dan más libertad y no me tienen como maquiladora como en algunas editoriales privadas".

Coinciden los entrevistados que las fallas en el proceso de elaboración editorial se dan tanto en editoriales públicas como privadas. Situaciones como la pérdida de originales (en los casos en donde todavía se reciben originales y no ilustraciones digitales), el traslape de hojas en los libros impresos, la venta de los libros sin pago de regalías a los autores, la cancelación de proyectos editoriales después de un año o más de trabajo, son algunas de las experiencias que mencionaron. Por tal razón, algunos, como López de la Peña o Villanueva (ilustradores), han optado por hacer proyectos personales que no respondan al gusto de alguna editorial; "Quedo más satisfecho con mi trabajo", aunque saben que quizá esto no sea lo mejor al principio, económicamente hablando.

¿Libros infantiles universales?

El hecho de que la mayoría de los *Libros del Rincón* sean traducciones de libros que se han publicado para públicos infantiles de otros países trae a colación una cuestión interesante: ¿Los libros infantiles ilustrados son libros universales?, es decir pueden ser entendidos por personas de todas partes del mundo. Según Villanueva (ilustradora), "los libros muy básicos, como los de formas geométricas y colores, son para todo el mundo". Zamora (ilustrador) también considera que un libro universal puede ser algo más básico como *El libro negro de los colores*, que es para niños ciegos y sólo cuenta con texturas. Para López de la Peña (ilustrador), existen pocos libros universales, como el de Oliver Jeffers llamado *Perdido y encontrado* en donde trata el tema de la amistad, "y la amistad se da en todas las culturas". Campos y Navarro (ilustradores), por su parte, consideran universal un libro alemán llamado *El pato y la muerte*, pues "todo mundo conoce la muerte y puede entenderlo". Para Campos (ilustrador), incluir aspectos locales, como hablar de ciudades específicas, haría que un libro dejara de ser universal. Pellicer (escritor e ilustrador) considera universales a los libros clásicos (los de los hermanos Grimm o los de Hans Christian Andersen) ya que "acompañados de una buena traducción pueden ser disfrutados en todas partes".

México se ha considerado un buen mercado para los libros extranjeros pues tal parece que para las instituciones gubernamentales la adquisición derechos de libros extranjeros es una estrategia más barata que crear libros desde cero. Además, los libros ya publicados garantizan mejores ventas que las nuevas creaciones. La calidad de los libros extranjeros muchas veces se considera superior a la de los libros nacionales, ya que sus autores ya tienen un nombre en el mundo de la literatura infantil. Por ejemplo, FCE aprovechó que Anthony Browne (escritor e ilustrador) no tenía exclusividad en México, entonces pidieron la exclusiva "y les ha pegado muy bien", comenta Pellicer. Según Ibarra (diseñadora), últimamente "CONACULTA anda haciendo libros que no tienen derechos como los de los Hermanos Grimm". Morales (directora DGEI), comentando sobre este tema, afirma que este gran número de libros extranjeros se debe a una cuestión de interculturalidad. "Para que los niños conozcan más que sólo su propio país". Sin embargo, añade que "no hay un balance con lo producido aquí en México, porque hay muy pocas obras contextualizadas en nuestro país, incluso en regiones, porque el país no es uno, son miles de Méxicos". Según Mario López Gopar (especialista en lecto-escri-

tura infantil), las editoriales privadas generalmente tienen poco apoyo al comenzar, "y con los pocos recursos con los que cuentan, no es un negocio redituable, entonces se la piensan mucho para sacar sus libros, tienen que estar seguros que les dejará algún beneficio económico, para poder seguir subsistiendo como empresa". Para Goldin (editor) el que haya libros extranjeros "es natural, ya que hay una tradición más rica (mayor calidad, diversidad y producción) en otros países que la que hay en México".

El trabajar con libros extranjeros trae consigo la cuestión de la traducción/adaptación no sólo del contenido verbal, sino también de los demás elementos de la publicación. La mayoría de los ilustradores entrevistados opinan que las ilustraciones no deben de traducirse, por que es un lenguaje universal, "es como el arte, no tienen por que explicarse" afirma Pellicer (escritor e ilustrador). Como editor, Goldin está seguro que no se deben de hacer traducciones de las ilustraciones, "no habría que mexicanizarlas, por que ya sería una obra totalmente distinta, pero si las dejamos tal cual abren una ventana a otras realidades y eso obliga a los usuarios a estar atentos a un entorno más inmediato". Y agrega: "un buen libro es un libro que te estimula y parte de eso es no entender todo lo que te presenta, ¿por qué? ¿qué quiere decir entender o no entender? ¿quién es el dueño del significado? El niño ya irá construyendo su propio sentido, puede tener guías como el maestro o el padre, pero de ninguna forma estos guías deberán de imponer su entender de las cosas/palabras, para que el niño pueda tener un aprendizaje".

Sin embargo, existen opiniones diferentes en relación a este punto. Según López Gopar (especialista en lecto-escritura infantil), tendríamos que poner más atención a las ilustraciones, porque son de las primeras cosas que el niño tiene para construir conocimiento: "las ilustraciones se quedan estancadas para bien o para mal". En libros que son usados por niños que aún no leen, las imágenes son su única referencia, y "si el libro viene contextualizado en otro lugar totalmente diferente al suyo, existe una exclusión por parte del libro y eso provoca una falta de entendimiento por parte del niño". Villanueva (ilustradora) también opina diferente. "Un día me dijeron que mi ilustración era muy "mexicana". Yo dije: "No, la ilustración es muy mía, mi cultura visual y mis registros son mexicanos pero eso no quiere decir que mi ilustración tenga una nacionalidad". Pellicer (escritor e ilustrador) comenta un caso extremo sobre la no universalidad de la ilustración:

> "En Checoslovaquia, me tocó compartir el taller con un ilustrador egipcio muy inteligente y distinguido, entonces nos dieron unos cuentos para escoger, y que sobre esos dos cuentos nos arrancáramos a hacer ilustraciones, a mi me pareció sencillo. El egipcio hizo una ilustración de ese cuento, fue la que presentó, él dijo que ellos le proponían a él (islamista) un cuento que no podría hacer por que hablaba de un cerdo y no podría ilustrar un cerdo por que era un animal prohibido para ellos. Entonces hizo una traducción de un equivalente del cerdo para él y una adaptación gráfica para que eso funcionara en su país".

En cuanto a la solución de situaciones de no entendimiento de ilustraciones, opina Pellicer (escritor e ilustrador), "Hay cosas incluso en el lenguaje gráfico que no nos quedan tan claras que quizá habría que agregar un glosario de ilustraciones". La sugerencia que alguna vez le dieron a López Gopar (especialista en lecto-escritura infantil) sus profesores para poder resolver algunos problemas de representación fue: "Si no puedes representar algo tal como es, mejor tómale una foto". Sobre esta perspectiva realista, Ibarra (diseñadora) comenta que en las escuelas preescolares casi siempre piden libros con fotografías, ya que lo abstracto aún se les complica. La mejor solución, según López Gopar, son los maestros como mediadores de la lectura: "los maestros son los que les deben de enseñar a los niños a cuestionar los libros: ¿es verdad lo que me muestran? ¿por qué me están enseñando esto? ¿cuál es la intención del libro?". Entonces, concluye, "hay libros que pueden estar más acorde a nuestra propia postura, conocimientos, idioma, y libros que no tienen nada de esto". Howard (diseñadora) comenta que es importante incluir al maestro y a los padres como participantes activos del proceso de interpretación de contenidos. Hasta el momento los libros sólo han sido considerados como un depósito de contenidos y los que aparecen como responsables de estos contenidos son únicamente los editores. Según esta diseñadora, "se tiene que tomar en cuenta la responsabilidad del lector, para no llegar a excluir libros buenos o ilustraciones buenas por la falta de confianza en la inteligencia y criterio de nuestros lectores".

Ilustradores como Campos nunca habían pensado en la traducción de ilustraciones, aunque él está consciente que si sus ilustraciones "van a la sierra quizá si deban contextualizarse porque no es lo mismo lo que yo vivo aquí, que lo que ellos viven en la sierra". Aunque Campos no conoce ningún caso de alguien que haya hecho una "traducción así", dejó claro que le gustaría que se intentara, porque "no sería nada fácil, se tendría que hacer toda una labor de investigación". Sobre la contextualización, Morales (directora de la DGEI) nos explica que la DGEI toma en cuenta las opiniones de los maestros de educación indígena y si ellos prefieren determinada ilustración en los libros, ésta se deja. Incluso esta Dirección ya ha publicado libros ilustrados completamente por niños indígenas y profesores, con los respectivos créditos para los autores. Este mecanismo los hace sentir incluidos como creadores y tomadores de decisiones. El propósito de la DGEI no es sólo producir libros si no que el maestro los considere una herramienta que sepa utilizar óptimamente. Menciona Howard (diseñadora) que quizá la ventaja de tener dos posturas sobre la traducción de imágenes sea que cualquier libro será dos tipos de libro: el que corresponde al contexto al que fue creado y el mismo libro pero fuera de su contexto. Por eso la ventaja de la discusión es que en la biblioteca de cualquier niño existan ambos tipos de libros: los que reflejan su entorno, y los que contienen elementos ajenos (y en medio de ambos una cantidad infinita de posibilidades).

De acuerdo a su directora, una de las principales políticas educativas de la DGEI es que los libros estén contextualizados para su usuario, "sobre todo si están aprendiendo, porque no es lo mismo presentarles a unos niños indígenas un libro con los colores del semáforo, a contextualizarlo con algo que sí conozcan, cosas que tengan en su comunidad". Aunque añade: "Los niños sí se tienen que mirar en lo propio pero también tienen que mirar lo que hacen otras culturas, lo valioso tuyo y lo de los otros entornos. Aceptar que están viviendo en un mundo con diversidad". La propuesta es diversificar la literatura infantil, no sólo publicar historias con final feliz, "cuentos rosas", como los llama Villanueva (ilustradora). De acuerdo a Leticia Cipriano (maestra), se tiene que mostrar la vida real, abordar temas como la muerte, la homosexualidad, la depresión, etcétera. Sin embargo, Cipriano, refiriéndose a su experiencia como maestra de grupo de escuelas públicas hace más de 40 años, opina que "aquí (México) la sociedad está aún muy atrasada en eso, que los papás protestan y se inconforman cuando ven temas así en los libros". En este sentido, Morales (directora de la DGEI) piensa que la última palabra la tienen los profesores: "de ellos depende cómo les expliquen o les traduzcan lo que los niños están viendo en las imágenes". Para lograr este objetivo, la estrategia que utiliza Cipriano es la implementación de un cuaderno/diccionario "para ir apuntando las palabras que no se entiendan. Yo las explico y las discuto en el salón, después el niño las apunta con sus propias palabras". Con respecto a las ilustraciones, dice Cipriano que hay maestros que sí explican que hay diferentes realidades, hay diversidad, y así es como los niños se pueden explicar que la mamá de los cuentos tenga ojos azules, "lo difícil", añade, "está cuando la mayoría de las mamás que salen en los libros tienen ojos de color claro".

El destinatario: ese pequeño lector

Los temas tratados por los entrevistados de este estudio trajeron a colación un elemento por demás importante para la presente discusión: el lector al que va dirigido el libro a publicar. El sentir general fue que los autores y las editoriales tendrían que pensar más en su usuario. Preguntarse ¿para quién están escribiendo?. Aunque no se pueden saltar los filtros existentes (la editorial, el comprador, el profesor o el padre, quienes son los que hacen posible o no que el libro llegue a las manos del niño) el usuario final también debería ser parte del proceso de creación. Cipriano (maestra) opinó que debe de haber un respeto hacia los lectores, porque los niños captan de inmediato cuando un cuento no está bien estructurado; es cuando se aburren y dejan el libro. Aunque algunos entrevistados se refirieron a estrategias específicas, Pellicer (escritor e ilustrador), por ejemplo, usó letra mano escrita en su cuento Julieta y su caja de colores, "para mostrarle al niño que se puede escribir chueco y que no hay ningún problema en que eso pase, que los libros también se hacen sin letra "perfecta", y entonces así comprender que todos podemos hacer libros" (ver ensayo 1: *Dibujos, letras y otros aspectos del libro infantil ilustrado*); Ibarra (diseñadora) utiliza frecuentemente el texto escrito a línea loca[22]

[22] Sin justificación en ambos lados.

porque está consciente que para niños es más fácil leer una caja de texto así. Sobre este tema, todos subrayaron la tendencia en las editoriales a "pensar como piensan los niños". Tal forma de tomar decisiones, según López de la Peña (ilustrador), es errónea pues "los niños son muy listos y a veces ven cosas que uno no ve porque ya perdió esa capacidad". Según Paz (escritora), "un editor pocas veces tiene la certeza de cómo esa obra que selecciona o rechaza será acogida por el público lector", y añade: "comparto la idea de muchos de ellos acerca de la importancia del olfato en este oficio, que no es otra cosa que esos sentimientos, emociones y decisiones irracionales que despierta la obra del editor"[23].

Como queda bien ilustrado en el proceso del libro de Brandenberg (Fig.1), en donde el lector no tiene cabida (es solamente un receptor), las editoriales pocas veces, por no decir nunca, se ponen a pensar en su público. Creen que la fórmula de un buen contenido verbal y una buena ilustración funcionará siempre y de cualquier forma. Pero si esto fuera cierto, dice Campos (ilustrador), las editoriales venderían muchísimo. Pellicer (escritor e ilustrador), sabe que en España se hacen pruebas de usuario pero aquí en México nunca ha visto que se hagan. Otro problema es que muchas editoriales sólo están buscando vender al gobierno sus libros y eso desequilibra todo. López de la Peña (ilustrador) tampoco ha sabido sobre pruebas a usuarios pero sí se ha dado cuenta de como encasillan a los libros en edades: "Para mí los libros son para quien los entienda y les gusten, y pueden ser niños de diferentes edades ya que el aprendizaje en cada niño es diferente". Goldin (editor) opina que "siempre se piensa que se conoce al lector", pero la mayoría de veces , él en específico, se topa con un fracaso. "Un libro para niños de siete años lo puede bien agarrar un niño de 14 años", comenta. "Cada libro es un sujeto y cada encuentro con un libro es un encuentro particular no sólo de un niño con un libro si no de un momento particular". Navarro (ilustradora) ha notado que muchos ilustradores prueban su trabajo con posibles usuarios antes de entregárselo al editor. Sin embargo, a la hora de llegar al editor, éste los rechaza porque personalmente no es de su agrado o no cumple con sus expectativas. Ibarra (diseñadora) fue la única que se refirió a una editorial, SM, en donde sí se hacen pruebas con usuarios. En las editoriales siempre generalizaban "el niño no va a entender", ¿qué niño? se pregunta López de la Peña (ilustrador). "Yo he visto a niños que le dan vuelta a los adultos y son muy listos, por eso no hay que subestimarlos".

Los *Libros del Rincón*

Los libros de textos gratuitos de la SEP se crearon en 1959[24], y fueron los primeros libros ilustrados mexicanos que se hacían, ilustraban, regalaban y leían de manera masiva. Hoy en día la situación ha cambiado. Podemos encontrar gran cantidad de libros infantiles ilustrados. La variedad también ha aumentado considerablemente. Los clásicos cuentos infantiles con moraleja dejaron de ser la única alternativa de lectura infantil. Hay mucha más cantidad y calidad, tanta que hasta los adultos coleccionan libros ilustrados, algunos de los cuales se valoran como obras de arte. Según los que saben, esta calidad no se ha perdido, pues el cambio de ilustraciones de mano a digital sólo ha multiplicado la cantidad de posibilidades de ilustración. Hablando de calidad, la representante de la DGEI se refiere al contenido de los libros: "los libros de texto ilustrados han evolucionado desde el punto de vista de que ya no tienen tantos rasgos discriminatorios como antes, ahora ya se habla de derechos humanos, de diversidad, etcétera"[25].

México ha avanzado mucho en la producción de libros infantiles, aunque todavía no representa una competencia para países de Norte América, Europa o Asía. Para las editoriales privadas en México, las cuales cuentan con menos presupuestos que las editoriales gubernamentales, es importante que sus libros ganen espacios por medio del concurso de los *Libros del Rincón*, para asegurar un ingreso fuerte en ese año. De acuerdo a Campos (ilustrador) las editoriales privadas, "son tan meticulosas que se meten en su burbuja y no salen de esa fórmula probada, tienen que cuidar todo, porque tienen miedo a perder, a que no les funcione". De acuerdo a López de la Peña (ilustrador), "en otros países se toman con tiempo los proyectos y le arriesgan a cosas nuevas no sólo a los proyectos comerciales", y esto se debe, según su punto de vista, "a que es otra educación". Apoyando el surgimiento de propuestas innovadoras, Howard opina que "al parecer, tienen mejores resultados los que arriesgan". Según Ibarra

[23] Paz. *Op. cit.* p.67.
[24] CONALITEG. "Historia de 1944 a 1982". http://www.conaliteg.gob.mx/index.php/historia (consultado diciembre 2013).
[25] Morales. *Op. cit.*

(diseñadora), "los que más producen son CONACULTA y el FCE, aunque para la mayoría de las publicaciones se compran derechos de otros países". Además, frecuentemente se mandan a maquilar los libros a China porque los costos de producción son mucho más bajos. Hablando de programas oficiales, el programa de los libros de texto gratuito contó con $2,603,749,335[26] [27] pesos anuales (sólo para la edición, producción, distribución de libros y otros materiales educativos)[28], sin embargo, Goldin (editor) comenta que es poco dinero, pues sólo se compran libros pero no se invierte en la formación de personal, bibliotecarios, y todo lo demás que debería acompañar un programa de esta magnitud. "Y tampoco hay suficientes espacios para que los libros para niños se encuentren con sus lectores", concluye Goldin (editor). Según Howard (diseñadora) no se trata únicamente del proceso de producción y distribución, también se tienen que tomar en cuenta la preparación de los involucrados y de la cultura real alrededor del fomento a la lectura.

Los esquemas (Fig.1 a 4) de la primera parte de este ensayo se refieren a los procesos para crear libros que, en todos los casos, terminan, por parte de la editorial, con la venta del libro, y por parte del lector, con la lectura. Sin embargo, entre estos dos momentos (la venta y la lectura del libro), me gustaría hablar del proceso que conlleva el Programa de los *Libros del Rincón*. Este programa gubernamental convoca a autores y editoriales con libros ya publicados para que participen en el programa. Después de una evaluación, los libros seleccionados se imprimen por miles para repartirse a todas las escuelas públicas de la República Mexicana.

El programa *Libros del Rincón* inició a mediados de los 80s. A Marta Acevedo (escritora) se le considera la creadora de este proyecto, que nace por la preocupación de dotar de libros a las escuelas de toda la república, "una cuestión de justicia social elemental"[29]. Recuerda Pellicer que a mediados de siglo pasado sólo se habían publicado alrededor de 60 libros hechos en México. La situación cambió gracias a Marta Acevedo, quien impulsó el programa cuyo reto más grande era hacer conscientes a los maestros y alumnos de la llegada de los libros a las escuelas. Era importante que se dieran cuenta que eran diferentes a los libros escolares pues no tenían instructivos. En su mayoría se trataba de cuentos, poemas, novelas etcétera. Así se dio inicio a las bibliotecas de aula y las bibliotecas escolares con el fin de que los libros estuvieran al alcance de los alumnos. Hoy en día, según Rubén Pérez (especialista en lectura y bibliotecas escolares), sería muy difícil que un niño se imaginara su escuela sin *Libros del Rincón*[30]. Aunque últimamente, se queja López de la Peña (ilustrador), "los *Libros del Rincón* han reducido su tiraje y cada año se imprimen menos".

De acuerdo a las políticas del programa, los objetivos de los *Libros del Rincón* son tres:

1. "Contribuir a la formación de lectores y escritores mediante la disponibilidad de opciones de lecturas individuales y colectivas, no sólo complementarias sino distintas de las que se encuentran en los libros de texto."
2. "Instalar las condiciones materiales necesarias a fin de favorecer el desarrollo de un modelo pedagógico que requiere la presencia de una diversidad de títulos, géneros, formatos, temas y autores que posibiliten múltiples lecturas dentro y fuera del aula y de la escuela."
3. "Ofrecer la posibilidad de atender las múltiples necesidades de los alumnos de educación básica en los distintos momentos de su desarrollo como lectores y escritores."[31]

La colección cuenta con libros en español, en inglés, en diferentes lenguas étnicas y libros bilingües. Debido a esta variedad, los libros se distribuyen de manera distinta de acuerdo a las diferentes regiones del país. De acuerdo a los perfiles lectores del nivel básico (preescolar, primaria y secundaria) existen cinco niveles diferentes (1. **Al sol solito** para los más chiquitos; 2. **Pasos de luna** para los que empiezan a leer; 3.

[26] Que se distribuyen a aproximadamente a 207,682 planteles de educación básica que existen en la república mexicana, esto equivaldría a $12,537 pesos si se repartiera a cada una de las escuelas. Al respecto ver: Olivares, Emir. "INEGI: en planteles básicos, 25 millones de alumnos y dos millones de trabajadores". http://www.jornada.unam.mx/2014/04/01/sociedad/033n1soc (consultado marzo 2015).

[27] Según el SNTE existen en el ciclo 2010-2011 existian 23, 960, 211 alumnos en escuelas preescolar, primaria y secundaría públicas, esto indica que del presupuesto de produccion de libros le tocarían a cada uno $108.66 pesos a cada uno para los libros de texto gratuito. Al respecto ver: Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América. "La educación básica en México en el nuevo milenio 2000 - 2010". http:// www.snte.org.mx/assets/LaEducacionenMexicoenelNuevoMilenio2000a2010.pdf (consultado enero 2015).

[28] Secretaría de Hacienda. "Presupuesto de egresos de la federación 2014 análisis funcional programático económico (efectivo)". http://www.apartados.hacienda.gob.mx/presupuesto/temas/pef/2014/temas/tomos/11/r11_l6j_afpefe.pdf (consultado diciembre 2014).

[29] Acevedo, Marta. "Protagonistas en la historia de los Libros del Rincón". https://www.youtube.com/watch?v=xG18HjWn2rM (consultado julio 2014).

[30] Pérez, Rubén. "Protagonistas en la historia de los Libros del Rincón". https://www.youtube.com/watch?v=xG18HjWn2rM (consultado julio 2014).

[31] Programa Nacional de Lectura y Escritura. "Colección Libros del Rincón". http://lectura.dgme.sep.gob.mx/coleccion/index.php (consultado octubre 2013).

Astrolabio para los que leen con fluidez; 4. **Espejo de Urania** para los lectores autónomos y 5. **Cometas convidados** que contiene ediciones especiales), cada uno de los cuales cuenta con una descripción específica del tipo de lector al cual está dirigido. El proceso de adquisición de *Libros del Rincón* se explica en la Fig. 5.

Es importante aclarar que la convocatoria no especifica si los maestros o los niños (como usuarios finales) tienen participación en la selección de los libros. A este respecto, Cipriano (maestra) comenta: "La SEP cada año invita a docentes que quieran participar en la elección de libros para aula o para escuela, y los docentes van, checan, los escogen y votan, y al final se quedan los que más votos tuvieron. Conozco a una maestra que ha participado dos veces, pero también conozco maestros que se inscriben y no los llaman. Lo que si he visto es que nunca llaman ni a padres de familia ni a alumnos a participar". Howard comenta que sería agradable conocer quienes son los que forman los grupos interdisciplinarios que escogen los *Libros del Rincón*, porque "se siente como si no hubiera nadie que se preocupe por problemas de género, palabras difíciles, entre otras cosas, en estos libros".

A pesar de todo, para el uso de los *Libros del Rincón*, la última palabra la tiene el maestro. Él decide si los vincula con el aprendizaje del libro de texto o los separa totalmente, afir-

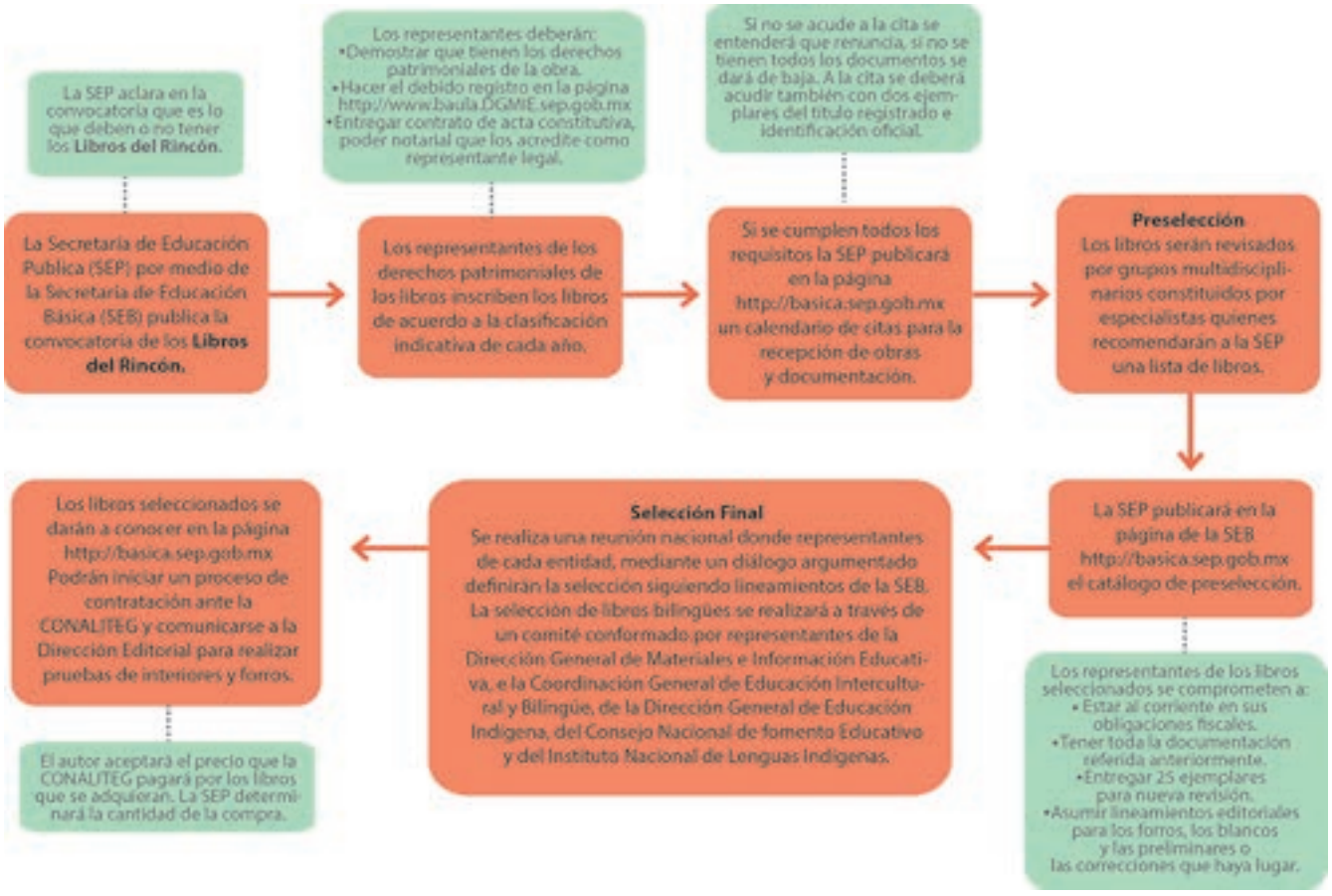


Figura 5. Proceso de adquisición de los *Libros del Rincón* tal como se especifica en la convocatoria 2014[32]

[32] Secretaría de Educación Pública. "Convocatoria para la selección de Libros del Rincón 2014-2015". www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/4991/libros_rincon_2014.pdf (consultado octubre 2014).

ma López Gopar (especialista en lecto-escritura infantil). A Cipriano (maestra) le gusta mucho este programa, con libros bastante interesantes, aunque siente que a veces se salen del contexto de los niños, y a los autores extranjeros, dice, cuesta un poco de trabajo entenderlos, sin embargo "los niños si se interesan en ellos", y agrega: "Casi siempre con los niños más chiquitos la forma de usarlos es entregárselos y aunque aún no lean, se trata de esperar a que vean las imágenes y luego pedirles que cuenten la historia que ven en el libro". Si apenas están empezando a leer no se les pide que los lean para todos, ya que los demás se inquietarían si leen muy lento sus compañeros, por eso quien lee es la maestra. Ella casi siempre presta los libros para que se los lleven a casa por medio de un reglamento y unas credenciales para que tenga control sobre los libros prestados. "Lo único que lamento", dice, "es que hay maestros que se llevan los *Libros del Rincón* cuando ya no trabajan en las escuelas, y dejan a grupos enteros sin biblioteca de aula".

Comenta Zoila Santiago, maestra de zonas urbanas y rurales de Oaxaca, que desde que llegaron los *Libros del Rincón* "nunca nos enseñaron a usarlos, pero los maestros hacíamos nuestros horarios para usarlos. No daba tiempo de leer todos los días porque había muchas cosas que hacer. Siempre son más importantes los libros de texto". Si en algún grado el maestro no da seguimiento, añade Zoila (maestra), todo el esfuerzo de los años anteriores se pierde. Pero también tiene mucho que ver la disciplina y la motivación en casa. "Cuando los niños empiezan a leer se emocionan cuando agarran un *Libro del Rincón* y lo leen, ellos mismo piden leer. Si algún libro nos interesaba y no lo teníamos, lo pedíamos a México y nos lo enviaban".

Conclusiones

Las conversaciones con los diferentes hacedores en la creación de los libros infantiles ilustrados fueron por demás enriquecedoras, ya que si bien presentan ideas opuestas, ambas contienen buenos argumentos. Es evidente que los que hacen los libros tienen conocimiento de lo que hacen, por lo que aportan críticas válidas. Lo preocupante es que, a pesar de esto, los libros siguen teniendo problemas. Estos problemas se pueden resumir en dos aspectos: el económico y el técnico/intelectual.

Las cuestiones económicas (limitaciones en infraestructura, procesos, presupuestos, personal capacitado, etcétera), sumadas a la complejidad que implican la creación, elaboración, distribución y comercialización de los libros infantiles, dan como resultado que la mayoría de los libros producidos en México sean traducciones y ediciones de títulos extranjeros. Es entendible que sea más barato comprar los derechos de libros ya publicados, que invertir en todo el proceso que implica crear un título nuevo que no garantice el éxito comercial esperado.

Las conversaciones con diseñadores e ilustradores dejaron claro que la situación de la industria del libro infantil en México no es la mejor. Todos ellos coincidieron que una buena historia es indispensable, sin embargo, el resto de los elementos y procesos son clave para la formación de un buen libro infantil. En palabras de Howard: "una mala edición, o tipografía, o diseño, etcétera, puede arruinar una excelente historia (y viceversa)". Las entrevistas sacan a la luz, el aspecto económico (pocos recursos humanos y materiales, sueldos bajos, poca estabilidad laboral, etcétera) que reditúa en un proceso viciado y en un producto deficiente, lo que, a su vez, ocasiona que el libro esté muy lejos del éxito editorial que se busca. Howard lo expresa de esta manera: "Somos un país en vías de desarrollo. Para que cualquier industria o proyecto prospere, sabemos que la abundancia de recursos es la mejor arma. Oportunidades, confianza, profesionalismo, honestidad. En lugar de castigar y presionar (se debería) estimular y promover. No estoy segura de poder culpar a la industria por querer obtener ganancias. Yo misma quisiera imprimir muchos libros pero desafortunadamente no lo puedo hacer sólo por amor al arte. Pienso que si hubiera más recursos, también podría haber más oportunidades."

Sobre el aspecto técnico/intelectual, lo primero que quedó claro es que, a pesar de lo que podría pensar mucha gente, incluyendo mi abuela, hacer un libro infantil ilustrado no es tarea fácil. Todos los involucrados tienen una función importante que requiere de tiempo, herramientas, recursos

y reconocimiento[33]. También se hizo evidente que no existe conexión entre la mayoría de los participantes en el proceso de creación de los libros. Cada uno es experto en su área, pero desconocen el área de los demás colaboradores. Esto trae como resultado la ausencia de discusiones negociadas y consensadas sobre cuestiones de contenidos originales (por ejemplo, ¿Por qué la mayoría de los protagonistas son masculinos? ¿Por qué la mamá tiene ojos azules y usa tacón alto?), o adaptados (¿Hasta qué punto se debe adaptar este libro, no sólo la lengua sino también la organización visual, ilustración y tipografía? ¿Qué tan descontextualizadas son las ilustraciones de este libro para este lector específico? ¿Se puede/debe traducir/adaptar la organización visual de este libro de acuerdo al contexto en que será usado?). La investigación de este estudio apunta a que estas preguntas no tienen una respuesta fácil ni única, no obstante, son los responsables de la creación y edición de libros, los que tendrían que hallar las respuestas que resulten en mejores libros.

El programa *Libros del Rincón* no es un programa que hace libros, es un programa que selecciona y reproduce libros. Idealmente, con su sólido marco referencial y su abundante presupuesto este programa podría estar dedicado a brindar el apoyo necesario a creadores locales (incluyendo escritores, ilustradores, diseñadores y demás); podría incluir el apoyo necesario para el desarrollo sustentable de la industria editorial mexicana de tal forma que sea benéfica para poder solucionar todos los problemas antes mencionados. El programa podría convertirse en un semillero para que tantos creadores que tiene México tuvieran la posibilidad de producir trabajo de la misma calidad del que se produce en otros países. Además convertir la industria del libro infantil en una herramienta para fortalecer el proceso educativo del país.

Sin embargo, aún con esta limitación (no crear libros), el programa podría basar su fortaleza en la selección de títulos y adaptación de ediciones, y con esto abrir la puerta a discusiones sobre la universalidad de los libros, la traducción de imágenes, el uso de lugares comunes, la clasificación no sólo por edades sino también por situaciones socioeconómicas, culturales y de contexto.

Por último, una pregunta quedó en el aire y me gustaría haber podido contestar: ¿Si los niños son los destinatarios últimos de los libros infantiles, por qué no les preguntan a ellos, qué piensan sobre estos materiales que se supone fueron hechos, pensando en ellos? Ese será el tema del siguiente ensayo. Esta vez, no le preguntaré a mi abuela. Le preguntaré a los niños.

[33] De siete libros infantiles que tomé al azar, sólo tres tenían en los créditos el nombre del diseñador y sólo dos tenían en la portada el nombre del ilustrador (en menos tamaño), cuando este era diferente al escritor.

Bibliografía

Libros

Brandenberg, Aliki. *Cómo se hace un libro.* México: SEP: Editorial Juventud. 2003.

Marshall,Lindsey/Meachem,Lester. *Cómo usar imágenes en diseño gráfico*. Barcelona:Parramón. 2010.

Paz, María. *Producción de los libros infantiles y juveniles en Más allá de las selección y evaluación de materiales de lectura infantiles y juveniles.* Bogotá: Panamericana. 2014.

Tesis

De la Garza, Arturo. *Criterios editoriales para la publicación de literatura infantil en México.* México:UNAM. 2004.

Entrevistas

Campos, Ángel. Entrevista personal al Ilustrador. (Agosto 2014).

Cipriano, Leticia. Entrevista personal a la maestra de escuela pública. (Septiembre 2014).

Goldin, Daniel. Entrevista personal al editor y Director de la Biblioteca Vasconcelos. (Septiembre 2014).

Howard, Lorena. Entrevista personal a la Diseñadora. (Diciembre 2014).

Ibarra, Paloma. Entrevista personal a la diseñadora. (Agosto 2014).

López de la Peña, Felipe. Entrevista personal al Ilustrador. (Agosto 2014).

López Gopar, Mario. Entrevista personal al especialista en lecto-escritura infantil. (Junio 2014).

Morales, Rosalinda. Entrevista personal a la Directora de la Dirección General de Educación Indígena. (Agosto 2014).

Navarro, Claudia. Entrevista personal a la Ilustradora. (Agosto 2014).

Pellicer, Carlos. Entrevista personal al artista plástico, Ilustrador y Escritor. (Agosto 2014).

Santiago Zoila. Entrevista personal a la maestra de escuela pública. (Septiembre 2014)

Villanueva, Mariana. Entrevista personal a la Ilustradora. (Agosto 2014).

Zamora, Miguel. Entrevista personal al Ilustrador. (Agosto 2014).

Páginas Web

Acevedo, Marta. "Protagonistas en la historia de los Libros del Rincón". https://www.youtube.com/watch?v=xG18H-jWn2rM (consultado julio 2014).

CONALITEG. "Historia de 1944 a 1982". http://www.conaliteg.gob.mx/index.php/historia (consultado diciembre 2013).

Díaz, Jesús. "Estrategias de desbordamiento en la ilustración de libros infantiles". www.casadañeitura.org/portalbeta/bo/documentos/ot_jesus_diaz_a.pdf (consultado noviembre 2013).

Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América. "La educación básica en México en el nuevo milenio 2000 - 2010". http:// www.snte.org.mx/assets/LaEducacionenMexicoenelNuevoMilenio2000a2010.pdf (consultado enero 2015).

Olivares, Emir. "INEGI: en planteles básicos, 25 millones de alumnos y dos millones de trabajadores". http://www.jornada.unam.mx/2014/04/01/sociedad/033n1soc (consultado marzo 2015).

Pérez, Rubén. ".Protagonistas en la historia de los Libros del Rincón". https://www.youtube.com/watch?v=xG18HjWn-2rM (consultado julio 2014).

Programa Nacional de Lectura y Escritura. "Colección Libros del Rincón". http://lectura.dgme.sep.gob.mx/coleccion/index.php (consultado octubre 2013).

Secretaría de Educación Pública. "Convocatoria para la selección de Libros del Rincón 2014-2015". www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/4991/libros_rincon_2014.pdf (consultado octubre 2014).

Secretaría de Hacienda. ".Presupuesto de egresos de la federación 2014 análisis funcional programático económico (efectivo)". http://www.apartados.hacienda.gob.mx/presupuesto/temas/pef/2014/temas/tomos/11/r11_l6j_afpefe.pdf (consultado diciembre 2014).

LEYENDO SIN SABER LEER: LOS PEQUEÑOS USUARIOS

En el ensayo anterior a éste (*El libro infantil en México: conversación con los que hacen*) salió a la luz la poca atención que se presta a los niños como usuarios potenciales de los *Libros del Rincón*. Rara vez se les toma en cuenta dentro del proceso de crear un libro. Se piensa hipotéticamente en los niños y así se define qué quieren y cómo lo quieren. Además, ese lector hipotético es universal, comercialmente universal, para ser más específica. El presente ensayo es un granito de arena para ayudar a contrarrestar esta situación. El objetivo es explorar las reacciones de un grupo específico de niños mexicanos indígenas (cinco triquis y cinco de otras comunidades indígenas, en edad preescolar que viven y estudian en la ciudad de Oaxaca), al utilizar algunos de los *Libros del Rincón* (ver anexo 1). Así, en lugar de suponer lo que los posibles lectores piensan, les pregunté directamente. Lo que me dijeron lo comparto con los lectores de este ensayo.

Cabe aclarar que en este ensayo estudié exclusivamente el aspecto visual de los libros, especialmente las ilustraciones, ya que los niños aun no están familiarizados con la palabra escrita.

Antes de empezar con los resultados del trabajo con los niños, es necesario un breve comentario sobre la movilidad indígena para poner en contexto la investigación que aquí se presenta. Según la Comisión Nacional de los Derechos Humanos, los grupos más marginados a través de los años son los pueblos indígenas[1]. En un país como el nuestro[2], los indígenas son "los más pobres de los pobres"[3]. Ésta es la principal causa de la elevada migración de indígenas[4] que tienen la esperanza de encontrar una vida mejor al abandonar sus lugares de origen[5]. Según la Organización de las Naciones Unidas, aproximadamente uno de cada tres indígenas ha migrado a una zona urbana[6].

[1] En México existen 2,456 municipios indígenas, de los cuales Oaxaca cuenta con 294. Oaxaca y Chiapas cuentan con los principales municipios con mayor pobreza en el país. Al respecto ver: Diario Oficial de la Federación. "Programa especial de los pueblos indígenas 2014-2018". http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5343116&fecha=30/04/2014 (consultado diciembre 2014).

[2] El 45.5% de la población en México es pobre. En el mismo sentido del total de la población indígena en México 41.8% es pobre moderado y el 30.7% es pobre extremo. Por otra parte Oaxaca es una de las ciudades del país con mayor proporción de población en hogares indígenas respecto a su población total con el 45%. Al respecto ver: Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social. "La pobreza en la población indígena de México 2012". www.coneval.gob.mx/Informes/Coordinacion/INFORMES_Y_PUBLICACIONES_PDF/POBREZA_POBLACION_INDIGENA_2012.PDF (consultado octubre 2014).

[3] Hernández, Silvia. "Imparable, migración indígena". http://www.eluniversal.com.mx/estados/78675.html (consultado noviembre 2014).

[4] En Oaxaca en el año 2000 migraron 203, 804 personas. Al respecto ver: Alvarado, Ana. "Migración y pobreza en Oaxaca". http://www.elcotidianoenlinea.com.mx/pdf/14808.pdf (consultado octubre 2014).

[5] Melesio, Marisol. "Migración indígena y derechos humanos". http://www.cdi.gob.mx/sicopi/migracion_ago2006/3_marisol_melesio_nolasco.pdf (consultado diciembre 2014).

[6] Organización de las Naciones Unidas. "Los pueblos indígenas en Áreas urbanas y la migración: Retos y Oportunidades". http://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/6_session_factsheet2_es.pdf (consultado diciembre 2014).

Dentro del país, los estados donde más frecuentemente migran son los que cuentan con desarrollo agro industrial, sobre todos los del norte del país[7] [8]. Según la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas, en el 2010, dos millones de indígenas habían migrado para vivir en el extranjero. Dentro de la diversidad indígena de nuestro país, la mixteca oaxaqueña (de donde son originarios los triquis) tiene uno de los índices de pobreza más elevado en el estado de Oaxaca[9]. Los triquis es una de las comunidades con más problemas políticos, económicos y sociales, por lo que su migración es mucho más aguda que en otras comunidades indígenas. Los triquis tienen pocas posibilidades de migrar fuera del país, por lo que generalmente se quedan en el Estado de México, Distrito Federal, Sonora y Sinaloa[10]. Si su situación económica y/o familiar les impide desplazarse más lejos, la solución para salirse de su localidad es la ciudad de Oaxaca.

Los niños indígenas en situación de movilidad empiezan o continúan su educación formal en escuelas urbanas cerca de sus asentamientos. Según Rosalinda Morales[11] (Directora de la Dirección General de Educación Indígena), esta sección de la población tiene características específicas, son niños que viven en un ambiente urbano pero que tienen raíces indígenas y sus necesidades educativas específicas como niños indígenas-urbanos no han sido cubiertas.

Buscando a los lectores

Para empezar el estudio, contacté una escuela preescolar en el centro de la ciudad de Oaxaca con una alta presencia de niños triquis (cerca de la zona de venta de artesanías triquis). Hablé con la directora, se interesó por el proyecto pero al momento de concretizar las fechas, contestó que el proyecto no se podría realizar por las movilizaciones sindicales que estaban planeando. Contacté una segunda escuela pero tampoco fue posible. Buscando una tercera escuela, supe de un albergue llamado Estancia de Bienestar Infantil, donde atienden a niños indígenas después del horario de escuela, les dan de comer y realizan actividades mientras las mamás trabajan en las tardes. Al explicar que mi intención era que los pequeños aprendieran a trabajar de diversas formas con los *Libros del Rincón*, los responsables del albergue se interesaron en mi propuesta, me explicaron que podrían reunir a un grupo de 12 niños pero no todos los niños serían de origen triqui. También me pidieron que aceptara a todos, pues no podían sólo invitar a unos y dejar fuera a los demás. Contenta con la idea de tener 12 niños con los que pudiera trabajar, acepté sus condiciones. El resultado fueron dos sesiones de tres horas con un grupo muy entusiasta de siete a diez niños de origen indígena. Aunque las edades que especifiqué fueron entre cuatro y seis años, los niños llegaron con hermanitos de otras edades que también incluí en el estudio. Para los niños más pequeños solicité que se quedaran sus acompañantes, así que también se agregaron a este grupo una mamá, una hermana y una abuelita.

Trabajando con los niños

Los diez niños con los que trabajé fueron: Sergio Antonio (3 años), Allison (4 años), Iris (4 años), Erick (5 años), Cecilia (6 años), Azul (6 años) y Karen (6 años) quienes asistieron los dos días (Fig.1). Santiago (el más chico de 2 años), Liliana (6 años) y Jared (el más grande de 8 años) se añadieron el segundo día (Fig.2). Ocho de ellos se situaban dentro del rango de edad de perfil de lector[12] del estudio. El primer día se formaron cuatro equipos (Allison y su mamá, Ceci y su hermana mayor, Karen, Iris y su abuelita, y Sergio Antonio y su mamá) formados por dos o tres lectores, siempre con un lector experto y uno o dos lectores principiantes. Azul y Erick no llevaron acompañantes y trabajaron solos y yo también llevé una acompañante para que me ayudara. Antes de darles los materiales e iniciar propiamente con las actividades, les hice la siguiente pregunta: ¿Además de leerlo, para qué sirve un libro? Sus respuestas fueron

[7] Instituto Nacional de Estadística, Geografía e informática. "La población indígena en México".http://www.inegi.org.mx/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/censos/poblacion/poblacion_indigena/Pob_ind_Mex.pdf (consultado septiembre 2014).
[8] En el 2002 existían 13 entidades federativas que registran altos porcentajes de población indígena nacida en otro estado destacando Quintana Roo, DF, Sinaloa, Baja California, Tamaulipas y Nuevo León. Chiapas, Oaxaca, Veracruz y Yucatán concentran al 47% de la población indígena del país. Al respecto ver: Albino, Gerardo. "Memoria de la consulta sobre migración de la población indígena". http://www.huellasmexicanas.org/alejandra/indigenas-y-migracion/ComsonPueblosIndgenasMemoria_final_260107.pdf (consultado diciembre 2014).
[9] Alvarado. *Op. cit.*
[10] Cifras nacionales señalan que alrededor del 28% de la población total de triquis vive fuera del estado de Oaxaca. Al respecto ver: Lewin, Pedro/Sandoval, Fausto. *Triquis, pueblos indígenas del México contemporáneo.* México:CDI. 2007.
[11] Morales Rosalinda. Entrevista personal a la Directora de la Dirección General de Educación Indígena. (Agosto 2014).
[12] **"Al sol solito**: Los lectores a quienes va dirigida este serie inician su encuentro escolar con la lectura y la escritura, a partir del contacto cotidiano con los textos que los rodean. **Pasos de luna**: los lectores a quienes va dirigida esta serie se han iniciado ya en el aprendizaje escolar de la lengua escrita y son capaces de leer por si mismos los textos y las ilustraciones de diversos tipos de libros." Al respecto ver: Programa Nacional de Lectura y Escritura. "Organización de acervos". http://lectura.dgme.sep.gob.mx/coleccion/series.php (consultado octubre 2014).

Fig.1 11 participantes en el primer día de trabajo

Fig.2 14 participantes en el segundo día de trabajo

muy diversas: “Para arrancarles las hojas” “Para regalárselo a alguien”, “Para ir a la escuela”, “Para tener”, “Para rayar”, “Para aprender”, “Para ver imágenes”, “Para cantar canciones”, “Para imaginar historias”, “Para estar feliz”.

Qué me gusta y qué no me gusta

Después de terminar la actividad introductoria, puse sobre la mesa de materiales 14 libros correspondientes a su perfil de lector y les pedí que los *vieran* con detalle (pensé en media hora para este primer encuentro con los libros). Escogí conscientemente el verbo VER, en lugar de LEER, pues me interesaba aprovechar la situación de que, no siendo lectores de contenido verbal todavía, la mayoría podría dedicarse plenamente a apreciar las características físicas de los libros y a observar la propuesta de cada una de las páginas, sin hacer diferencias entre lo más inmediato comunicativamente hablando (textos escritos e ilustraciones), y los no tan evidentes para ellos (como las tipografías y las organizaciones visuales). La segunda parte de esta actividad (aquí pensé en otra media hora, para darles tiempo para tomar decisiones sobre sus

LIBRO	TAMAÑO	PESO	MATERIAL DE LAS HOJAS	MATERIAL DE LA CUBIERTA	MANEJABILIDAD
En el bosque	GRANDE	PESADO	PAPEL	CARTÓN	FÁCIL
Juan y sus zapatos	GRANDE	PESADO	PAPEL	CARTÓN	FÁCIL
Historia de la resurrección del papagayo	GRANDE	PESADO	PAPEL	CARTON	FÁCIL
Mi papá	GRANDE	PESADO	PAPEL	CARTON	FÁCIL
Cosas que pasan	MEDIANO	LIGERO	PAPEL	CARTULINA	REGULAR
Roberto está loco	MEDIANO	LIGERO	PAPEL	CARTULINA	REGULAR
Colores con brisa	GRANDE	PESADO	PAPEL	CARTON	REGULAR
Regalo sorpresa	MEDIANO	LIGERO	PAPEL	CARTULINA	REGULAR
Un cuento de Oso	CHICO	LIGERO	PAPEL	CARTÓN	FÁCIL
Adivina quién soy	CHICO	LIGERO	CARTÓN	CARTÓN	FÁCIL
Un día con Elmer	CHICO	LIGERO	CARTÓN	CARTÓN	FÁCIL
¿Qué sabes sobre delfines?	MEDIANO	LIGERO	PAPEL	CARTULINA	REGULAR
Cuenta ratones	MEDIANO	LIGERO	PAPEL	CARTÓN	FÁCIL
Trucas	MEDIANO	LIGERO	PAPEL	CARTÓN	FÁCIL

RANGOS				
CHICO (rango de 12.5cm a 16.5cm)	MEDIANO (rango de 17cm a 22.5cm)	GRANDE (rango de 22.5cm a 28.5cm)	LIGERO (rango de 80gr a 190gr)	PESADO (rango de 250gr a 400gr)

Fig. 3 Características físicas de los libros

Fig. 4 Frecuencia de consultas de los libros

preferencias y hacer comparaciones) consistió en evaluar los libros, señalando con calcomanías de dos diferentes colores, cuáles partes de los libros les habían gustado y cuáles no. Para emitir su opinión sobre el libro en su conjunto, les pedí que contestaran un breve cuestionario (Anexo 1).

El que los niños trabajaran físicamente con los libros me hizo reflexionar en las características de éstos (Fig. 3). El primer acercamiento con los libros, aunque breve para algunos, fue significativo. Me di cuenta que los niños notaban el diferente grosor de las hojas. A Erick le causo interés la presentación de página desdoblada del libro sobre delfines. Preocupada cuando las páginas eran muy delgadas y los libros grandes difíciles de manejar, la abuelita les decía a sus nietas que "voltearan bonito las hojas". A Sergio Antonio noté que le gustaba tocar los objetos que reconocía, principalmente la canasta que para él contenía tortillas. En algunos casos, los acompañantes mayores ayudaban cuando el libro era muy grande o las páginas muy delgadas para sus pequeños dedos. Laura, la experta más cercana al estilo "leer en voz alta", tomaba físicamente el control del libro, mientras su hermana la escuchaba atentamente y esperaba que ella le mostrara las ilustraciones. Era evidente que su escolaridad y su papel de hermana mayor le hacían tomar frecuentemente el papel de lectora para su hermana pequeña, sobretodo porque ella se queda cuidándola cuando sus papás salen a trabajar. También noté una relación entre los libros que les gustaron y el tiempo en que se tardaban en leer cada uno. *Un cuento de Oso, Adivina quién soy, Mi papá y Cuenta ratones* fueron de los más solicitados, de los que más tiempo se utilizaron y que se pedían de nuevo. En cambio los libros *¿Qué sabes sobre delfines?, Colores con brisa, Trucas, En el bosque y Roberto está loco*, fueron de los menos solicitados, y los que menos tiempo ocupaban a sus lectores (Fig.4).

La forma de desarrollar esta actividad fue pensada de manera individual, aunque en el caso de los más pequeños, se les pidió a sus acompañantes que los auxiliaran en la tarea a realizar. Fue muy interesante presenciar la diversidad de formas en que los lectores expertos interactuaban con sus pares

principiantes. En el caso de Ceci, su hermana Laura decidió ignorar mi cuidada selección del verbo VER y se dedicó ella a LEER el libro a su hermanita. Como expliqué anteriormente, la interacción entre las dos me dejó claro que Laura (12 años) frecuentemente hace el papel de experta lectora de cuentos para sus dos hermanos pequeños, a pesar de que ella misma está apenas saliendo de la niñez. Como hace frecuentemente un adulto, Laura no demostraba personal interés por la historia, sino que se mantenía alejada y neutral al contenido, pero sí daba informaciones adicionales a su hermanita para que llevara a cabo la actividad señalada.

En la diada que formaban Allison y su mamá, era la pequeña la que llevaba el control de la situación, decidiendo que libro escoger y cuando cambiarlo por otro, pues Allison dedicaba más atención y tiempo a unos que a otros. Además de ir a la mesa de materiales a cambiar los libros, también me buscaba para decirme que ya había acabado y que iba a buscar otro. Era importante para ella que yo supiera que trabajaba bien y que le interesaba la actividad que yo les había asignado. Su mamá sólo se limitaba a sonreír (o a apenarse) por las constantes interacciones de su hija conmigo y con los demás. En el caso de Sergio Antonio, su mamá se dedicó a explicarle a su hijo, uno de los más pequeños del grupo, las diferentes ilustraciones de los libros, siempre preguntándole si le gustaban. Esta pareja le dio poca importancia a los contenidos verbales. La mamá era la que me explicaba a mí lo que Sergio Antonio había decidido, pues además de tímido con la gente extraña, Sergio Antonio todavía necesitaba de su mamá para "traducir" lo que él decía. El trabajo de Karen e Iris con su abuelita me mostró otra posibilidad de interactuar entre lectores expertos y principiantes. Aquí la señora se sentó en medio de las dos y se limitó a monitorearlas (con expresiones como "Bonito agárralo", "Recio", "Habla m´ija") recordándoles lo que tenían que hacer para realizar la actividad. Karen e Iris no esperaban la participación de su abuelita en la actividad. Sólo le avisaban cuando se iban a levantar para cambiar de libro.

En el caso de los lectores que trabajaron solos, la actividad se dio en silencio. Traté de prestar especial atención a ellos, pues estaba preocupada de que no entendieran, o que no llevaran a cabo las actividades. Sin embargo, pronto me percaté que mi ayuda era prescindible, pues cuando acudía a su mesa me daba cuenta que no habían esperado a que yo regresara para cambiar de libro. Aun así, los dos mostraban formas de actuar diferentes: Azul me buscaba para avisarme que ya había terminado y cambiado de libro, mientras Erick se limitaba a hacerlo sin decirme nada.

Hubo variedad de respuestas. A pesar de que yo había dado sólo cuatro calcomanías de cada color para cada libro, los niños decidieron usar más (sólo ocupaban calcomanías verdes y rosas y de repente ocuparon naranjas para remplazar las rosas que se les acababan) para poder expresar todas sus opiniones a favor o en contra de los elementos que se presentaban en las páginas de los libros. Además, trabajaban demasiado rápido. No nos dimos abasto, por que terminaban un libro y ya querían ver otro, mientras que los libros más populares siempre estaban ocupados. Terminaban los libros más rápido de lo que pensé. Me pareció que leer imágenes era fácil para ellos. Quizá también tenía que ver que los niños, excepto Sergio Antonio y Santiago, ya eran escolarizados y entonces ya habían aprendido esa característica de la cultura escolar mexicana de que el más rápido es el mejor, la idea de que "ganar" en rapidez es lo que se busca de ellos. Mi idea era dedicar media hora en esta actividad. Esto me daría tiempo para monitorear cada diada y poner atención a los niños trabajando individualmente. Sin embargo, los niños terminaron la actividad en diez minutos, pues como ya habían visto los libros, sabían perfectamente qué les gustaba y qué no, no se detenían más tiempo a ver o a reflexionar. Entre las coincidencias de respuestas, me di cuenta que el libro *Trucas* no les gustó a la mayoría. "No me gustó, todo el libro no me gustó", expresó Karen. *Trucas* es una historia muda (es decir, no tiene texto escrito, lo que yo pensé que iba a ser atractivo para ellos) de un gnomo/duende/monstruo que al principio juega y se ensucia por lo cual lo bañan a fuerza y al final se vuelve a ensuciar (también pensé que el contenido iba a ser popular pues, según yo, ¡hay muchos niños que se resisten al baño!). Según la explicación de los niños el personaje principal no es muy agradable. Aquí me parece que fue más fuerte la forma de representar al personaje (Fig. 5), que las acciones que se narran por medio de las ilustraciones.

Fig. 5 *Trucas*

Fue interesante notar que varios de los niños marcaban elementos específicos de las ilustraciones y, eso era suficiente para tomar una decisión acerca del todo. Erick marcó negativamente la ilustración de un hombre (Fig.6), cuando le pregunté su razón me dijo: "No. El hombre si me gusta, lo que no me gusta es su short". En esta parte de la actividad, los niños se veían bastante animados. Parece que etiquetar "me gusta/ no me gusta" era fácil y entretenido. A veces, las selecciones de las cosas que les gustaban eran obvias, mientras que otras iban acompañadas de un breve comentario: Un oso, una rosa, un gato, un ratón, una lagartija, el árbol, la mamá, perro, vaca, barco, perico, espada, "un elefante, porque tiene muchos colores", un ratón, la abuelita, el niño con su papá, la mamá, cosas, el sol, los colores, una serpiente, taza de café, cazuela, rana, niñas, "porque el pelo es café", "al árbol porque es verde", pelota de futbol, naranja, pájaro, oso, "porque sí". Algunas de las cosas que no les gustaban eran: la noche, el trueno, la mamá enojada, caras feas, botas con ojos, ratón, un niño. En ocasiones, como la ilustración del robot (Fig. 7), la razón negativa era: "porque no sé qué es".

Fig. 6 *Mi papá*

Fig. 7 *Adivina quién soy*

En el caso del más pequeño del grupo, Sergio Antonio, fue claro que las ilustraciones que le gustaban eran las que reconocía de su entorno cotidiano: lápiz, silla, sopa, pájaro, naranja, hoja. En el caso del oso, su mamá me dio la explicación: "El oso lo identificó porque tiene un peluche". También le gustó la canasta del niño de *En el Bosque* a la que le atribuyó un contenido en especial: "Le gustó porque dice que tiene tortillas. Le gustan mucho las tortillas", me dijo su mamá. Cuando le pregunté porque le gustaba el niño con su abuelita me contestó: "Mi mamá me da besos". Las cosas que no le gustaron fueron la bruja, que cada vez que la veía Sergio Antonio hacia un sonido de asustar. Al gigante (que tampoco le gustó) lo identificó como "los señores que andan en la calle, no son buenos". Cuando me di cuenta que había puesto una calcomanía de "no me gustó" a la figura del papá le pregunté y su mamá me contestó "No le gustó la figura del papá porque él no tiene a su papá".

El cuestionario final tuvo como propósito explorar la forma en que los niños juzgaban el libro en su conjunto y no sólo las ilustraciones individuales (Anexo 1). Por medio de la foto de las 14 portadas, había que marcar que libro les gustaba y que libro no les gustaba, o no entendían. La mayoría se guiaban por las ilustraciones, y un par de ellos por las historias. En esta actividad, pidieron volver a hojear los libros ya que algunos no se acordaban de ellos. Aquí noté que los que más habían pasado desapercibidos fueron, entre otros *Historia de la resurrección del papagayo, Roberto está loco* y *Colores con Brisa.* También fue interesante descubrir que unos libros no les agradaban por elementos específicos del contenido, tanto reales ("los truenos no me gustan, me espantan", "las serpientes me dan miedo") como ficticios ("los zapatos con ojos no me gustaron"), o situaciones que planteaban las historias ("no me gusta que los niños estén solos").

Hubo un solo libro que obtuvo todas las caritas felices: *Un cuento de Oso* y uno con todas las caritas tristes: *Trucas.* Cuando le pregunté a Karen qué imagen de *Trucas* no le había gustado me contestó: "todo el libro no me gustó". Los

Fig.8 Preferencias sobre los libros utilizados

demás causaron más agrados que disgustos. Otros dos libros que también sobresalieron negativamente fueron *Historia de la resurrección del papagayo* y *Mi papá.* El libro *Colores con brisa*, que incluye poesía de Carlos Pellicer ilustrada con dibujos de recortes de papel profusamente coloreados, generó reacciones encontradas pues tuvo igual número de respuestas de agrado y desagrado. Principalmente noté que varios expresaron un "no sé qué es" en la mayoría de los recortes de este libro (Fig.8).

Seis ilustraciones

El siguiente ejercicio grupal consistió en mostrar seis imágenes en el proyector. Estas fueron sacadas de los libros que habían estado analizando anteriormente. La idea fue que describieran lo que veían en cada una. La primera imagen pertenece al libro *En el bosque* de Anthony Browne. En esta página de este libro de formato grande, se ilustra a dos niños acurrucados junto a una fogata, que le preguntan al protagonista si ha visto a sus papás (sólo el protagonista está coloreado, lo demás están en blanco y negro).

Lo primero que reconocieron fue: "una niña", "un niño", "árboles". Para completar siguieron con: "un oso", "hojas", "lumbre", "madera", "tronco". Iris dijo que "los niños están tristes" y Ceci añadió: "no encuentran a su mamá y a su papá". A Erick le pareció que lo que estaba representado en el ángulo inferior izquierdo eran "semillas" (hojas),….. "una venda" (calcetines), "una gallina"(un pájaro). A la pregunta de que si les gustaba la ilustración la mayoría comentó que el libro no les gustó porque: "están solos los niños" y "el bosque está obscuro" (Fig.9).

Fig. 9 *En el bosque*

La segunda imagen corresponde al libro *Roberto está loco* de Triunfo Arciniegas. La ilustración en doble página corresponde a Roberto (el protagonista) escribiendo un poema a la luz de la vela.

La primera participación fue de Allison quien se apresuró a decir: “un oso”. Inmediatamente los demás participaron con: “un lápiz”, “una hoja”, “una mano”, “dedos”, “un libro”, “una vela”. Ceci retomó la idea de Allison y dio una explicación de la interpretación de su compañera: “el oso tiene sus orejas chiquitas”, “no tiene ojitos, pura cabeza”. Nadie mencionó el texto escrito que aparece en el ángulo inferior derecho ni reparó en el fondo ocre de círculos concéntricos que forman la luz de la vela. En comparación a la ilustración anterior, los pequeños expresaron que ésta les gustaba más, aunque dejaron claro que no era de sus favoritas (Fig.10).

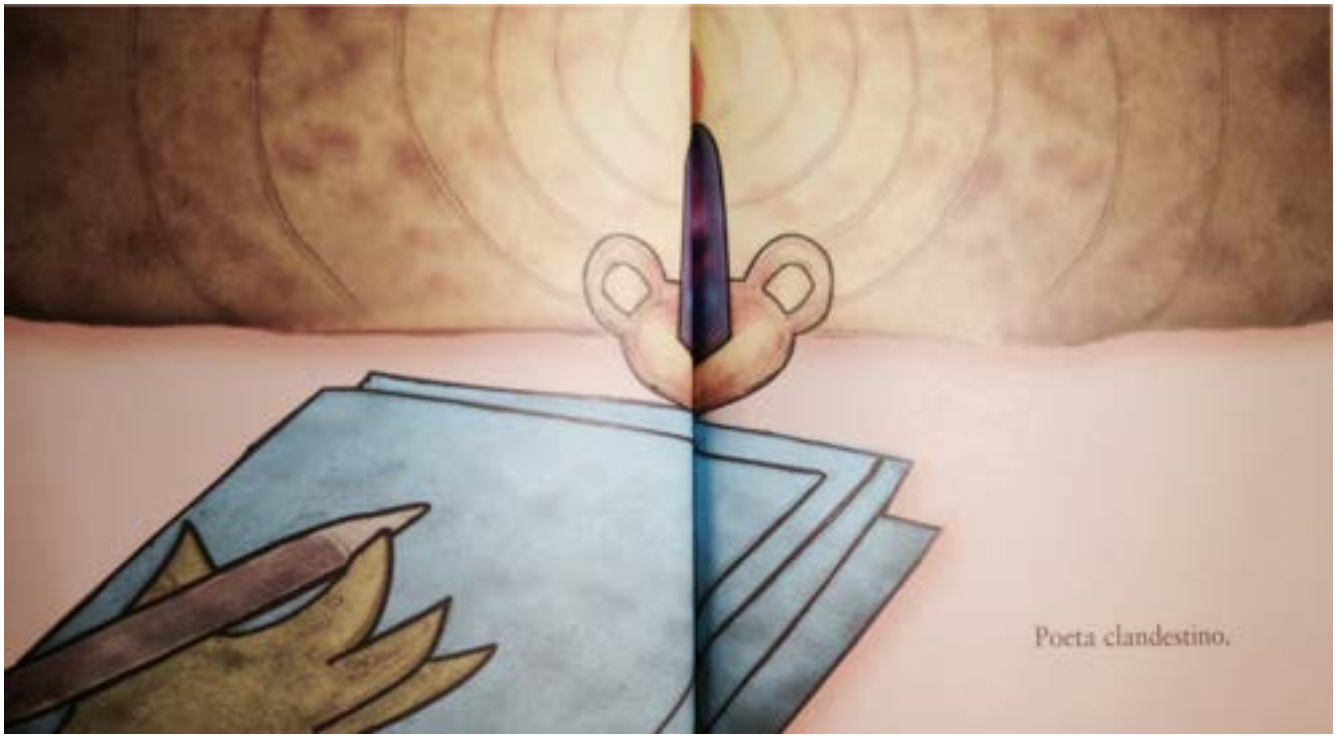


Fig. 10 *Roberto está loco*

La tercera imagen del libro *Cosas que pasan,* de Isol, representa a un genio que se le aparece a la protagonista de la historia para cumplirle un deseo.

La primera participación se refirió al elemento principal: "un payaso". De allí, surgieron los elementos complementarios de la ilustración. Allison dijo "un ojo", pero Erick corrigió: "tres ojos" y Ceci añadió: "con pelo rojo". Complacidos con la descripción de lo que para ellos era un payaso, continuaron con los elementos contextuales: "con un mosquito arriba", "un ratoncito", "un dado", "un árbol", "dos paletas" (refiriéndose a las piernas de la figura), "un juguete". En un intento de relacionar al protagonista con el resto de la ilustración, Allison dijo: "ahí está su casa", con lo que el grupo decidió que habían terminado la tarea. Otra vez, nadie mencionó el texto escrito en la parte inferior de la página. En comparación a las dos anteriores, la segunda era la mejor (Fig.11).

Fig. 11 *Cosas que pasan*

La cuarta ilustración es del libro *Trucas* de Juan Gedovius en donde se ve al protagonista, Trucas, asustado por haber hecho enojar al monstruo/dragón más grande que él.

Para dar sentido a la ilustración empezaron a llover las aproximaciones: "Se parece a un dragón" dijo Erick. "Un cocodrilo", propuso Sergio Antonio en su media lengua. A lo que inmediatamente añadió Allison "un dinosironte". Hubo algunas risas, aunque algunos adultos pensamos que era una aproximación bastante acertada y por demás creativa. Después de haber cubierto la ilustración más grande (¡y la más intimidante!), los niños se refirieron al protagonista de la historia muda. "No tiene manos" propuso Allison, a lo que Erick respondió: "las tiene escondidas". Iris dedicó un comentario a la abstracción del dibujo: "no tiene manos con dedos". Después hubo una discusión sobre si el personaje verde que cuelga es un animal. Algunos deciden que sí, aunque no lo pueden relacionar con ningún animal dentro de su horizonte del saber. Vuelven a concluir que no les gustó el libro. Aunque Ceci disiente afirmando que le gusta la ilustración porque recuerda lo que vio en el libro, la historia muda del personaje que "en una parte se quemaba", y deja claro que sólo hay partes del libro ilustrado que no le agradan: "no me gustan sus dientes, por filosos y grandes" (Fig. 12).

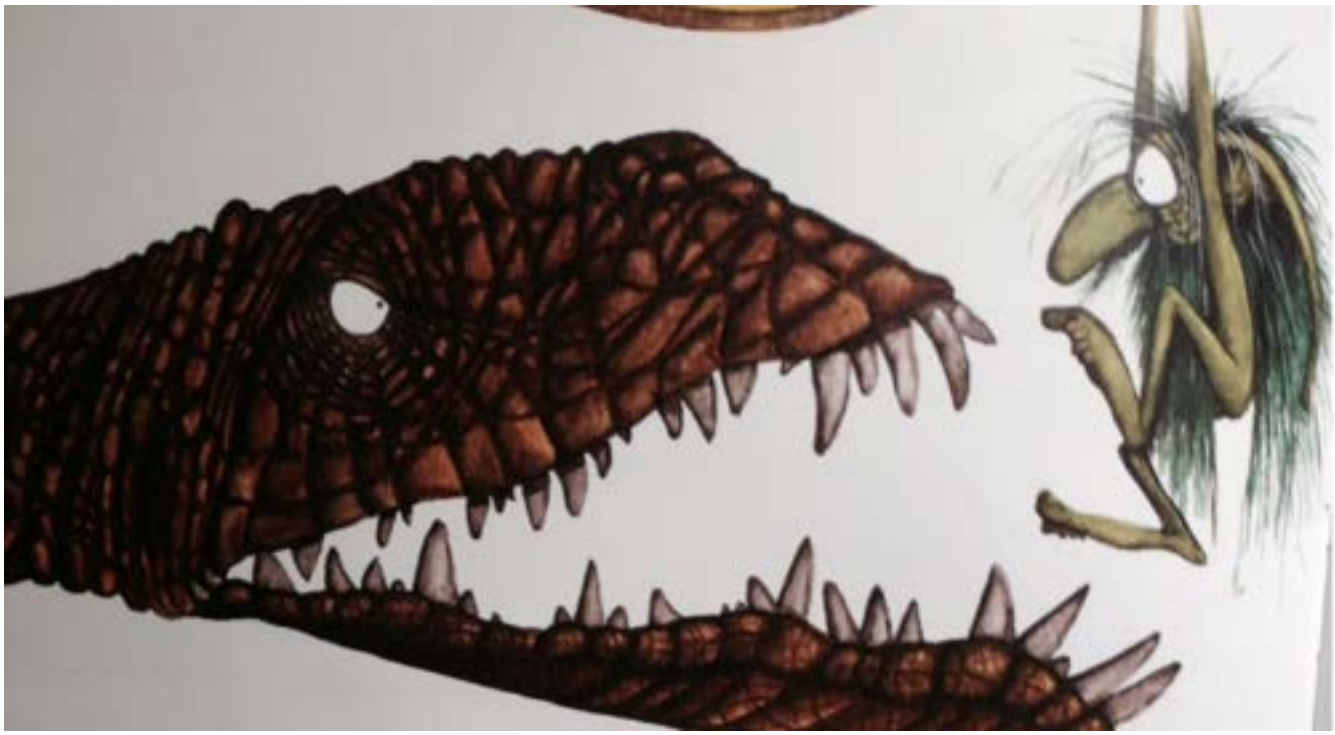


Fig. 12 *Trucas*

La quinta ilustración del libro *Mi papá*, de Anthony Browne, muestra un tostador lanzando una rebanada de pan tostado y tapizado.

La definición del elemento principal de la ilustración originó una variedad de respuestas: Karen dijo "una lonchera", Azul propuso "una mochila", el acercamiento de Ceci fue "un tostador", lo que le dio a Azul otra idea: "un horno". Antes de estas posibilidades, Allison y Erick propusieron "un sándwich" y "pan tostado" respectivamente para el elemento secundario que hallaron más fácil de definir. Con este anclaje asegurado, llovieron los comentarios para completar la situación que presentaba esta ilustración sin contexto: "Que le echen mermelada" dijo Allison, "que le pongan miel" sugirió Azul. Para darle sentido a la licencia del ilustrador de decorar la rebanada de pan estilo tela del saco del papá (según el libro), Erick dijo: "está pintado para que le pongan la mermelada", pero Ceci rechazó esta posibilidad: "está caliente", a lo que Iris y Karen se adhirieron: "está tostado", "está quemado". Como esta ilustración carecía de más elementos para comentar, algunos propusieron hablar del contexto espacial: "está todo sobre el piso", "sobre la mesa" (Azul); situacional: "van a hacer tostadas" (Karen); y de la relación lógica de los pocos elementos de la ilustración "los panes se ponen sobre la mesa" (Fig.13).

Fig. 13 *Mi papá*

La última imagen proviene del libro *Juan y sus zapatos* de Carlos Pellicer López, que muestra como Juan (el protagonista) se divierte con la música que tocan los animales.

Con tanta profusión de elementos conocidos, los niños no tuvieron problema para identificarlos: “ratones” (Allison), “murciélago” (Azul), “una luna” (Erick), “vampiros” (Allison), “búhos” (Karen); y comentar sobre ellos: “no me gustan los ratones”, “el señor (se refiere a Juan, el niño protagonista) tiene frío”. En esta ilustración no hicieron comentarios sobre aspectos del contexto menos sobresalientes, como el piso o las paredes. Un último comentario fue la propuesta sobre el patrón rallado del gato violinista: “una momia”.

En esta actividad noté una diferencia en cuanto a la participación de los pequeños. Como Laura le había leído los libros a su hermana Ceci, esto hizo que Ceci mostrara más interés en las ilustraciones que les presentaba. Ella sabía las historias, por lo que, al reconocer una imagen, narraba el momento de la historia al que se refería ésta. Ella decía detalles de las historias escritas que los demás no sabían[13] (Fig. 14).

Fig. 14 *Juan y sus zapatos*

[13] La metodología de este estudio no involucraba la lectura de textos escritos. Sin duda este aspecto podría arrojar datos interesantes sobre la relación literatura/diseño.

Niña bonita o *Mi vida y yo*

En la primera actividad del segundo día se utilizaron las ilustraciones de un libro de Ana María Machado llamado *Niña bonita* en donde se cuenta la historia de un conejo que quiere tener el color de piel de su dueña (una niña afrobrasileña) porque es muy bonita. En este libro, el contenido verbal y las ilustraciones no tienen una relación de simbiosis[14] (no hay interdependencia), sino que son más bien decorativas. El texto escrito, por otro lado, además de ser extenso (de cuatro a diez líneas por página), aparece sólo en una parte de la doble página, lo que refuerza la independencia de estos dos elementos. Es importante señalar que las ilustraciones por sí solas no narran visualmente la historia, es decir, dependen del contenido verbal para su entendimiento, lo que define su naturaleza complementaria y decorativa.

La actividad fue grupal y se realizó por medio de diapositivas presentadas en la pantalla. Se les pidió a los niños que inventaran una historia de acuerdo a las ilustraciones que se mostraban. Alguien propuso que se llamara "La historia de Iris", aunque Allison, una de las niñas que más participó en esta actividad insistió en que se debería de llamar "Mi vida y yo". A continuación se muestran las once imágenes y el contenido verbal propuesto para cada una. Los textos en naranja son las aportaciones de Allison.

Fig. 15 *Niña Bonita*

Una niña…. está en la playa… con un vestido amarillo… con pelo bonito… chinito…negro. Hay huevos en la canasta…un huevo afuera. La nena se está cortando las uñas de los pies.

[14] La simbiosis se da cuando la narración y el texto dependen una de la otra y si se quita alguna no se entendería el cuento. Al respecto ver: Rosero, Jose. "Las cinco relaciones dialógicas entre texto y la imagen dentro del álbum ilustrado". http://www.ilustradorescolombianos.com/documentos/doc/LAS_CINCO_RELACIONES_DIALOGICAS-JOSE%20ROSERO.PDF (consultado noviembre 2013).

Fig. 16 *Niña Bonita*

Hay…un bebé…una canasta. La mamá está tejiendo un suéter…ropa. Están en su casa… su casa está hecha con hojas y con palos. Su casa está cerca del mar. Ahí está la niña. Se llama Iris. El bebé se llama Ricardo.

Fig. 17 *Niña Bonita*

Hay unas señoras en la calle, un coche, una casa, un perro, árboles, hojas, la carretera, un niño solo. Iris sí está allí, la del pelo chino largo. Ahí está su mamá. La mamá está agarrando al bebé Ricardo. Están en la calle y están entrando a ver una casa. A ver a su tía. A comprar ropa. Se va a peinar. Se va a cambiar.

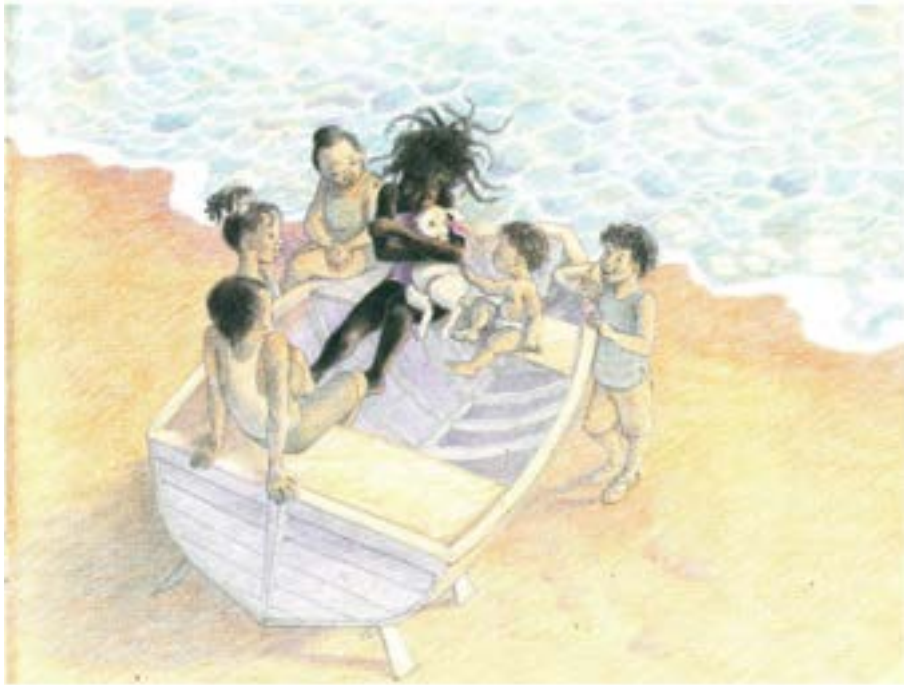


Fig. 18 *Niña Bonita*

Iris está con un conejo, con sus compañeros y el bebé. Todos están en la playa. El conejo se llama "Nando" de Fernando.

Fig. 19 *Niña Bonita*

Están con una sombrilla. Está lloviendo y se está mojando. Está temblando.

Fig. 20 *Niña Bonita*

Está el conejo Nando lavando un plato. Hay un lavabo, la estufa, muebles. Está comiendo y lavando platos. Come sopa, come huevo. La señora ya se fue. Esa cosita que está en la cocina…esa cosita….. ¡la licuadora!. Hay un perro. El perro no se puede subir. Hay una cosita para que se lave las manos, el jabón. Hay cucharas. Hay una licuadora para que hagan chocomilk.

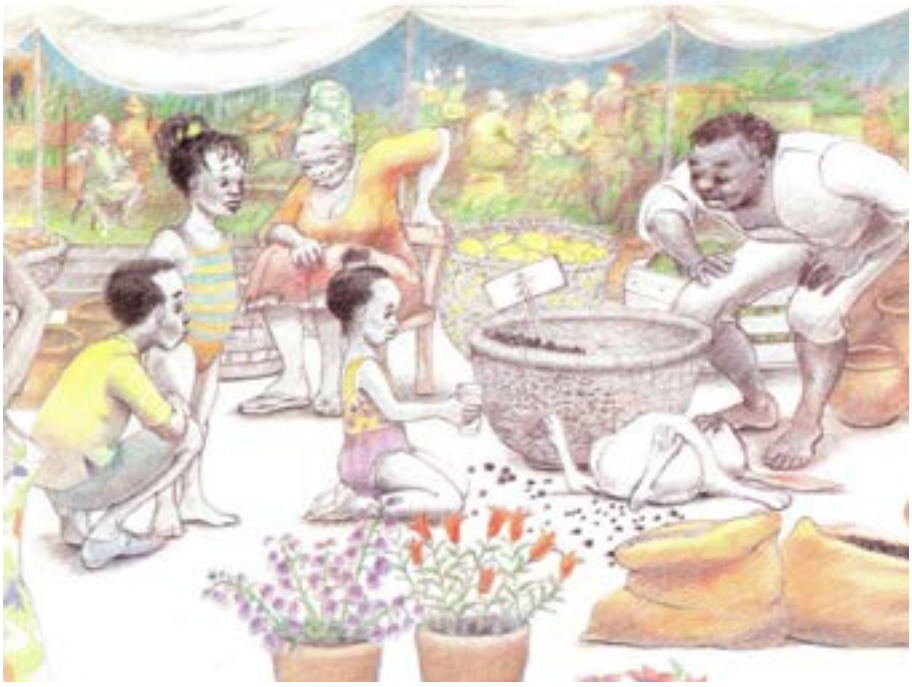


Fig. 21 *Niña Bonita*

Están sembrando flores. Ahí está el conejo acostado. Nando está durmiendo una siesta. Está la mamá y la abuelita. Traen semillas, tierra, una bandera. Hay muchas semillas tiradas.

Fig. 22 *Niña Bonita*

Ahí está el conejo viendo la foto. Está Iris. En la foto está una señora y un señor. Su esposa y su marido. Iris está contenta porque le van a dar de comer, porque va a desayunar bien, va a tomar agua. Iris es bonita. Un señor y una señora. Fernando está viendo el retrato porque están embarazados. Hay una foto, un trofeo. En la foto están el abuelo y la abuela de Iris y una muñequita. Están en el comedor.

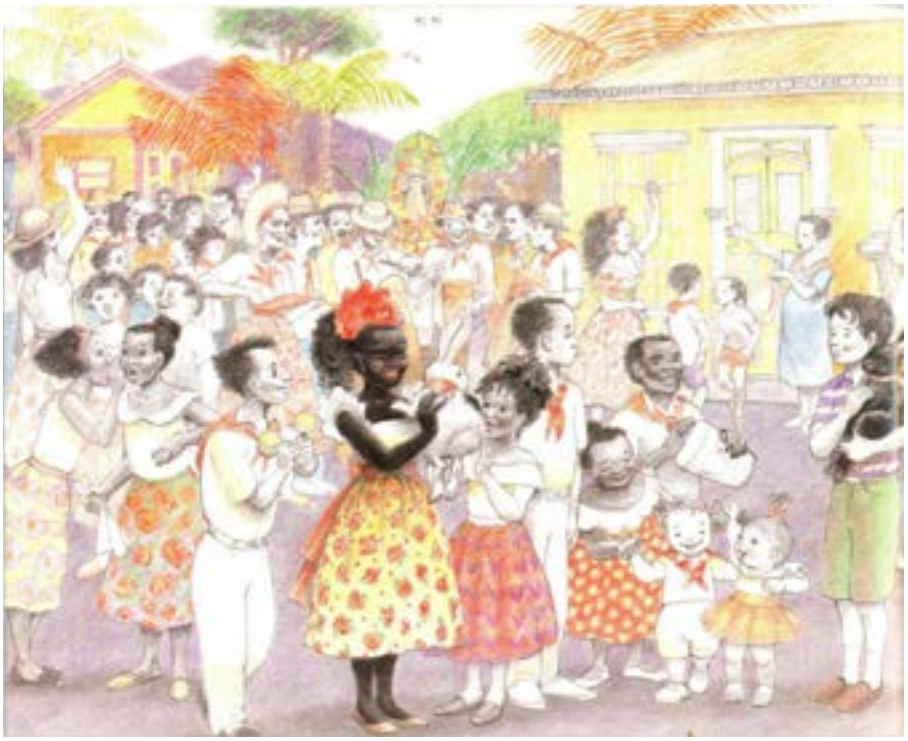


Fig. 23 *Niña Bonita*

Hay mucha gente. Es la fiesta de Iris. Hay palmeras. Ahí está Nando. Hay un pato que trae Iris o Nando. El niño está cargando un osito.

Fig. 24 *Niña Bonita*

Está Iris contando a los conejos. A un conejo le pintaron en su ojo. Tiene sus zanahorias. Una pelota. Una mesa. Un conejo negrito, su mamá y su hijito, Iris está vestida con una falda y una blusa y en la cabeza tiene moño y diadema. Traía zapatos.

Fig. 25 *Niña Bonita*

Se llevó al conejo negrito Iris. El conejo negro se llama Peludito. Está con sus amigos de Iris. Están en la playa. Nando no está ahí porque se quedó con sus amigos en su casa.

Ésta fue una de las actividades más animadas e interactivas que se dieron. Los niños querían ser los primeros en decir lo que veían y si, por alguna razón se tardaban en participar, entonces se dedicaban a buscar los aspectos de la ilustración que no se habían explicado ("en la cabeza tiene moño", "tiene una diadema"). Como se puede apreciar, las dos funciones discursivas que los niños emplearon fueron la descripción ("un conejo negrito") y la narración ("están en la calle y están entrando a ver a una casa", "a ver a su tía."). La narración tuvo como propósito conectar los diferentes elementos de la historia que manejan las ilustraciones ("Iris está contenta" "porque le van a dar de comer", "porque va a desayunar bien"). Las descripciones presentaron dos funciones, introducir la explicación de la ilustración o complementarla ("Hay un conejo", "a un conejo le pintaron en su ojo"). Como se puede observar, Allison (4 años) era la más participativa, y la descripción giraba alrededor de Allison, ya que ella daba una idea y los demás comentaban después de ella o alrededor de lo que decía ella ya sea complementando o contradiciéndola.

Los medios y los personajes

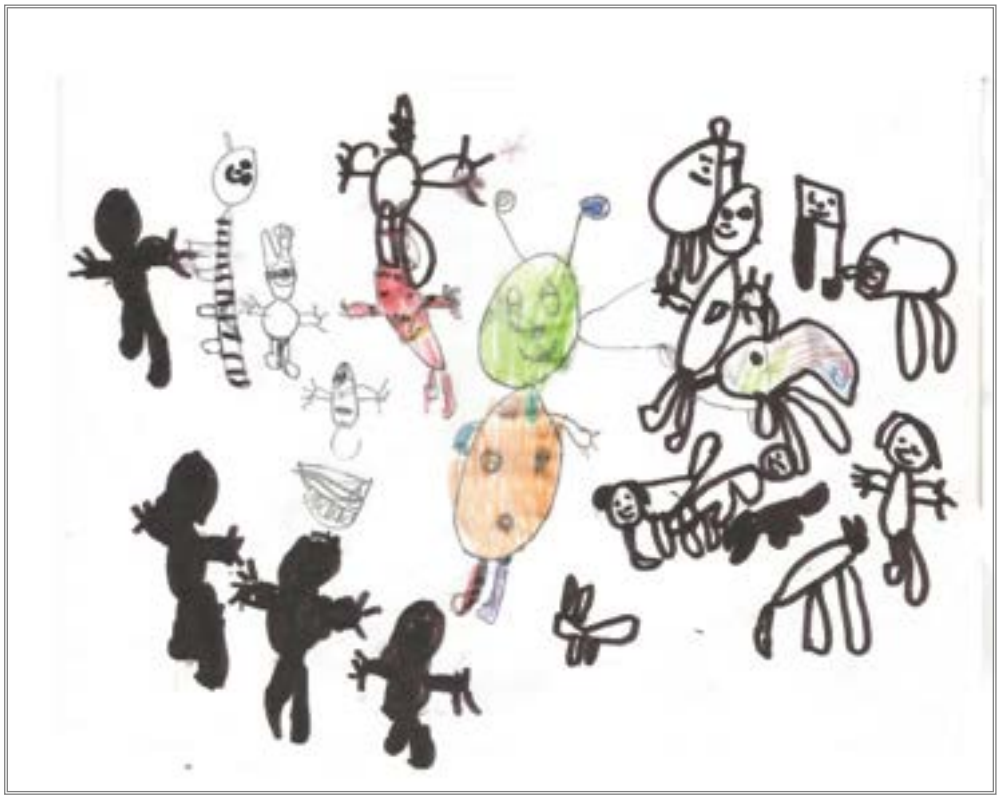
Preocupada por definir el horizonte del saber de los niños indígenas urbanos en relación a los personajes e historias infantiles llevé a cabo la siguiente actividad. Ésta consistió en mostrar un collage con imágenes de aproximadamente 104 personajes, tanto cotidianos o de cuentos infantiles clásicos, como de series infantiles contemporáneas de la televisión o el cine (Fig.26). Inmediatamente que apareció la imagen en la pantalla y sin esperar la descripción de la actividad, los niños empezaron a verbalizar sus conocimientos en este campo: El Chavo del Ocho (Erick), Bob Esponja (Allison), Rayo Mcqueen (Santiago), Elmo (Allison), Chapulín Colorado (Erick), Come Galletas (Azul), Pocoyo (Allison), Iron man (Erick), Dora la Exploradora (Liliana), Buzz Ligthyear (Erick), el Hombre Araña (Sergio Antonio). En el caso de algunos personajes que no podían identificar se contentaron con dar generalizaciones: un gato (Santiago); un perro (Erick).

Fig. 26 Collage de dibujos animados y personajes de cuentos infantiles

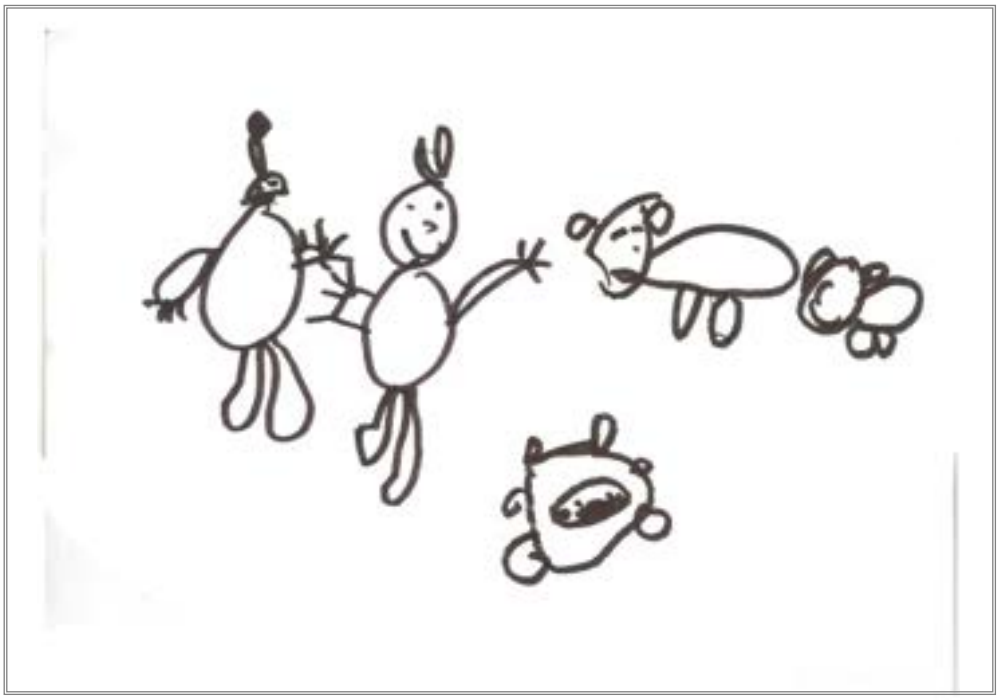
Mi propio cuento

Por último, la más creativa de las actividades fue la dedicada a la elaboración de un cuento de su propia autoría. Las instrucciones fueron sencillas: hacer un cuento en donde ellos estuvieran incluidos. Cada uno le dio su propio estilo a su creación. Todos los cuentos son ilustraciones alrededor del cual se explicó oralmente una historia. La única excepción fue el de Jared, quien debido a su edad, fue capaz de escribir el texto e ilustrarlo. A continuación se muestran los cuentos de algunos de los participantes.

La fiesta en la playa



En lugar de pensar en una sucesión de hechos, Erick (5 años), inspirado en el collage que acababa de ver, decidió dibujar a sus personajes favoritos, uno por uno. Primero dibujó al Chapulín Colorado (en el centro) con lápiz y colores. Cuando éste quedó terminado, decidió cambiar de técnica. Tomó el plumón negro y dibujó varias versiones del hombre araña (las cuatro figuras sólidas a la izquierda). Luego, con otra técnica, el mismo color pero las figuras sin rellenar, dibujo a Huevo, a Bob Esponja y a 16 personajes más.



Erick tomaba inspiración del collage que habíamos trabajado en la actividad anterior. Cada vez que terminaba una figura, se levantaba de su silla, se acercaba a la pantalla de mi computadora, escogía otro personaje y regresaba a su lugar para dibujarlo. Cuando me acerqué a ver lo que estaba haciendo le pregunte cuál de ellos era él. Me contestó que él no quería dibujarse: "es una fiesta en la playa con todos mis personajes favoritos pero yo no voy a ir". También me explicó que la fiesta era tan grande que tuvo que usar la parte de atrás de la hoja para los demás invitados.

Allison y su vida

"Ésta soy yo y mi huevo. Mi huevo tiene manos y pies. También dibujé su nariz y su boca. Estamos platicando. Mi huevo no tiene a nadie con quien jugar. Voy a jugar a la Rueda de San Miguel con él. Mis zapatos son negros. Fue mi cumpleaños y no me compraron nada."

“Mi gato sí tiene amigos. ¿No has visto los gatos de mamá Delfina? Yo juego con los gatitos. Los gatitos son míos, pero me arañaron. Por eso mejor tengo perritos.”

“Voy a pintar mis perritos. Moffy, Skiper, Cabo, Ricco y Fungi. Sus nombres los saqué del kínder. Le voy a hacer sus manchitas. Voy a dibujarlos con su casita. Su mamá se llama Ratona. La Ratona acababa de tener perritos. Los dibujé y les puse sus nombres. También dibujé a Ratona con sus lechitas de bubi y con sus perritos que acaban de nacer. La Ratona no se quería cruzar con nadie. Sólo se avienta y juega.”

"Y aquí dibujé a Bob esponja. Bob esponja no está en el mar. Se va a ir al crustáceo cascarudo. FIN"

El gato atropellado

El siguiente cuento es un trabajo colaborativo entre Ceci (6 años) y su hermano Santiago (2 años). Al principio me fue difícil entender la historia pero con la ayuda de Laura, su hermana mayor, la historia cobró sentido. Laura nos explicó que al salir a trabajar, su abuelo no vio al gato que estaba abajo del carro y lo atropelló.

Ceci estaba caminando en el jardín con su gatito. Santi interviene indignado "mi abuelo atropelló a mis gatitos. Tenía un gatito negro y blanco. Teniamos dos gatitos, eran chiquitos y los atropellaron, mi abuelo. Pobre mi gatito."

Y agrega: "Mi abuelo no quiere a los animales por eso no lo voy a querer. Mi abuelo es tan malo, porque antes… tenía uno ralladito amarillo pero mi abuelo lo iba a sacar. A uno lo mató porque yo vi que el otro no estaba muerto. Ya no quiero que haga eso mi abuelo. Hasta a un animal dijo que lo matáramos y que lo echáramos a la basura."

Santi (2 años) recuerda con tristeza: "Yo voy a pintar como era mi gatito, estaban bien chiquititos. Mi abuelo los atropelló. La mamá estaba triste. Siempre que trabajábamos en una mesa mi hermana y yo y luego estaba comiendo y el chiquito ni poder comía. Tenían mucho frio. Se lo llevaron con mi abuela, se les escapó de mi abuela y lo mataron. Se murieron porque no estaban en el campo."

Ceci dibuja a Olaf de la película *Frozen*. "Con su nevera personal", explica Laura.

Santiago dibuja al dragón de Blu de *Cómo entrenar a tu dragón* y añade: "Esa (película) ya la tengo".

Karen e Iris

Las hermanas Karen e Iris, ayudadas por su abuelita, decidieron no escoger ningún personaje famoso. Lo que ellas describieron fueron eventos de su vida cotidiana.

Iris va al kínder. En el kínder hay flores, árboles y mariposas. Iris se dibuja con una amiga

En esta página está la maestra de Iris, un columpio y una resbaladilla.

El cuento de Karen tiene muchas imágenes. Se dibuja en el jardín con su hermana Iris jugando a la comidita.

Después aparece en la cocina de su casa sentada a la mesa con su hermana. Están comiendo la comida que les prepara su abuelita.

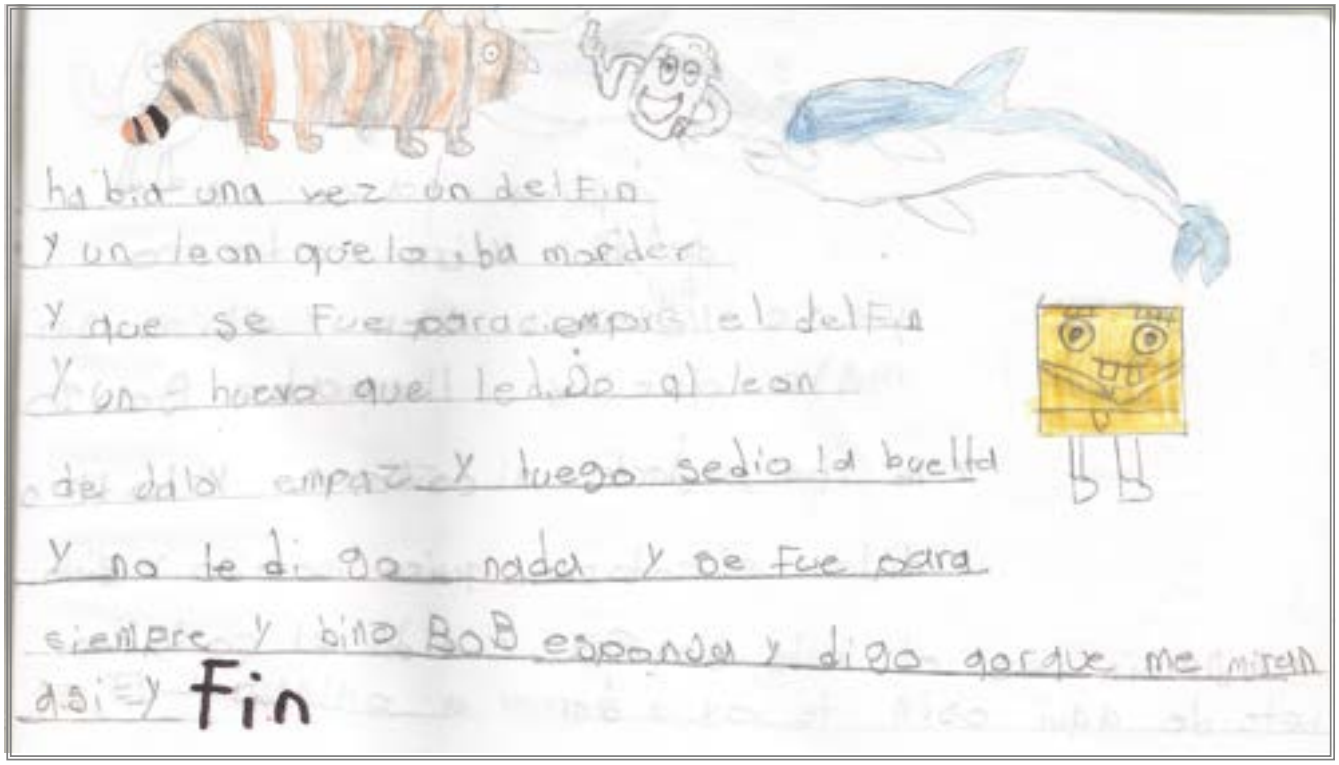
En la tercera imagen Karen se dibuja con su amiga en una alberca. Su abuelita explica que nunca fueron a una alberca, pero Karen le responde que su amiga la invitó y que si va a ir.

Entonces Karen decide dibujarse en el río, cerca de su casa, donde, según su abuelita, van frecuentemente de paseo.

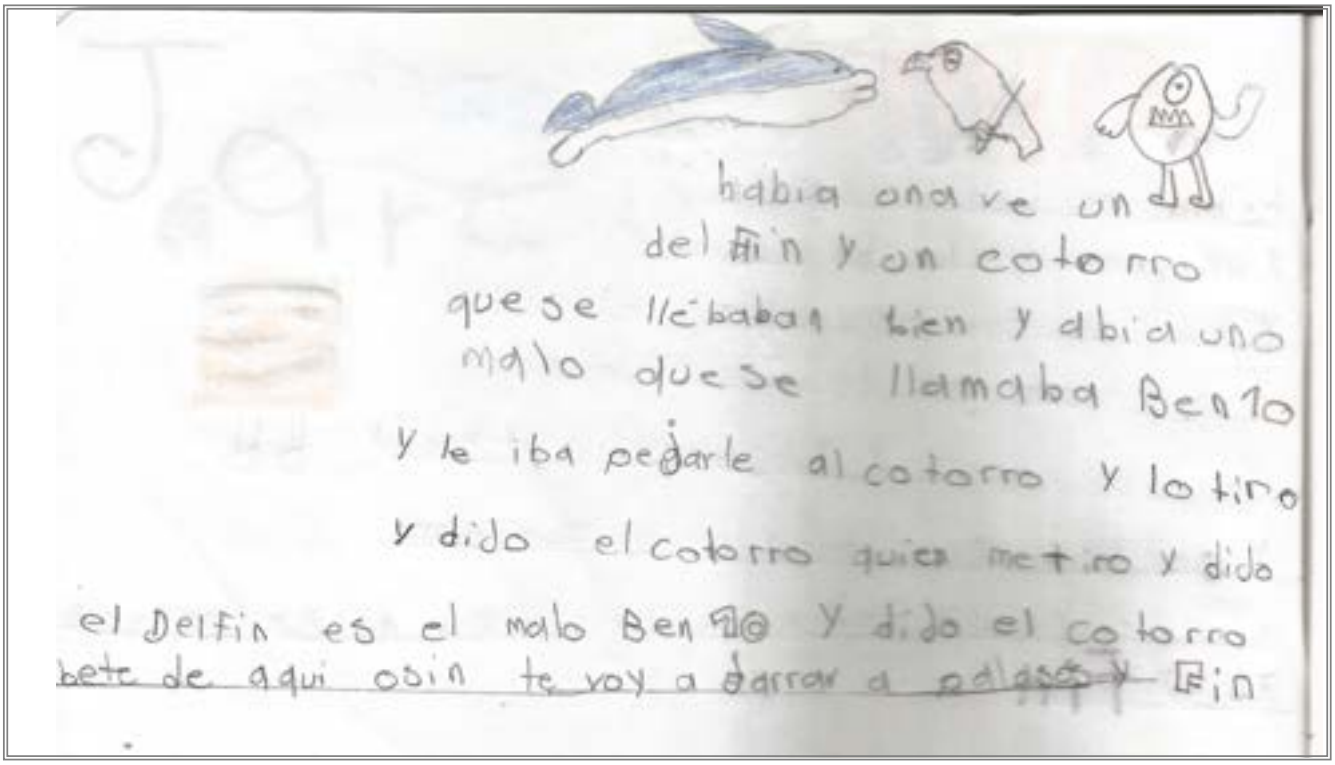
Finalmente se dibuja cuando va en camión, con sus papás a la ciudad de Oaxaca. Karen explica que le gusta mucho ir a Oaxaca porque van a comprar ropa para ella y su hermanita.

Jared y el texto

Jared quien era el más grande (ocho años) de los participantes, fue el único que escribió una historia de principio a fin. Durante la actividad. Primero se dedicó a escribirla y ya cuando estuvo completa empezó a ilustrarla. Esta es su historia.



Había una vez un delfín
y un león que lo iba a morder
y que se fue para siempre el delfín
y un huevo que le dijo al león
déjalo en paz y luego se dio la vuelta
y no le dijo nada y se fue para
siempre y vino Bob esponja y dijo porque me miran
así y FIN



Había una vez un
delfín y un cotorro
que se llevaban bien y había uno
malo que se llamaba Ben 10
y le iba a pegarle al cotorro y lo tiró
y dijo el cotorro quien me tiró y dijo
el delfín es el malo Ben 10 y dijo el cotorro
vete de aquí o si no te voy a agarrar a palazos y FIN

Hombre Araña “psss”

La última ilustración la hizo la mamá de Sergio Antonio siguiendo las instrucciones de su hijo. El título de este cuento se debió a que cada vez que me acercaba yo a ver como trabajaban Sergio Antonio y su mamá, lo único que decía el pequeño era “psss”, mientras que con la mano imitaba al Hombre Araña sacando telaraña de su mano derecha.

Al principio la mamá le dijo “yo te dibujo y tu lo pintas”. Pero fue ella la que terminó haciendo todo. Aunque no hizo nada de la ilustración, Sergio Antonio se veía feliz interactuando con su mamá. Le decía lo que quería que ella dibujara: árbol, pelota, flores, pasto. Cuando la mamá le dijo que una de las figuras era él, Sergio Antonio dijo que no.

Algunas observaciones

En este estudio mi propósito fue observar qué expresan los niños acerca de los cuatro elementos de un libro infantil ilustrado (tipografía, ilustración, organización visual y contenido verbal). Después de realizar las actividades con ellos, me di cuenta que el elemento que más les llamó la atención fue la ilustración. La razón es evidente, como aún no saben leer, ni el texto escrito ni la tipografía les eran relevantes. En el caso de la organización visual, aunque es un elemento que se podría llamar "invisible" a simple vista, los niños, inconscientemente lo percibieron. Por ejemplo, cuando el ritmo de la organización visual estaba bien logrado, los pequeños mostraban que en el momento de pasar de una página a otra, sabían dónde se encontraría la próxima imagen, pues guardaban la referencia de lo que habían visto antes (*Un cuento de oso*). Esta interacción también se notó al externar su desagrado en la imagen de colores grises expresando que les parecía un momento triste (*En el bosque*).

En general, los niños, al igual que la mayoría de los adultos, están acostumbrados a no poner atención a la organización visual ni a la tipografía. El enfoque consciente sólo va a las ilustraciones y al texto escrito, es decir, a lo que dice, no a cómo está escrito. Nadie sin intenciones y conocimientos específicos se fija si la letra tiene patines o no. Sin embargo, indirectamente sí nos percatamos de una organización visual diferente a lo usual. Por esta razón (al menos en parte) me parece que los pequeños reaccionaron negativamente a la organización visual de *Trucas* (páginas en blanco, fondo sin contexto, antagonista que cubre tres páginas, la paleta de colores limitada, etcétera). El conjunto de todas estas características les causó problemas. En realidad, los niños hicieron más comentarios de otros libros, que tenían muchas cosas alrededor y que presentaban ilustraciones con elementos contextuales, que de *Trucas*, que tenía sólo una o dos figuras y sólo centralizadas en un evento. Al analizar este libro se dieron más momentos de silencio que con los otros, lo cual me pareció bastante significativo.

Discusión

Las diversas actividades que se describieron en las secciones anteriores se pueden sintetizar en tres diferentes momentos de la interacción de los niños participantes: la lectura sin leer, la interpretación de ilustraciones y la creación artística. A continuación discutiré cada uno de estos momentos.

Leyendo sin saber leer

He decidido llamar a esta sección leer sin saber leer porque realmente mi trabajo con los diez niños participantes me hizo darme cuenta que, a pesar de que la mayoría de estos pequeños no sabían leer los textos escritos que aparecían en los libros, esto no les impidió que trabajaran con los libros, a veces analizando detalles específicos, a veces juzgándolos en su totalidad, a veces procesándolos paulatinamente.

Pero, si no saben leer, ¿cómo fue que accedieron a las propuestas que los libros les presentaban? Lo hicieron de varias formas, a continuación describo cuatro estrategias: reconocer lo aprendido, dar sentido a lo desconocido, ignorar lo carente de sentido, y rechazar lo negativo.

Reconocer lo aprendido

Parece ser que la primera estrategia de los lectores principiantes es utilizar su horizonte del saber para reconocer las representaciones que les propone el libro. De esta manera, entre más figurativa, realista y clara es la ilustración, más rápido la conectan con su experiencia. También fue evidente que mientras más elementos ilustrativos hay, se dan más posibilidades de interpretación (*Cosas que pasan*) a diferencia de ilustraciones centralizadas en una sola acción (*Trucas*). En cuestión de organización visual, el fondo que acompaña al tema principal de la ilustración proporciona un contexto que

ayuda al pequeño a interpretarla. Así, de los elementos que aparecen alrededor del "payaso" (*Cosas que pasan*), el único que le pertenece es la casita ("ahí está su casa"), pues de acuerdo a la experiencia de los pequeños la gente tiene que tener una casa donde vivir (y no necesariamente se debe tener un mosquito, o un dado o un ratón). Una organización visual con fondo blanco como en el caso de *Trucas*, no proporciona a estos lectores el contexto necesario para situar al personaje en un tiempo y espacio específico. Cuando por alguna razón, se obstaculiza la interpretación del libro, es cuando entra en acción el acompañante, ese lector experto que actúa como mediador entre lo conocido y lo nuevo, ya sea recordándole las relaciones contextuales ("¿qué más hay en el jardín?"), preguntando sobre las ilustraciones ("¿y qué es esto?") o directamente haciendo la relación entre significado y significante ("éste es un perro").

Dar sentido a lo desconocido

Después de reconocer lo conocido, la siguiente estrategia consiste en dar sentido a lo que no se puede interpretar inmediatamente. La lista de ejemplos es bastante grande. El supuesto portavelas (Fig. 6) los niños lo vieron como un oso y el tronco (Fig. 5) también les pareció un oso. Para estas dos aproximaciones las posibles explicaciones son diferentes. En el caso de la ilustración de *En el bosque*, el contexto de fondo, un bosque, ayuda a la interpretación, que parece lógica a los demás para completar la escena en cuestión. En el caso de *Roberto está loco*, ni el fondo, ni las ilustraciones complementarias ayudan a la interpretación. Entonces, el pequeño recurre a otras representaciones ya aprendidas (nunca ha visto un oso de verdad pero siempre que aparece uno, en caricaturas, cuentos o películas, le dibujan las orejas de esa manera). A partir de esa aproximación, los demás ya la pueden conectar con su horizonte del saber, es decir, si es oso entonces es correcto opinar: "el oso tiene sus orejas chiquitas", "no tiene ojitos, pura cabeza". La forma de ver las cosas tienen relación con la forma en que vivimos, podríamos decir que manifestamos algo de nosotros mismos. En la misma línea también las imágenes que creamos sirven para descubrir o recrear experiencias. Los niños ven las imágenes, las explican directamente y conectan cualquier imagen claramente con su propia experiencia[15].

Otros dos ejemplos que se pueden comparar por su manejo del fondo de la organización visual es *Regalo sorpresa* (Fig. 7) y *Mi papá* (Fig. 8). Las dos ilustraciones están centradas en una figura principal y el contexto proporcionado es bastante pobre. Las dos presentan problemas porque contienen elementos centrales difíciles de reconocer. Sin embargo, en el caso del tostador, hay un elemento clave, la rebanada de pan, que ayuda a las aproximaciones (mochila, lonchera, tostador, horno), todas ellas relacionadas con la rebanada de pan. A diferencia de la ilustración del tostador y el pan, en que el único elemento extraño es la forma en que está pintada su superficie (referencia cultural que no tienen estos pequeños lectores), la ilustración del genio es demasiado abstracta y libre como para relacionarla con lo aprendido. Y aunque sí pudieron dar la aproximación de un payaso, las supuestas piernas resultaron un par de paletas de dulce.

Finalmente, la más creativa aportación para dar sentido a algo desconocido fue la de Allison, quien después de varios intentos pudo ofrecer un acercamiento interpretativo al monstruo de *Trucas*, llamándole: "dinosironte". Es evidente que la pequeña había oído estas dos palabras (dinosaurio y rinoceronte) y que inconscientemente la mezcla de ambas le pareció una buena solución a un dibujo nunca antes visto. Sin poder identificar al monstruo, Allison reconoce que algunas de sus partes pertenecen a animales de los cuales ella ha oído hablar. La nominación "dinosironte" no es una confusión de palabras. Es una interpretación de un todo a partir de sus partes. Otro aspecto interesante al dar sentido es que los niños no solamente incluyen la dimensión espacial (en una ilustración central) sino también incluyen la dimensión temporal. Así, en la ilustración de la lonchera algo pasó antes ("se quemó") y algo pasará después ("que le echen mermelada").

Ignorar lo carente de sentido

Si quedan elementos que no se han explicado, la siguiente estrategia es ignorarlos. En el caso del texto escrito es obvio. Casi todos los niños lo pasaron por alto. La lógica parece ser: no se entiende, entonces no se menciona. En el caso de la ilustración, esta estrategia se explica de varias maneras. Por ejemplo, de la Fig. 7, (el genio identificado como paya-

[15] Berger, John. "Ways of seeing". Episode 1. 1972. https://www.youtube.com/watch?v=0pDE4VX_9Kk (consultado enero 2015).

so) dieron por terminada la actividad a pesar de que sólo habían identificado cinco de once objetos que estaban alrededor de la figura. El mayor problema se presenta cuando de una página no reconocen la mayoría de sus elementos, entonces la lectura se vuelve incomprensible pues no hay manera de conectar suficientes elementos con su horizonte del saber. Esta situación se dio con el libro *Colores con brisa*, cuya propuesta es ilustrar la poesía de Carlos Pellicer con ilustraciones abstractas. Como ellos no entendieron el texto escrito (porque la mayoría no lo leyó, o porque esta poesía es demasiado abstracta para su edad, como en el caso de Ceci, que expresó que no le entendió al "cuento" a pesar de que su hermanita se lo había leído), las ilustraciones por sí mismas no les dijeron mucho, así que sólo se limitaron a nominalizar los colores.

Rechazar lo negativo

Sin embargo, si se trata de escoger entre lo abstracto y lo negativo, los niños expresaron que, prefieren lo abstracto, o como algunos dirían, abstracto mata negativo. De acuerdo a sus respuestas, *Colores con brisa* fue mucho más apreciado y entendido que *Trucas*. Aquí entra la última de las estrategias, el rechazo a lo negativo. Se presentaron ejemplos muy variados de lo que para un niño puede considerarse negativo, además de que la percepción es bastante relativa y personal. De acuerdo a sus respuestas, los ambientes tristes o solitarios (como la mayoría de las páginas de *En el bosque*) hacen que el libro en su totalidad sea rechazado, a pesar de que el final es claramente feliz. En esto, la decisión de crear páginas mayormente monocromáticas es bastante acertada, pues los niños captaron el suspenso y la tensión que el ilustrador deseaba comunicar. Si analizamos con más detenimiento este libro, podemos notar que el problema es la cantidad de información que se necesita manejar para entender las referencias. Las historias parecen ser un conocimiento obligado que el lector debe traer a la lectura. En este sentido, no se da la conexión esperada entre ilustraciones cromáticas y monocromáticas, ni entre el contenido verbal y las ilustraciones. La desconexión es simplemente una falta de relación de estos dos elementos sin una retro alimentación entre ellos. Si a esto agregamos que la historia de cada página es bastante negativa, concluimos que la lectura del libro de 24 páginas en formato grande representa demasiado tiempo de infelicidad para el pequeño lector.

Respecto a la negatividad de los demás libros, en el caso de *Juan y sus zapatos*, lo negativo se centró en un solo detalle: los zapatos con ojos, que a la mayoría de los niños no agradó. Parecería que aquí faltaron elementos, ilustrativos o textuales, que explicaran la cualidad antropomórfica de los zapatos, lo cual quedó sin resolver, ni siquiera en el sueño del protagonista. Hubo también respuestas que expresaron rechazo por las páginas en blanco de *Trucas*, "porque son aburridas", dijo uno de ellos. El problema potencial de *Trucas*, es la sobriedad. Las imágenes, aunque sumamente bien trabajadas, son negativas, lo que resulta en un contenido misterioso (no se puede explicar la aparición del lápiz por ejemplo) y amenazante (por el tamaño y proporción del antagonista en relación al protagonista).

Hubieron libros que no mencionaron para nada: *Roberto está loco, Cosas que pasan, Un día con Elmer, Historia de la resurrección del papagayo y Colores con brisa*. Este hecho me llamó la atención porque los demás libros tuvieron muchas menciones. Parecería que algunos libros no valían la pena de tomar en cuenta, al contrario de los dos que, sin lugar a dudas, parecieron tener efectos más fuertes tanto positiva (*Un cuento de Oso*) como negativamente (*Trucas*).

En cuanto a los personajes, los elementos negativos por naturaleza fueron los antagonistas de las historias. Las brujas, los lobos, los monstruos y los ogros fueron rechazados por todos los niños. Sin embargo, surgieron otras razones del rechazo a ciertos personajes. Por ejemplo, *Trucas*, a pesar de ser el protagonista, les produjo conflicto. Además de la forma en que está dibujado, también influyó el hecho de no poder definirlo (no acertaban si era un animal, hombre o duende). La mamá enojada (Fig.27) y el papá ausente (Fig.28) fueron otras dos razones de rechazo que se relacionan directamente con la vida personal de los pequeños.

En todo, y a pesar de la calidad excepcional del libro[16], el más rechazado fue *Trucas*. La razón ahora me parece obvia. En

[16] Moraga, Vanessa. "Trucas, Juan Geodovius". https://granliteraturaenlainfancia.wordpress.com/2013/08/24/trucas-juan-gedovius/ (consultado diciembre 2014).

Fig. 27 *En el bosque*

Fig. 28 *En el bosque*

él se concentraron la mayoría de elementos negativos: protagonista indefinible, monstruo amenazante (que sobresale los límites de la página doble), falta de fondo para contextualizar los eventos y páginas vacías.

El libro más apreciado fue *Un cuento de Oso*, un libro de formato pequeño en donde se presentan ilustraciones claras y en su mayoría realistas. El protagonista es un oso blanco y pequeño que recorre las páginas en un fondo de bosque agradable (en comparación con el bosque grande, oscuro y apabullante del libro *En el bosque*). Los elementos negativos, ilustrativamente hablando, no son demasiado amenazantes. Además, se presenta la función de simbiosis, donde la imagen y el contenido verbal se complementan y donde existe una continuidad en las imágenes (en cuanto a estilo y ritmo) que logra que el niño pueda llevar el hilo de la historia sin perderse. En este cuento hay una especie de continuidad que se explica así: La historia es la misma, pasa lo mismo una y otra vez, o sea se repite una situación similar, modificando uno de sus elementos para cada caso. Se puede decir que existe un marco y un fondo, y cuando el oso dibuja una solución, ese marco desaparece al igual que el fondo. Como si el ilustrador quisiera decir que ya no necesita proteger a los niños. El fondo siempre es el mismo, pero contiene variaciones como personajes ocultos entre los árboles. Cada encuentro con un nuevo obstáculo (gigante, lobo, bruja, cerdo, hambre) es una mini historia que se resuelve. Este equilibrio (como lo muestra la Fig.29) es importante para lograr el impacto que tiene cada página, cada minihistoria, y la forma en que esa página se vincula con la página anterior y la siguiente. Esta organiza-

Fig. 29 Ritmo de la organización visual en *Un cuento de Oso*

ción visual logra mantenerse en esa inmediatez infantil, una especie de semántica de algo que no se modifica, siempre con una variante que va conectando la historia. En realidad, es la imagen la que cuenta toda la historia, no es el texto escrito. El efecto es una especie de conciencia cinematográfica que crea predictibilidad. El recurso del diseñador/ilustrador es la eficiencia de la imagen para contar la historia por sí misma, la cual pasa de una página a la siguiente. En la mente del lector surge inconscientemente la pregunta: ¿Qué es lo que estaba pasando en la imagen anterior para que me ayude a entender ésta y que va a pasar en ésta para que se entienda la que viene? Muy probablemente este recurso hace que el niño viva la historia de una manera muy personal.

En resumen, puede ser que la razón de que estos dos libros hayan sido colocados en los extremos de la preferencia de los niños en parte se deba a que mientras que en *Un cuento de Oso*, la organización visual (por todo lo que se mencionó anteriormente) crea una atmosfera favorecedora donde el personaje siempre sale triunfante a pesar de todos los antagonistas que enfrenta, en *Trucas*, la organización visual (formato más grande, figura principal proporcionalmente pequeña, paleta de colores café y verde, fondo blanco, páginas vacías) conlleva la sensación de impotencia y pequeñez que inspira el personaje que, al contrario de *Un cuento de Oso*, siempre es objeto y no sujeto de las acciones de la historia, y al contrario de *Un cuento de Oso,* nunca sale triunfante.

Narrando ilustraciones

Como se explicó anteriormente, la etapa intermedia entre leer y crear consistió en añadir texto (oralmente) a una serie de ilustraciones del libro de Ana María Machado llamado *Niña Bonita* (Fig. 15 a 25). Como era de esperarse, la narración de los niños fue muy diferente al original, una narración que habla sobre la diversidad y la belleza a partir de los intentos de un conejo blanco de tener el color de la piel de su dueña, una niña de descendencia afrobrasileña. Fue interesante descubrir que sólo con las ilustraciones, que son suficientemente claras y realistas (pero no explícitas), se pierde el mensaje del autor, lo que habla del fuerte nexo que en este caso guardan las ilustraciones y el texto escrito. Esto no quiere decir que las ilustraciones por sí solas resultan incoherentes, pues los pequeños participantes en esta investigación encontraron diversas formas de dar coherencia a las ilustraciones que observaron. Así, la historia es de una niña que vive junto al mar, pero que se le ve también en otros contextos: entrando a una casa/tienda, en el campo, en un comedor, en la calle, etcétera. Sin embargo lo importante de las historia de los niños no es la narración de hechos sucesivos que tienen que desencadenar en un final. El recurso que los niños usaron más fue la descripción. Ellos describen la cotidianidad de la vida de Iris en los diferentes lugares en que aparece. No les interesa que pasa en ese cuento, les interesa que pasa en la vida diaria de Iris, y, más importante, que pasa en la vida diaria de Iris que ellos pueden conectar con su propia experiencia. De esta manera se puede entender porque en la historia creada, la niña es la protagonista (y no el conejo como en la historia original), porque los elementos importantes son la familia, la casa, las actividades cotidianas (como comer, tejer un suéter o cortarse las uñas), y los aspectos que sobresalen son de los que ya tenemos conocimiento (“es la fiesta de Iris”, “están embarazados”, “está contenta porque le van a dar de comer”, “hay una licuadora para que hagan chocomilk”, “Nando está durmiendo una siesta”).

Produciendo conocimiento

La actividad de producir conocimiento (crear un cuento) tuvo como propósito la exploración de la forma en que los niños conciben la creación de un libro infantil ilustrado. Otra vez, se notaron diferentes estrategias, de las que sobresalieron las siguientes: dibujar para narrar, reconocer lo conocido, comunicar vivencias propias y rechazar lo negativo, ya sea diciéndolo u omitiéndolo.

Al observar a los niños trabajar, lo primero que me llamó la atención es notar que primero dibujan y luego conectan lo dibujado con una descripción o narración. Respecto a su forma de ilustrar, se pudieron apreciar una diversidad de técnicas. Al igual que los ilustradores profesionales, las ilustraciones de los niños muestran una o más de las siguientes características: figura central aislada, figura central en contexto, varias figuras que no compiten en espacio ni tamaño, ilustraciones monocromáticas, paleta de colores extensa, uso de página

doble o cambio de página para completar la ilustración, figuras de frente, figuras de lado, figuras en diferente perspectiva, diferentes planos. Un elemento sobresaliente en los dibujos es que son realistas, no recurren a la ficción en el dibujo (la imaginación se presenta, más bien en la descripción/narración). Es decir, los dibujos tratan de ilustrar lo que ellos conocen a través de su horizonte del saber (de acuerdo a sus capacidades psicomotoras para manejar las herramientas de dibujo a esa edad). Aunque algunos se dieron cierta licencia, reconociendo su conocimiento de la realidad, al mejorar la ilustración de Huevo añadiéndole un par de piernas.

Es importante mencionar que, a diferencia de los adultos, a los niños no les interesa crear historias con principio y final. Su interés es más bien ilustrar momentos de la vida diaria que no importa donde comenzaron y que probablemente continuarán en el tiempo más allá de los límites del libro que están creando. El propósito es hacer un reconocimiento a lo conocido, a lo experimentado por ellos mismos. Por eso es importante hablar de sí mismos, de su familia (incluyendo a sus mascotas) y de su contexto (la fiesta en la playa de Erick –donde proviene su familia, Juchitán–), de sus gustos (sus personajes favoritos) y de los eventos que han marcado su corta vida ("mi abuelo mató a mis gatos", "fue mi cumpleaños y no me compraron nada", "la ratona no se quería cruzar", etcétera). Aunque la mayoría de las historias reales y vividas se centraron en lo positivo y ameno de sus experiencias, en ocasiones también se presentaron tragedias, y los antagonistas causantes de esas tragedias (el abuelo en la historia de Ceci y Santi). El elemento imaginativo surgió en el momento de describir o narrar lo que sus dibujos ilustraban. Así, Erick hizo posible que personajes tan diferentes como Huevo, el Chapulín Colorado y Bob Esponja asistieran a la misma fiesta en la playa que los cinco Hombres Araña. Ceci y Allison fueron más osados que Erick al situarse en la misma escena con personajes como Huevo, Olaf y Bob Esponja. En fin, la etapa creativa de este estudio no representó para los niños ningún problema, al contrario, al final, todos se veían orgullosos de sus creaciones.

El último aspecto que quiero mencionar respecto a la producción de conocimiento se refiere a una producción doble, pues además del conocimiento que conllevó la producción de un texto ilustrado y narrado oralmente, su forma de crear los cuentos me permitió a mi hacer conexiones entre estos y las características de organización visual de un cuento de los *Libros del Rincón*. De acuerdo a Umberto Eco[17], existen dos tipos de memoria: semántica y episódica. La memoria semántica permite recordar conceptos como licuadora, osito, o tortillas, mientras que la memoria episódica hace recordar secuencias de eventos, es decir, historias como cuando "el abuelo mató a mi gato". La memoria semántica, según este autor, es la que retiene el objeto y su significado y la episódica le da el contexto temporal. Analizando los cuentos de los niños se nota que estos, en su mayoría, se refieren a la inmediatez de sus pequeños autores, o sea son descripciones semánticas. En un instante, en un corte de tiempo, cuentan lo que existe. Esto no quiere decir que no se hayan presentado momentos episódicos. Sí se dieron, pero, a excepción de Jared que era mayor que los demás, los momentos episódicos no fueron inventados, sino que se refirieron a hechos que sucedieron en sus vidas. Así, el grupo de Ceci narró el episodio triste de los gatos, mientras que Allison nos contó la historia alrededor de su perra convirtiéndose en mamá (no se quería cruzar/tuvo seis hijitos/los nombres los saqué del kínder/sólo me quedé con "ratona" –nombre de la perra–), además de incluir comentarios episódicos que se refieren a su vida y son importantes para ella, pero que no tienen aparente conexión ("no me regalaron nada en mi cumpleaños").

La producción infantil de cuentos, que otorga mayor peso a la descripción semántica, y el cuento del autor adulto, que logra su ritmo a través de la repetición sistemática (la forma en que una página se vincula con la página anterior), parecen encontrar un equilibrio, entre la inmediatez infantil de lo semántico y la diferencia entre cada página que contiene el elemento narrativo del autor experto. Así, la forma en que los niños construyen sus cuentos a base de repeticiones semánticas hace pensar que existe una relación entre la forma en que los niños construyen sus propios cuentos, con base en repeticiones semánticas, y el éxito de los cuentos cuyo ritmo está basado en el planteamiento de historias cíclicas, como *Un cuento de Oso*. A diferencia de otros libros, en éste, es la imagen, y no el contenido verbal, la que cuenta toda la historia. Es una especie de libro *flipbook*, o cine de mano, en

[17] Eco, Umberto. *La misteriosa llama de la reina Loana*. México: Lumen. 2005. pp. 19-20.

donde se da la sensación de que cada página equivale a una sola imagen de una película, y que la secuencia de las imágenes forman el todo narrativo. Y así como en la película se puede predecir la imagen siguiente, el ritmo de *Un cuento de Oso* posee esa predictibilidad cinematográfica. La eficacia de imagen y ritmo, para contar la historia por sí misma hacen que, inconscientemente, el pequeño lector sepa que viene, que va a aparecer en la página siguiente. Esto permite que el niño viva la historia de una manera activa y subjetiva.

Conclusiones

Trabajar con niños es una experiencia que todos los involucrados en la planeación, elaboración y uso de libros infantiles deberían experimentar. Por medio de este estudio he podido compartir los diferentes enfoques que los niños, que todavía no saben leer, utilizan para "leer" los libros que tienen en las manos, independientemente de su edad y habilidades lectoescritoras. En realidad, el no saber descifrar el texto escrito no les causa el más mínimo conflicto. La estrategia es guardar el texto escrito, junto con los demás elementos no identificados, en el cajón "ignorar", del cual más adelante los sacarán, cuando ellos sepan que están listos para entenderlos[18].

El valor de hacer investigación con niños es poder descubrir cómo piensan. Así, es importante resaltar que la metodología empleada al trabajar con niños debe caracterizarse por la sencillez y claridad de las actividades. Por ejemplo, la actividad de etiquetar los dibujos me gusta/no me gusta usando calcomanías de dos colores diferentes fue fácil e interesante, además de que los hacia reflexionar sobre el por qué de su respuesta. Así, a pesar de no haber justificado su decisión con respuestas largas, estaba yo segura de que en realidad me estaban dando una respuesta reflexionada, por ende, confiable para los resultados de mi estudio. También he podido valorar el papel del lector experto como mediador. En el caso de este estudio, tres expertas de diferentes edades y relaciones familiares (hermana, mamá y abuela), guiaron con diferentes maneras y estilos a sus lectores principiantes construyendo el andamiaje necesario para ayudarles a realizar la tarea[19]. Esto me hizo reflexionar sobre la importancia de trabajar con grupos intergeneracionales y sobre las diferentes formas de acompañar al pequeño lector. Este aspecto es importante porque da una pauta para las diferentes maneras en que los autores, editores, ilustradores, diseñadores, pueden ayudar al lector y al ayudante del lector.

Este estudio también me ha hecho consciente de una realidad que no se puede negar: todo lo que les rodea, todo lo que ven y experimentan, es su fuente para ampliar su horizonte del saber. Según muchos, los medios son demasiado influyentes, y los niños demasiado influenciables. Sin embargo, de acuerdo a lo que pude percatar, los niños no hacen diferencia entre personajes comerciales (Bob Esponja o el Hombre Araña), clásicos (el oso o Caperucita Roja), reales (el delfín o el perro), internacionales (Buzz lightyear) o nacionales (Chapulín Colorado). Todos están invitados a la misma fiesta de la playa en Juchitán.

Así, he decidido llamar lectores a todos estos niños no por el alcance de sus habilidades para descifrar los signos alfabéticos del texto escrito. Les llamo lectores porque me demostraron que pueden trabajar con un libro, y que el resultado de ese trabajo es una variedad de formas de interpretación y creación, y además me enseñaron a ver estos libros con diferentes ojos.

[18] Moreira, Marco. "Aprendizaje significativo: de la visión clásica a la visión crítica". http://www.if.ufrgs.br/~moreira/visionclassicavisioncritica.pdf (consultado mayo 2014).

[19] Vygostky. Lev. *Thought and lenguaje.* Cambrige: The MLT Press. 1962.

Bibliografía

Libros

Arciniegas, Triunfo. *Roberto está loco*. México: FCE. 2005.

Browne, Anthony. *En el bosque*. México: FCE. 2004. (Into the forest. London:Walter Brooks. 2004).

Browne. Anthony. *Mi papá*. México: FCE. 2012. (My dad. Transworld publishers. 2000).

Browne, Anthony. *Un cuento de oso.* México: FCE. 1994. (A Bear-y Tale. London: Hamish Hamilton. 1989).

Chan. Harley. *¿Qué sabes sobre los delfines?.* México: SEP. 2002. (What Do You Know About Dolphins?. Digital Imagery. 2000).

Eco, Umberto. *La misteriosa llama de la reina Loana*. México: Lumen. 2005.

Galeano. Eduardo. *Historia de la resurrección del papagayo.* México: Ediciones Tecolote. 2008.

Gedovius, Juan. *Trucas*. México: FCE. 2013. (1997).

Gomi, Taro. *Adivina quién soy*. México: FCE. 1993. (Guess who? 1990).

Isol. *Cosas que pasan.* México. FCE. 2010. (1998).

Isol. *Regalo sorpresa*. México: FCE. 1998.

Lewin, Pedro/Sandoval, Fausto. *Triquis, pueblos indígenas del México contemporáneo.* México:CDI. 2007.

Machado, Ana. *Niña bonita*. México:SEP. 2000.

McKee, David. *Un día con Élmer. México: FCE. 2013.* (Elmers day. London: Andersen press. 1994).

Pellicer, Carlos. *Colores con brisa.* México: FCE. 2006.

Pellicer, Carlos. *Juan y sus zapatos*. México. FCE.2003 (México: Promexa. 1982).

Stoll, Ellen. *Cuenta ratones*. México:FCE. 1992. (Mouse count. San Diego: Harcourt Brace Jovanovich Publishers. 1991).

Vygostky. Lev. *Thought and lenguaje.* Cambrige: The MLT Press. 1962.

Entrevistas

Morales, Rosalinda. Entrevista personal a la Directora de la Dirección General de Educación Indígena. (Agosto 2014).

Páginas Web

Albino, Gerardo. "Memoria de la consulta sobre migración de la población indígena". http://www.huellasmexicanas.org/alejandra/indigenas-y-migracion/ComsonPueblosIndgenasMemoria_final_260107.pdf (consultado diciembre 2014).

Alvarado, Ana. "Migración y pobreza en Oaxaca". http://www.elcotidianoenlinea.com.mx/pdf/14808.pdf (consultado octubre 2014).

Berger, John. "Ways of seeing". Episode 1. 1972. https://www.youtube.com/watch?v=0pDE4VX_9Kk (consultado enero 2015).

Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social. "La pobreza en la población indígena de México 2012". www.coneval.gob.mx/Informes/Coordinacion/INFORMES_Y_PUBLICACIONES_PDF/POBREZA_POBLACION_INDIGENA_2012.PDF (consultado octubre 2014).

Diario Oficial de la Federación. "Programa especial de los pueblos indígenas 2014-2018." http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5343116&fecha=30/04/2014 (consultado diciembre 2014).

Hernández, Silvia. "Imparable, migración indígena". http://www.eluniversal.com.mx/estados/78675.html (consultado noviembre 2014).

Instituto Nacional de Estadística, Geografía e informática. "La población indígena en México".http://www.inegi.org.mx/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/censos/poblacion/poblacion_indigena/Pob_ind_Mex.pdf (consultado septiembre 2014).

Melesio, Marisol. "Migración indígena y derechos humanos". http://www.cdi.gob.mx/sicopi/migracion_ago2006/3_marisol_melesio_nolasco.pdf (consultado diciembre 2014).

Moraga, Vanessa. "Trucas, Juan Geodovius". https://granliteraturaenlainfancia.wordpress.com/2013/08/24/trucas-juan-gedovius/ (consultado diciembre 2014).

Moreira, Marco. "Aprendizaje significativo: de la visión clásica a la visión crítica". http://www.if.ufrgs.br/~moreira/visionclassicavisioncritica.pdf (consultado mayo 2014)

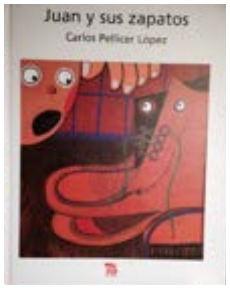
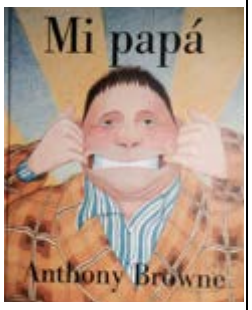
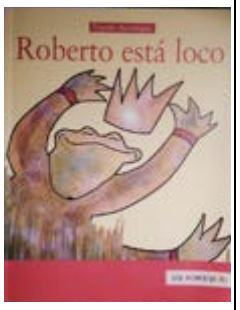
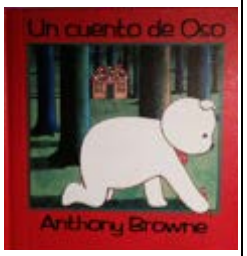
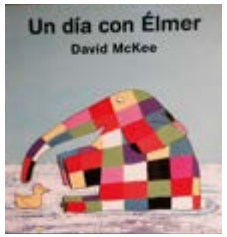
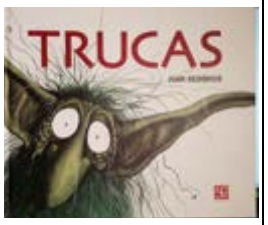
Organización de las Naciones Unidas. "Los pueblos indígenas en Áreas urbanas y la migración: Retos y Oportunidades". http://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/6_session_factsheet2_es.pdf (consultado diciembre 2014).

Programa Nacional de Lectura y escritura. "Organización de acervos". http://lectura.dgme.sep.gob.mx/coleccion/series.php (consultado octubre 2014).

Rosero, Jose. "Las cinco relaciones dialógicas entre texto y la imagen dentro del álbum ilustrado". http://www.ilustradorescolombianos.com/documentos/doc/LAS_CINCO_RELACIONES_DIALOGICAS-JOSE%20ROSERO.PDF (consultado noviembre 2013).

TALLER DE LIBROS INFANTILES

Nombre:_____

En el bosque	**Juan y sus zapatos**	**Historia de la resurrección del papagayo**	**Mi papá**	**Cosas que pasan**	**Roberto está loco**	**Colores con brisa**
						
Regalo sorpresa	**Un cuento de Oso**	**Adivina quién soy**	**Un día con Elmer**	**¿Qué sabes sobre delfines?**	**Cuenta ratones**	**Trucas**
						

ESE OBJETO LLAMADO LIBRO INFANTIL ILUSTRADO

"Ya saben, ese objeto prismático con una cáscara exterior dura, o cubierta, y una pulpa interior de consistencia más fina."
Javier Mina[1]

"Los libros no sólo nos hacen saber, sino también nos ayudan a sentir. Son combustibles para la vida y no sustitutos del pensamiento y de la emoción."
Juan Domingo Arguelles[2]

El presente ensayo es el último de una serie de cuatro. El primer ensayo incluye una revisión de los aspectos generales a tomar en cuenta dentro del proceso de creación de los libros infantiles ilustrados. En el segundo se desarrolló una discusión en torno a la elaboración de libros infantiles en la cual participaron más de diez expertos en el área. El tercer ensayo es el resultado de una investigación de campo realizada con diez niños oaxaqueños que trabajaron de diferentes maneras con catorce *Libros del Rincón*. El objetivo general que subyace en todos ellos ha sido explorar y describir los diferentes procesos y dinámicas que se presentan al crear y usar los libros infantiles ilustrados que se usan en la educación pública con niños indígenas en edad preescolar en la ciudad de Oaxaca, con la intención de tener la mayor información posible sobre los tres elementos más importantes del proceso de comunicación (emisor, mensaje y receptor) que se pretende que genere un libro infantil ilustrado. Como el lector posiblemente supondrá, este último ensayo presenta las conclusiones de los ensayos anteriores.

Después de hablar y discutir, leer y escribir, reconstruir y deconstruir el libro infantil, se pueden sacar muchas conclusiones: la primera y más importante: el libro infantil significa cosas diferentes para personas diferentes. Básicamente se pueden distinguir tres dimensiones: el libro como objeto físico, como objeto intelectual y como objeto estético (Fig. 1).

---

[1] Mina, Javier. El país. "¿Para qué sirve un libro?". 2008. http://elpais.com/diario/2008/04/24/paisvasco/1209066015_850215.html (consultado enero 2015).

[2] Arguelles, Juan. *Escribir y leer con los niños, los adolescentes y los jóvenes*. México: Océano. 2010. p.116.

Fig. 1 Dimensiones del libro

Cada una de estas dimensiones se puede definir a partir de sus partes (¿de qué está formada?) y de sus funciones (¿para qué sirve?). Esta división es meramente analítica, pues tanto las partes como las funciones se traslapan entre sí. Esto es, lo intelectual está conectado con lo físico, pues es a través del objeto tangible que se materializan los diferentes códigos de los que está formado el nivel intelectual. A su vez, lo estético es el conjunto armónico de las partes y funciones de las dimensiones anteriores. Ésta es la estructura que usaré para desarrollar el presente ensayo.

La dimensión más obvia del libro infantil es ser un objeto físico. La fisicalidad de un libro infantil es de suma importancia. Como lo explica Crespo: "Todos los libros son táctiles y espaciales, ya que su apariencia física es fundamental para su significado"[3]. Los libros infantiles se presentan en una gran variedad de tamaños, formas y materiales. Las primeras impresiones que los más pequeños tienen de los libros infantiles son a través de los cinco sentidos. Según Marshall McLuhan "Todos los medios son prolongaciones de alguna facultad humana psíquica o física"[4]. Los libros infantiles, más que leerse, se tocan, se huelen, se sienten, hasta se escuchan. Estas características se hicieron evidentes al ver a los niños trabajar (ver tercer ensayo: *Leyendo sin saber leer: los pequeños usuarios*) con los catorce títulos utilizados en esa parte del estudio. Antes que abrirlos, los pequeños parecían disfrutar la vista de las portadas, la textura de las hojas, el color de las ilustraciones. "Los medios, al modificar el ambiente, suscitan en nosotros percepciones sensoriales de proporciones únicas"[5].

En cuanto a su función como objeto físico, las posibilidades del libro son infinitas; tan infinitas como la imaginación de los pequeños. En las respuestas de los niños está implícita la percepción del libro como objeto físico que se posee ("para tener"), se transporta ("para llevar a la escuela"), se modi-

[3] Crespo, Bibiana. "El libro-arte/libro del artista: tipologías secuenciales, narrativas y estructuras. Anales de documentación, 2012, vol.15, no1". http://dx-doi.org/10.6018&analesdoc.15.1.125591 (consultado enero 2015).

[4] McLuhan, Marshall. *El medio es el mensaje.* Barcelona:Paidos. 1988. p.26.

[5] *Ibid.* p.41.

fica ("para rayar"), se transfiere su posesión ("para dar de regalo"), se cambian contenidos ("imaginar historias") y hasta se destruye ("arrancarle las hojas"). El libro, como objeto físico, se posee, por lo tanto se le pueden adjudicar todas las funciones expresadas por los niños. Un libro prestado presenta limitaciones en sus funciones; un libro prestado no lo podríamos rayar, por ejemplo. Se establece entonces una relación entre poseedor y poseído, una cualidad singular que Jean Baudrillard define de la siguiente manera:

> Reconozcamos que nuestros objetos cotidianos son, en efecto, objetos de una pasión, la de la propiedad privada, en la que la inversión afectiva no cede en nada a las demás pasiones humanas, una pasión cotidiana que a menudo se impone a todas las demás, que a veces reina sola en ausencia de las demás. Pasión templada, difusa, reveladora, cuyo papel fundamental en el equilibrio vital del sujeto y del grupo, en la decisión misma de vivir no sabemos apreciar bien. En este sentido, los objetos son […] no sólo un cuerpo material que resiste, sino un recinto mental en el cual yo reino, una cosa de la cual yo soy el sentido, una propiedad, una pasión[6].

Así, el libro poseído por el pequeño se suma a ese pequeño universo de posesiones infantiles, como la ropa, la cama, los juguetes, etcétera, que despiertan la pasión cotidiana que, según Baudrillard, une el mundo físico, que se puede ver y tocar, con el mundo intelectual, que todavía aparece demasiado abstracto para ese ser humano en desarrollo.

Sin embargo, la mayoría de los objetos físicos son productos intelectuales, es decir, fueron concebidos por medio de operaciones del pensamiento. En la mayoría de los objetos (por ejemplo, una silla), este nivel intelectual se pierde al volverse herramientas físicas usadas por el ser humano en situaciones comunes y cotidianas (sentarse para comer). No obstante, hay también infinidad de productos humanos cuya función es permanecer en el nivel intelectual en el que fueron creados. El libro es el ejemplo más obvio de este caso, dentro del que se incluye, por supuesto, el libro infantil ilustrado. Un buen proceso de lectura de un libro infantil puede contribuir al desarrollo del pensamiento intuitivo y prelógico del pequeño[7], es decir a desarrollar sus aptitudes intelectuales.

Los cuatro elementos

En el primer ensayo de este estudio (*Dibujos letras y otros aspectos del libro infantil ilustrado*), se analizó el libro como objeto intelectual a través de cuatro aspectos físicos (contenido verbal, tipografía, ilustración y organización visual) en siete libros infantiles ilustrados para niños que se están iniciando en la lectura. La idea que subyació a este análisis fue la necesidad de encontrar la conexión entre estos cuatro elementos. La idea era que entre mejor fuera la articulación y conexión de estos elementos, el libro estaría mejor logrado.

Después de analizar cinco diferentes clasificaciones de libros infantiles ilustrados (tres generadas en universidades de Canadá y Estados Unidos y reconocidas por su trabajo con libros infantiles, la clasificación de la Guía IBBY[8] y la propia clasificación de los *Libros del Rincón*), concluí elaborando una clasificación propia para trabajar en este estudio. Así, a partir de las siete categorías de mi clasificación[9], seleccioné siete ejemplares que muestran la diversidad de los *Libros del Rincón* en sus dos primeros niveles (para los niños, en edades tempranas, que empiezan a leer y los que aún no leen). Cada libro se estudió profundamente en su contenido verbal, tipo de letra, ilustración y organización visual. Específicamente, este análisis mostró componentes tanto fuertes como débiles de los cuatro aspectos analizados de tres libros en particular: *Una historia fantástica* de Bruno Heitz, *Primer día en un planeta extraño* de Dan Yaccarino y *El panteón de la patria* de Eduardo Bustos.

Mi visión, antes de llevar a cabo este estudio, era que el análisis de los cuatro elementos (contenido verbal, tipografía, ilustración y organización visual) bastaría para abarcar en su totalidad la naturaleza de este tipo de literatura. Sin embargo, el proceso de análisis que llevé a cabo me hizo notar que algo importante se me estaba escapando. Me faltaba enfocarme en lo que llamé "El otro elemento, el cultural". Es evidente que el aspecto cultural no se suma a los anteriores de manera lineal, sino que permea a los cuatro. Yo diría que en realidad el código cultural es el que se encarga de conectar contenido verbal, tipografía, ilustración y organización visual, es decir, ayuda a integrar estos elementos. Las diferentes escuelas y tradiciones de ilustración y diseño editorial (que incluyen ti-

---

[6] Baudrillard, Jean. *El sistema de los objetos.* México: Siglo XXI. 1969. p. 97.

[7] De la Garza, Arturo. *Criterios editoriales para la publicación de literatura infantil en México.* México:UNAM. 2006.

[8] *International Board on Books for Young People*

[9] Poesía, Tradición, Fantasía, Ciencia ficción, Ficción realista, Historia y biografía e Información.

pografía y organziación visual) responden a tiempos y espacios culturales diversos, los cuales pueden responder, o no, al contenido que propone el texto del libro. Así, se encontraron tanto elementos culturales en contenido verbal e ilustración que podrían ser estimulantes de la imaginación o intelecto infantil (una tostadora que les pareció lonchera en *Mi papá*), como aspectos que podrían contribuir a crear, o reforzar, prejuicios de género (la mamá sólo aparece una vez y el papá tres veces en *Juan y sus zapatos*) o clase social (los niños llegan a la escuela en transporte escolar), entre muchos otros. En cuanto a los elementos más técnicos y visiblemente menos obvios se encontraron algunos problemas debido a la poco acertada selección de la tipografía (*Una historia fantástica* usa tipografía poco adecuada para que los pequeños con poca experiencia lectora comiencen a leer) y el manejo de los elementos de la organización visual (*Primer día en un planeta extraño* maneja una alineación de caja de texto que dificulta la lectura a los niños pequeños; el contraste letra/fondo de *Una Historia Fantástica* hace que se pierda la tipografía).

En realidad, el trabajo con los niños me hizo ver algunas características de diseño que no percibí durante el análisis de los libros. En particular, los resultados que arrojó la actividad de hacer un libro me permitió explorar el manejo del ritmo que se logra a través de una buena red de la organización visual. Al trabajar con los niños me di cuenta que para ellos, escribir un cuento es recurrir a su memoria semántica para ilustrar, en los dos sentidos de la palabra[10]. Es decir, ejemplificar con elementos específicos los conocimientos que forman su horizonte del saber, y representarlos por medio del dibujo. La narración usada por algunos de estos pequeños implicó exclusivamente una conexión con lo vivido, es decir, perfectamente separado de la ficción. Así, el cuento de Santiago y Ceci, nos narra cómo su abuelo mató a sus gatitos, y su reacción sentimental ("Mi abuelo no quiere a los animales por eso no lo voy a querer"). Algunos otros niños narraron sus vivencias añadiendo elementos de ficción. El cuento de Allison es una descripción semántica de elementos ("Huevo", "perra", "Allison", "gato", "perritos", "Bob esponja") con características específicas ("Mi huevo no tiene a nadie con quien jugar") en donde de repente se incluyen episodios narrativos ("La Ratona acababa de tener perritos. Los dibujé y les puse sus nombres. También dibujé a Ratona con sus lechitas de bubi y con sus perritos que acababan de nacer. La Ratona no se quería cruzar con nadie") que realmente sucedieron en la vida de Allison. Esta combinación entre semántica y narrativa me permitió entender el efecto rítmico de la secuencia lograda en algunos títulos que más gustaron a los niños, como *Un cuento de Oso*, en donde el ritmo del libro se logra a través de una organización visual que presenta en cada página los elementos semánticos que se repiten. La variación de cada una de estas páginas es lo que explica lo narrativo de la historia, pues hay que recordar que el ritmo es un elemento casi intangible que se relaciona con el total del libro, no con las páginas aisladas. Desde mi punto de vista, es importante que esta forma de lograr el ritmo a través de un buen manejo de la organización visual no suceda de manera aleatoria. En otras palabras, es importante que los tomadores de decisiones sepan, por un lado, cómo abordan los niños la escritura de un libro y, por el otro, cuál es la razón del "sí me gustó" con el que califican a ciertos libros infantiles.

Aunque de manera general se puede afirmar que el elemento cultural está integrado a los cuatro elementos estudiados, esto no quiere decir que si estos últimos están bien resueltos, el aspecto cultural también lo está. En otras palabras, una historia puede ser machista, clasista o discriminatoria y al mismo tiempo haber creado una secuencia excelente en cuanto a la organización visual, la tipografía, la caja de texto y las ilustraciones. En este aspecto, los títulos clásicos son un buen ejemplo. Existe un criterio general al considerarlos lectura obligada no importando la carga cultural estereotípica que incluyan. La diferencia de clases, la heterosexualidad y el matrimonio como final feliz son los valores presupuestos en muchos "clásicos", y los medios, las editoriales, los programas institucionales y hasta las asociaciones como IBBY, los recomiendan y promueven. En la Guía IBBY inclusive existe la categoría "clásico" para clasificar al libro infantil. Parece ser que por ser clásico, es buen libro y, por lo tanto, es recomendable sin mayor problema, sin haber evaluado si los paradigmas que estos libros presentan entran en conflicto con realidades de comunidades particulares o con ciertas preocupaciones del mundo contemporáneo como la igualdad de género.

[10] Me basé en el libro de L*a miteriosa llama de la reina Loana* para hablar de la memoria. Al respecto ver: Eco, Umberto.*La misteriosa llama de la reina Loana*. México:Lumen.2005.

Comprendiendo el proceso de creación

Con el fin de encontrar respuestas a las múltiples preguntas que surgieron en el primer ensayo (por ejemplo ¿se da la comunicación entre expertos? ¿Cuál es el proceso de selección de los *Libros del Rincón*? ¿Qué opinan los expertos sobre los libros infantiles ilustrados?), exploré el punto de vista de los creadores y recreadores de los libros infantiles (ilustradores, escritores, diseñadores, editores, representantes institucionales y maestros). Ellos son los tomadores de decisiones encargados de que los libros infantiles ilustrados se realicen y se usen; son los que los producen, antes y durante el proceso editorial, y los emplean dentro del salón de clases.

Aunque los entrevistados dejaron ver una gran diversidad de opiniones, también coincidieron en varios puntos. Hubo consenso al afirmar que aunque el universo de libros infantiles en México no está tan desarrollado ni hay tantas oportunidades como en otros países, sí está creciendo. Sin embargo, programas institucionales como los *Libros del Rincón*, que no producen sino sólo reproducen, no incentivan el crecimiento de este campo editorial en nuestro país. También hubo críticas válidas apoyadas por buenos argumentos, sin embargo los involucrados expresaron que no tienen voz ni voto en los muchos aspectos que presentan problemas y carencias[11].

Una observación pertinente que hicieron los entrevistados, es que en México rara vez se trabaja con los niños como usuarios potenciales, durante la etapa de planeación y elaboración del libro infantil. Es interesante notar que ni siquiera los tomadores de decisiones con visión empresarial hayan recurrido a estudios de mercado ni encuestas de opinión en donde se le pregunta al comprador potencial lo que opina sobre las características de cierto producto. Falta investigación sobre las interacciones entre usuario (el niño) y producto (el libro) en el que se puedan basar las decisiones editoriales, por ejemplo con metodologías como las que propone el Design Thinking[12]. Parecería que todavía se usaran los criterios retrógrados de hace siglos, que consideraban que los niños no eran seres pensantes. El no incluir a los pequeños como entes de opinión llega hasta instituciones tan reconocidas como IBBY[13], cuya metodología para elaborar la *Guía de Libros Recomendados para Niños y Jóvenes 2015*, en México, no contempla, en su proceso de selección, la participación directa del lector meta de este tipo de literatura. Y sí incluye y además agradece "la desinteresada contribución" de las editoriales.

Afortunadamente, otras expresiones de IBBY México sí proponen la inclusión. Entre ellas sobresalió el congreso IBBY 2014 "Que todos signifique todos", en donde se opinó abierta y enfáticamente en contra de la exclusión, y sobre la necesaria relación entre lectura e inclusión. Entre cientos de participaciones en este tenor, me parece que la forma en que lo expresó Alicia Molina (escritora) quedó muy clara: "En nuestras sociedades no siempre todos significa todos, por lo menos no para todos. Una de las necesidades básicas del ser humano es la de ser reconocido como parte de su comunidad"[14]. En este contexto, la llamada de IBBY de realmente incluir a "todos" significaría luchar contra la exclusión tanto en los procesos de escritura como los de lectura. Desde mi punto de vista, significaría hacer libros *acerca de todos*, *para todos* y *con todos*.

Hacer libros *acerca de todos* significa que los libros (a través de sus elementos de contenido verbal, tipografía, ilustración y organización visual) representen la diversidad humana empezando con las realidades locales (y aquí locales no se refiere solamente a lugar, sino también a todos los elementos que conforman las realidades de los seres humanos, es decir, etnicidad, clase social, edad, género, sexualidad, entre otros) de los supuestos lectores a los que van dirigidos. La situación editorial del libro infantil en México dista mucho de este tipo de inclusión. Y la política de reproducción editorial (en lugar de creación editorial), de programas como *Libros del Rincón*, no ayuda a superar el problema.

Hacer libros *para todos* significa que todos los niños de México, para hablar de nuestra realidad, tengan a su alcance libros *acerca de todos*. Este propósito tampoco se ha alcanzado, pues si bien, existen programas de fomento a la lectura,

[11] Algunos de los que se mencionaron: copiar el estilo de algún otro ilustrador, hacer ilustraciones tal y como se los pidieron ya que "esas fórmulas han funcionado", o simplemente no dar oportunidades a ilustradores nacionales o poco conocidos.

[12] Design Thinking: un enfoque para la resolución colectiva y a nivel de sistemas, de problemas complejos de diseño, en donde se recurre a la empatía, la curiosidad y la investigación, buscando siempre el balance entre necesidades y posibilidades. Al respecto ver: Mootee, Idris. *Design Thinking for strategic innovation*. New Jersey: John Wiley & Sons. 2013. p.32.

[13] Intenational Board on Books for Young People, colectivo compuesto por asociaciones y personas de diferentes partes del mundo para propiciar encuentros entre libros y la infancia. Al respecto ver: IBBY México. "Historia". http://www.ibbymexico.org.mx/nosotros/historia.html (consultado septiembre 2014).

[14] Molina, Alicia. "Concepto de inclusión". 34 Congreso IBBY internacional 2014. "Conferencia, Concepto de inclusión". Septiembre 2014.

como *Libros del Rincón*, con objetivos claros y precisos[15], la situación real es muy diferente. Primero que nada, los *Libros del Rincón* como objetos físicos no son posesión de los niños, por lo que su función se ve limitada por la espacialidad y reglamentación escolar. Para ponerlo en otras palabras, no se trata de la liberación de la función del objeto de la que habla Baudrillard[16], sino la anulación de las posibles funciones a falta de la posesión de éste. Es decir, si no es mío, carezco de esa pasión, de la que habla este autor, y por lo tanto, no lo puedo "rayar", "regalar" o, simplemente "tener". Además, parece haber un efecto colateral negativo sobre los libros de los que empiezan su educación formal; un mensaje institucional que, sin querer, parece decir: "los libros de texto son gratuitos, por ende, tuyos porque son "libros aburridos" (como diría uno de los niños con los que trabajé) que enseñan cosas serias. Los *Libros del Rincón*, agradables y divertidos, son libros que sólo te prestamos por un ratito. No pueden ser tuyos". Los padres de millones de niños en México, estarán de acuerdo conmigo sobre el elevado costo de los libros infantiles. ¿No sería excelente que esos libros fueran gratuitos también y que los pequeños los pudieran poseer, con todo lo que esa pasión implica para ellos?

Hacer libros *con todos* es una de las batallas más fuertes que habrá que librar si realmente se quiere lograr la inclusión en este campo. Algunos buenos intentos ya se han dado (algunos títulos de los *Libros del Rincón*) en donde se utiliza la lengua materna originaria de algunos grupos étnicos como medio de expresión para que los pequeños hablantes nativos cuenten sus historias[17], aunque estos títulos sólo se distribuyen localmente y rara vez son usados en el salón de clases[18]. Este problema se recrudece a causa de la política del programa institucional de reproducir libros publicados y no fomentar la creación de nuevos títulos. Parece ser que el criterio que subyace a la selección de los *Libros del Rincón* es el prestigio del título a reproducir y su éxito comercial en su edición original. Sería difícil que un libro, producto del trabajo experimental, creativo y poco controlado (dada la edad de los niños en cuestión) que involucre a niños como autores, coautores, ilustradores o diseñadores, pasara los criterios de evaluación actuales del programa, cuyo principal interés no parece ser la de hacer libros *con todos*. La propuesta sería, como dice Molina: "dar un salto de la lectura a la escritura, para encontrar nuevas voces que narren su experiencia en primera persona, generando una gama de historias más ricas y completas"[19].

Siguiendo el principio de "todos significa todos" y creando libros *con los niños,* los pequeños, antes de conocer lo diferente, reconocerían lo propio dentro de la literatura infantil, en sus niveles físico, intelectual y estético. De esta manera lo perteneciente al otro no sería la única realidad válida presentada por el libro infantil. El desarrollo de este tipo de habilidades haría cumplir los dos propósitos de la literatura: el reconocimiento de uno mismo y el conocimiento del otro[20].

La propuesta de que el programa *Libros del Rincón* haga libros *acerca de todos*, *para todos* y *con todos* en realidad significa un cambio en sus políticas que redunde en el empoderamiento de los lectores infantiles en términos de información, posesión y creación, lo que proporcionaría las herramientas necesarias al pequeño para poder desarrollar habilidades críticas que le permitan tomar decisiones informadas sobre los libros infantiles. La información, la posesión y la creación son necesarias para que el lector pueda decidir no solamente tener al alcance *Una Historia Fantástica*, leerla y decidir si le gustó o no, sino también reflexionar por qué le gustó, o no, esa historia triste (choques y accidentes con animales) y materialista (ganar muchos euros) y, lo que es más importante, poder desechar las partes que no son de su agrado para incluir las propias. La idea es no quedarse pasivamente con la propuesta del autor sino resolver creativamente el problema que surgió al conectar los elementos de esta historia del "otro" con los del mundo propio, en el momento de la primera lectura o cuando se revisita el libro. Es evidente que al enfrentarse esos dos mundos (el del autor y del lector) surgen una serie de pequeñas discrepancias, dudas y desfasamientos, que se originan a partir de la identidad de cada lector y que el pequeño tiene la oportunidad de resolver y así darle sentido a la lectura como receptor que completa y continúa el ciclo de la comunicación. El lector habrá notado que parte de esta propuesta se refiere a metodología de enseñanza, lo que cae fuera del objetivo de

[15] Contribuir a la formación de lectores y escritores. Diversidad de títulos, géneros, formatos, temas y autores. Atender a los alumnos en sus diferentes momentos de desarrollo. Al respecto ver: Programa Nacional de Lectura y Escritura. "Colección Libros del Rincón". http://lectura.dgme.sep.gob.mx/colección/index.php (consultado octubre 2013).

[16] Baudrillard. *Op. cit.* p.16.

[17] Chapela, Luz. "Protagonistas en la historia de los Libros del Rincón". http://www.youtube.com/watch?v=xG18HjWn2rM mayo 2014 (consultado julio 2014).

[18] Le pregunté a la maestra que me facilitó los libros del primer ensayo y me comentó que no tenía libros en lenguas indígenas. Después, al revisar la colección de los *Libros del Rincón* de su salón se sorprendió de tener dos de esos libros. Me comentó que nunca los había visto. "Seguramente", añadió, "porque a los niños no les han llamado la atención".

[19] Molina. *Op.cit.*

[20] Andruetto, María. "La literatura como casa hospitalaria".*34 Congreso IBBY internacional 2014.* Conferencia: La literatura como una casa hospitalaria. Septiembre 2014.

esta tesis. Sin embargo, me parece importante señalarlo, no para proponer actividades didácticas, sino para que se modifiquen las políticas editoriales y los alcances del programa *Libros del Rincón*. Propiciar la creación de libros *acerca de todos*, *para todos* y *con todos* significa políticas editoriales en la educación formal básica que realmente incidiría en el desarrollo eficaz de habilidades de lectura en niveles escolares básicos por tres razones: primero (*acerca de*), los pequeños se encontrarían representados en los libros y conocerían al otro representado allí; segundo (*para*), el libro poseído permitiría la interacción deseada con el material de lectura específico y tercero (*con*); se realizaría investigación con los niños en el momento de creación del libro, lo que produciría libros que implicaran la interacción directa del lector en el momento de la lectura.

Leer el libro infantil ilustrado: una experiencia lúdico-estética

Aparte de ser un objeto físico e intelectual, el libro infantil ilustrado es un objeto estético, primero que nada, según Crespo en su estudio sobre los Libros-Arte, por "la relación que […] mantiene con la secuencia, el texto y la forma"[21]. Además de la relación entre escritor/ilustrador/diseñador[22], el "tratamiento de estos tres elementos, gracias a la riqueza y maleabilidad que ofrecen, es lo que dota de individualidad y singularidad a los Libros-Arte de cada artista. La secuencia, el texto, la forma, las imágenes, la fotografía, la página, el todo"[23]. En realidad es la organización visual, o sea los recursos visuales y las reglas que los regulan, a través de la página simple, o la doble página, como unidad, lo que da lugar a la secuencia o ritmo de ésta. Por supuesto que el sentido y propósito de un Libro-Arte, que algunos afirman es creación exclusiva de artistas, y el del libro infantil ilustrado son diferentes. Sin embargo, si pensamos que el libro no es un producto acabado, como bien lo propone Umberto Eco con el concepto de *obra abierta*[24], y que la obra de arte no existe si no es experimentada (escuchada, vista, sentida) por el público, entonces estaremos de acuerdo con Almudena Grandes (escritora): "todas las lecturas son legítimas y un libro, sin lectores, no existiría como libro; la lectura es el último paso de la escritura". Todos los que hemos observado a un niño "leer"[25] un libro podremos, sin temor a equivocarnos, afirmar que ese pequeño lector está, dentro de su enfoque lúdico, completando al libro como obra de arte. Sobre todo, el niño que todavía no entiende la lengua escrita no busca ningún mensaje específico, no tiene ningún propósito más que el de gozarlo. En términos kantianos, esa experiencia estética, que además es lúdica, se rige por su libertad absoluta[26]. Su relación con el libro es la experiencia lúdico-estética que le provoca, inconscientemente, el objeto como un todo que une los elementos físicos, intelectuales y estéticos del objeto, además de conscientemente gozar, o rechazar, elementos específicos de éste. Las características estéticas del libro infantil (que también pueden formar parte de los niveles físico e intelectual) provocan, como cualquier otra expresión artística, diferentes tipos de experiencias sensoriales y sentimientos. Los criterios de selección de la Guía IBBY, por ejemplo, se definen por estas características: "la belleza, la originalidad, la armonía, solidez de su estructura, la capacidad de conmover, de evocar sentimientos, de acoger, de mostrar el valor y la complejidad humana"[27].

Es importante recordar que los juicios de valor emanados de las experiencias estéticas de los lectores expertos (por ejemplo, los autores de la Guía IBBY), y los lectores principiantes (los niños participantes en este estudio), son relativos a los gustos e intereses de cada uno de ellos. De esta manera, el "sí me gusta", o el "no me gusta", tanto de niños como de adultos, al opinar sobre un libro o un elemento de éste, son afirmaciones basadas en las sensaciones y experiencias regidas por la cultura del emisor del juicio[28]. Sin duda, varias expresiones de preferencia se dieron a partir de lo que los pequeños encontraron claramente placentero a la vista (el paisaje de *Juan y sus zapatos*), original (los colores de *Elmer el elefante*), acogedor (la casa de *Niña bonita*) o conmovedor (el abrazo de padre e hijo en *Mi papá*). Es posible que haya habido otras características menos evidentes como la armonía o la solidez de estructura, que provocaron una reacción positiva al escoger un libro (como Un *Cuento de Oso* o *Adivina quién soy*). Estos dos títulos tienen una característica en común, la repetición estructural (en el primero narrativa, y en el segundo descriptiva) que logra la secuencia de la que

[21] Crespo. *Op. cit.* p.2.
[22] El Libro–Arte tiene un momento importante en el Siglo XX con editores como Vollard, Kanweiler, Yliadz, Maeght y Skira, y pintores como Picasso, Matisse, Miró, Viera da Silva, Dalí que desarrollan una interesante serie de Libros-Arte a partir de esa relación entre poeta y pintor. Al respecto ver: Universitat de Barcelona. *El libro*. www.ub.edu/imarte/fileadmin/user_upload/PDFs/El_Libro._Los_Libros.pdf (consultado enero 2014).
[23] *Ibidem.*
[24] Eco, Umberto. *Obra abierta*. Barcelona: Edit. Planeta. 1984.
[25] Grandes, Almudena. "La función de un libro no es dar respuestas al lector, sino obligarle a que se haga preguntas". http://www.azuqueca.es/actualidad/noticias/detalle-de-noticia/actual…s-al-lector-sino-obligarle-a-que-se-ha/?no_cache=1&cHash=aa44e45b79 (consultado enero 2015).
[26] Kant, Immanuel. *Observaciones acerca de lo bello y de lo sublime.* Madrid: Alianza Editorial. 1990.
[27] González, Adriana. *Guía de libros recomendados para niños y jóvenes 2015.* México:Asociación para Leer, Escuchar, Escribir y Recrear. 2014.
[28] Shusterman, Richard. *A critical reader,* Oxford: Blackwell.1999. p.18.

habla Crespo, y la organización visual en que se basa el ritmo bien logrado de estos dos libros.

La evocación de sentimientos es una característica en la que vale la pena detenerse un poco más. Al trabajar con los pequeños, fueron evidentes los signos de alegría y hasta euforia al reconocer a sus personajes favoritos (Ver tercer ensayo: *Leyendo sin saber leer: los pequeños usuarios*), identificar sus gustos personales (color rojo de la flor en *Colores con brisa*), conectar con su horizonte del saber (la "licuadora" es "para hacer Chocomilk" en *Niña bonita*), reconocer situaciones cotidianas ("Están embarazados", en *Niña bonita*), y darle rienda suelta a la imaginación (la historia alternativa para *Niña bonita*). Así, por medio de todos los canales sensoriales, y basados en recuerdos y experiencias, los pequeños lectores no sólo leen el libro sino que lo completan.

Sin embargo, también se dio la presencia de elementos que ocasionaban sentimientos de rechazo porque representaban situaciones de tristeza (niños abandonados de *En el bosque*), desconocimiento (*Trucas* no se puede identificar), carencia ("no le gusta el papá porque él no tiene a su papá"), o peligro, tanto natural (la serpiente de *Cuenta ratones*), como ficticio (la bruja), como social ("No le gusta. Dice que se parece a los señores que andan en la calle"). Los mismos sentimientos que obras como *Guernica* (Pablo Picasso), *El Grito* (Edvard Munch) o *Jefe VI* (Francis Bacon), pueden despertar en los observadores, dependiendo de sus propias historias, experiencias y contextos.

Entonces, más que recomendar libros, la propuesta, al trabajar con niños de estas edades, sería la investigación de la didáctica de la estética a partir de los cuatro elementos identificados anteriormente (contenido verbal, tipografía, ilustración y organización visual), incluyendo el aspecto cultural que permea en todos ellos. En realidad, más que elementos, deberían llamarse códigos, pues cada uno de ellos, inclusive el cultural, tienen la característica de poder ser leídos, además de que el conjunto de todos es la materia prima para desarrollar habilidades de lectoescritura. La instrucción lectora, tanto en la escuela como en casa, se limita solamente a desarrollar habilidades para descifrar los textos escritos. Es necesario ampliar la definición de capacidad de leer para también incluir lo que no entra en la contenido verbal (como la organización visual, la ilustración y la tipografía). A partir de esta habilidad lectora holística se puede pensar en la investigación sobre el libro infantil por medio del desarrollo de estrategias que no solamente identifiquen ilustración, tipografía y organización visual, sino que también las creen y las modifiquen. Al inicio de la investigación los niños trabajarán solamente con los códigos que presentan los libros infantiles literarios, pero poco a poco y de manera lúdica, se puede jugar con textos escritos "más serios" como el periódico o el diccionario, hasta llegar a la construcción y deconstrucción de textos académicos. Actividades como éstas sin duda van a ayudar a los creadores de libros a entender la forma en que se aprecia lo estético, además de las diferentes preferencias sobre distribuciones y funciones de la gran variedad de textos escritos que los pequeños lectores se encontraran en su vida escolar, académica y profesional. Sólo así se podrá asegurar que el autor/ilustrador/diseñador tome decisiones conscientes y bien informadas sobre el contenido verbal, la organización visual, la tipografía y la ilustración a usar en el libro que está creando. En suma, mi recomendación es el acercamiento al aula para investigar cómo piensan y hacen los niños a los que va dirigido su trabajo.

Un ejemplo de este tipo de investigación es cuando el diseñador editorial trabaja en el salón de clases sobre estos códigos, y su relación con el elemento cultural. Lo más obvio e inmediato son las diferencias que los pequeños identifican al observar las ilustraciones y compararlas con su horizonte del saber. Se podrían usar las ilustraciones que no se entienden como generadoras creativas (por ejemplo "cortándose las uñas" o el pan "está quemado"). Pero la organización visual y la tipografía, que no se ven en lo particular pero si se aprecian holísticamente, también se podrían investigar de manera creativa. Jugar con diferentes tipos y distribuciones de página hará más conscientes a los diseñadores editoriales de las decisiones que tomarán y de las posibilidades que se tienen para crear el libro. Por ejemplo, estas actividades propiciarían la reflexión sobre el uso informado de formas de escribir anteriores a la computadora (como la tipografía de máquina de escribir de *Una historia fantástica*), o la posibilidad de crear nuevos tipos (a partir de la propuesta de Pellicer de escribir con la letra manuscrita del propio autor). La mayor ventaja de este tipo de actividades es que no existe una forma universal de resolver las cajas tipográficas o los márge-

nes. Lo que quiere decir que el diseñador visualizará, no sólo una, sino muchas formas correctas de construir una página.

Sin embargo, según la mayoría de los entrevistados, la escuela, más que facilitar el camino de la lectura parece dificultarlo por su enfoque intelectual. Fernando Savater pone en duda el valor educativo de la enseñanza formal de la lectura: "No sé si leer es cosa muy educativa; lo único que sé es que la educación resulta de entrada el motivo menos seductor para dedicarse a la lectura"[29]. También José Vasconcelos separa escuela y lectura: "la biblioteca complementa la escuela, en muchos casos la sustituye y en todos los casos la supera"[30]. Afirmaciones como las anteriores me hacen pensar que no es el libro el que se tendría que evaluar sino las acciones institucionales que acompañan la relación que el niño establece con los libros al iniciar su educación formal. De ahí mi propuesta de cambiar radicalmente las políticas del programa *Libros del Rincón* que expliqué en párrafos anteriores.

Aunque se sale un poco del tema de esta tesis, me gustaría mencionar, por último, el papel mediador que tienen los lectores expertos que acompañan al pequeño en la exploración del libro, una conclusión que no esperaba generar de esta investigación, pero que me parece importante señalar. Afortunadamente, tuve la oportunidad de ver trabajar a algunos de los niños con lectores expertos que de diferentes formas los acompañaban y guiaban en sus lecturas. Cabe señalar que el término de lectores expertos no se refiere a los años de escolaridad, ni a los libros leídos al año, ni tampoco a la habilidad de leer en voz alta[31]. En la investigación con niños y sus acompañantes me quedó claro que un lector experto sabe, más que nada, mediar significados con el lector principiante. Esta mediación se basa, sobre todo, en que cada uno, partiendo de la relación que existe con el otro, sabrá decidir de qué manera se da esa interacción de andamiaje[32]. Veamos, por ejemplo, el caso de las dos mamás que asistieron a las sesiones con sus hijos, las cuales interactuaron de muy diferente manera. Para la mamá de Allison, lo más importante era moderar la hiperactividad de la pequeña al mismo tiempo que le recordaba la tarea que tenía que completar. Sin llamarle la atención y dejando que Allison expresara su sentir, la mamá le hacía preguntas acerca del libro que estaban trabajando. La interacción de la mamá de Sergio Antonio con el pequeño, era totalmente diferente. Aquí la mamá estaba perfectamente consciente que lo que tenía que hacer era ayudar al pequeño a reconocer lo que las ilustraciones podrían representar en relación a su contexto personal. Así, Sergio Antonio ponía atención a lo que su mamá le señalaba. Cuando él no lo podía recordar, ella le daba la palabra, la cual era repetida por el pequeño todas las veces que volvía a ver el objeto representado. Me queda claro que más que cursos sobre dicción y modulación para leer en voz alta, lo que los lectores expertos (que pueden ser mamás, papás, abuelitos, hermanos mayores, vecinos, etcétera) necesitarían es contar con los libros en casa para poder llevar a cabo ese andamiaje que es tan fuerte cuando hay una relación tan cercana. Esas maravillosas interacciones que me tocó presenciar no se pueden llevar a cabo en el salón de clases, donde los padres y las abuelas no tienen una función específica. Esas se dan todos los días de manera natural en las salas y las cocinas, los cuartos y los patios de las casas familiares. En lugar de *Libros del Rincón* deberíamos contar con un programa que se llamara *Libros de la Casa*, otra propuesta para modificar las políticas del programa en cuestión.

Y yo, ¿qué aprendí?

Aquí me viene a la memoria un comentario sobre la organización de mi trabajo de tesis que hizo uno de mis compañeros hace ya casi un año: "Pero si tú ya tienes todo resuelto. Ya sabes que vas a escribir. Ya tienes la tesis". Sé que lo dijo con la muy buena intención de elogiar mi trabajo que en ese momento se veía tan claro. Sin embargo el paso del tiempo y lo aprendido en esta investigación me hacen reflexionar sobre este comentario y darme cuenta que "todo lo tenía resuelto" porque mi propuesta estaba llena de presuposiciones que finalmente mostraron no ser verdad, o por lo menos, no se demostraron con esta investigación.

Mi primera presuposición era que yo iba a encontrar elementos específicos en los que podría identificar perfectamente la falta de conexión entre los cuatro códigos (contenido verbal, organización visual, tipografía e ilustración). No los encontré. Encontré elementos mal trabajados, pero estos elementos aislados no me permitieron afirmar que el libro está

[29] Savater en Arguelles, *Op. cit.*
[30] *Ibid.* p.112.
[31] Este último problema según Arguelles, nos viene desde generaciones atrás. Al respecto ver: *Ibid.* p.104.
[32] Vygostky, Lev. *Thought and lenguaje*. Cambrige: The MLT Press. 1962.

desconectado en sus códigos y que por tal razón no cumple su cometido comunicativo. Es cierto que existe una falta de comunicación entre los tomadores de decisiones sobre los aspectos de contenido y diseño, pero el problema mayor es institucional. Más que cambiar la forma de hacer de ellos, se tendrían que cambiar las políticas educativas sobre lectoescritura[33] para que ellos, los hacedores de libros, pudieran hacer lo que saben. Sobre este aspecto, también aprendí que leer significa más que descifrar textos escritos y que los pequeños lectores, dentro de sus limitadas habilidades lectoras, resuelven lo que el autor/ilustrador no resolvió, dejó inconcluso o desconectado. Sin duda, también ayudaría los cambios en las políticas editoriales, para permitir que crezca el mercado y que se destinen mayores recursos para los creadores.

También esperaba encontrar un grupo escolar de niños triquis bien definido y con características específicas con los que pudiera trabajar. No lo encontré. Además de la dificultad de ser aceptada para hacer investigación educativa en una institución educativa (lo que, de por sí, despierta cierta desconfianza en los directores y maestros de escuela), el verdadero problema (para los términos en que planteé originalmente esta investigación) fue que los grupos escolares de las escuelas públicas de Oaxaca son grupos interétnicos, cuya característica común es la edad, y tal vez, el lugar de residencia, y no sus antecedentes étnicos o lingüísticos. Afortunadamente, como lo expliqué en su momento, esto me permitió trabajar con un grupo heterogéneo (en todos los sentidos) que amplió mis expectativas y, por supuesto, mis resultados. Lo que me llevo de esta experiencia es la delicia que resultó trabajar con los niños y sus acompañantes, y la satisfacción de saber que hasta los más pequeños tienen mucho que decir y enseñar a los adultos. Así, quiero recalcar el papel de la investigación de campo en este trabajo, un elemento crucial para los resultados y las conclusiones finales. Existe mucha investigación sobre los diferentes aspectos que involucran la creación y publicación de libros infantiles, sin embargo, muy poca involucra a los pequeños usuarios como fuentes de información. Parece que se han olvidado que el libro infantil es sólo una parte del proceso comunicativo en donde el receptor del mensaje también se necesita tomar en cuenta.

Otra de mis grandes preocupaciones al principio de esta investigación fue haberme dado cuenta de la apabullante proporción de libros extranjeros del programa *Libros del Rincón*. Mi presuposición era la gran cantidad de elementos extraños (urbanos, extranjeros, etcétera) que los niños no entenderían. ¡Que equivocada estaba! No me suponía que los niños tienen una gran capacidad (mucho mejor que los adultos, por supuesto), para aceptar lo desconocido. Con gusto me di cuenta que su sentido común y su lógica les permite acomodar lo nuevo a lo ya conocido. Tengo que aceptar que la ilustración de la tostadora de pan era mi "as bajo la manga". Estaba segurísima de que no entenderían la referencia que el ilustrador estaba haciendo. Y por supuesto que no la entendieron, pero eso no les impidió conectarla con su propio horizonte del saber, y utilizando el único elemento del pobre contexto que se les presentaba (la rebanada de pan), me proporcionaron una serie de respuestas que me hicieron ver que no hay nada que los niños no puedan entender a su manera. El episodio tostadora-lonchera fue uno de los momentos más significativos y agradables de esta investigación, lo que me llevó a reconocer que no es lo extraño lo que debe ser considerado culturalmente inaceptable. Es lo culturalmente injusto (lo discriminatorio, clasista, machista, etcétera) lo que no debemos pasar por alto. El problema a resolver, en el libro y en la lectura, es que se presenta demasiada información velada, pues parece que nadie se ha dado cuenta que los hombres aparecen más veces que las mujeres en los libros infantiles; se podría decir que es casi un mensaje subliminal. Y lo más triste es que esta información es demasiado ordinaria, pues realmente refleja la vida de todos los días en donde el machismo y el patriarcado es parte de nuestra cotidianidad y la de nuestros pequeños mexicanos.

La última de mis presuposiciones era pensar que podría proponer una guía para cambiar los *Libros del Rincón*. Otra vez, la investigación me hizo darme cuenta de lo equivocada que estaba. Me percaté que la mejor recomendación que se le puede hacer al programa (lo que cambiaría en sí la naturaleza del mismo) es modificar sus políticas sobre los libros. Por un lado, se daría lugar a la creación de libros en México, y por el otro, se evaluarían los libros con criterios

[33] Sólo se aceptan libros ya publicados, no hay fomento a la creación de libros ni a la investigación en este campo.

basados en la inclusión y la equidad (para que alguien se diera cuenta, por lo menos de la carga de género de los libros infantiles), para que,por lo menos, la selección de libros fuera menos superficial. Otro problema que conllevaría la propuesta de una guía sería la naturaleza prescriptiva que necesariamente implica una guía, pues se corre el riesgo de acartonar decisiones, imponer reglas y caer en una situación similar a la que hay ahora, en que el universo de productores y creadores de libros encuentran formas de utilizar un buen programa con fines personales. Sobre este aspecto, me di cuenta que no hay libros buenos ni malos, en sí mismos. El problema está en que se desconoce el contexto lector, es decir, *dónde se leen* (la escuela, la casa, la calle, etcétera), *con quién se leen* (el/la maestro/a, el/la hermano/a, el/la vecino/a, etcétera) y *cómo se leen* (tocándolos, dibujándolos, arrancándoles las hojas, etcétera) los libros. Esto es muy importante para dónde, quién y cómo *se escriben* los libros. En lugar de una guía, muy en el espíritu de la obra abierta de Eco, tendrían que darse las condiciones (modificar las políticas del programa) para ayudar a los acompañantes (de la educación institucional y familiar) a entender la función del lector experto. Puesto que lo que importa es dónde, con quién y cómo se leen los libros, el hacer de dichos libros (dónde, quién y cómo los escribe) debe de basarse en la consistencia, conocimiento y sobre todo la experiencia con los que los leen. Es decir: al comprender cómo se leen y viven los libros (y cómo no son cajas cerradas sino herramientas para abrir mi propio mundo) yo, como escritor/ilustrador/diseñador, soy capaz de producir mejores libros. Para modificar estas políticas, necesariamente se tiene que realizar investigación con papás, abuelitas, hermanas y amigos, para entender las miles de formas que pueden darse para acompañar la lectura. Aquí hay que aclarar que, como lo demostró este estudio, existen, de manera natural, muchos acompañantes que saben cómo llevar a cabo este acompañamiento. Lo único que se necesita es proporcionar el libro adecuado (el que no propicie ni preserve prejuicios de género, por ejemplo) y el tiempo a las abuelitas, mamás y hermanas que tienen niños con quien leer. Otra vez, esta propuesta conlleva la creación de políticas educativas que dediquen recursos económicos para que los niños cuenten con libros propios y los acompañantes cuenten con el tiempo necesario. Horas-lectura pagadas podría ser una buena opción.

Para terminar

Pero ¿cómo explico el fracaso en este estudio de libros tan buenos (¡para mí!) como *Historia de la resurrección del Papagayo* o *Colores con Brisa* o *Trucas*? Las respuestas a esta pregunta pueden ser variadas. Por ejemplo, podría aventurarme a decir que tal vez a los niños de esta edad no le interesa el lenguaje abstracto de la poesía de Carlos Pellicer, ni están todavía conscientes de la riqueza que hay detrás de las historias milenarias como la que nos cuenta Eduardo Galeano en la *Historia de la resurrección del Papagayo*. Tal vez alguien diría que es necesaria la escuela para enseñar los valores literarios e históricos de estos libros. Yo diría que hace falta más investigación, *con niños*, para explorar estos temas. ¿Y *Trucas*? *Trucas*, para mí, a pesar del rechazo total del grupo hacia este pequeño libro, no fue un fracaso. *Trucas* definitivamente representó una experiencia estética. Levantó emociones de rechazo, tristeza y temor. Mi licencia interpretativa me haría hasta aventurar que la imposibilidad de actuar del único personaje de la historia, que además no habla, indignó a más de uno de mis pequeños lectores. Pero otra vez, hace falta más investigación para resolver la incógnita de la historia muda que a mí me gustó tanto. Se me antoja pensar en una actividad en el salón de clases multigrado (de los que hay muchos en las zonas más pobres del interior del país), en donde diadas formadas por niños de diferentes edades “leen” *Trucas* a su compañero. La libertad de interpretación que proporciona esta enigmática historia muda daría la posibilidad de miles de historias, creadas a partir de la interpretación de acuerdo a la diferencia de edades y experiencias vividas. No es *Trucas* en sí, sino la manera de abordarlo, la que permitiría sacar el mayor provecho de este libro que vale mucho más que un simple “no me gustó”.

Otra incógnita que tampoco pude resolver fue la forma en que específicamente, los niños triquis en contextos urbanos responden a los elementos culturales ajenos que presentan los *Libros del Rincón*. Desafortunadamente, como expliqué

en el tercer ensayo, no todos los niños de la institución que participaron en el estudio eran de origen triqui. Por lo tanto no me atrevería a hacer ninguna generalización al respecto. Sin embargo, la situación en la que trabajé fue bastante productiva por diferentes razones: los diez niños tenían antecedentes indígenas y todos se encontraban luchando, junto con sus familias extendidas (tuve también la fortuna de que varios miembros de éstas participaran en el estudio), por construir y reconstruir su identidad en el contexto urbano de la ciudad de Oaxaca[34]. En cuanto al desarrollo de las actividades realizadas, no tengo ningún parámetro para juzgar su desempeño, ni era el propósito de este estudio hacerlo. Lo único que puedo afirmar, referente a mi preocupación romántica de que las representaciones culturales contenidas en los libros no fueran entendidas por ellos, es que éstas no les causaron ningún problema. Mi sentir en este aspecto es que estos pequeños han desarrollado una tremenda capacidad de interpretación, que de hecho tienen la mayoría de los niños de esa edad, para entender lo que el contexto urbano les presenta y para explicarse lo que nunca se ha visto con anterioridad. A esto último, siempre es posible darle una explicación lógica y contextualizada. Así, la tostadora se convirtió en una lonchera y la cafetera francesa en una licuadora para hacer *chocomilk*. Ninguna de estas ilustraciones causó mayor problema. Es más, para mi sorpresa, fueron los libros más cercanos a su contexto (dos mexicanos y un latinoamericano) los que menos gustaron o llamaron la atención. ¿A qué se debió? Sinceramente no lo sé.

En realidad, se me antoja muy interesante estudiar de qué manera estos pequeños están encontrando sus espacios urbanos y participando en la gentrificación de ciudades como Oaxaca. Es indudable que pequeños como los que participaron en este estudio tendrán un papel importante en el futuro de esta ciudad que, con su alto índice de movilidad, población indígena y turismo extranjero, se distingue por sus comunidades híbridas y fluidas.

Otro de los aspectos que también falta por investigar es sobre los elementos del diseño editorial más técnicos y menos evidentes: la tipografía y la retícula. Es obvio que el desarrollo cognitivo de los participantes de este estudio hizo que se centraran en la ilustración. No sabiendo leer el lenguaje escrito, la ilustración fue el código al que recurrieron para interpretar los libros con los que trabajaron. Lo que me invita (y hago la invitación extensiva) a seguir trabajando sobre este tema.

Para quien acepte esta invitación, una súplica: por favor trabajen *con* niños. Es la mejor manera de tomar en cuenta sus puntos de vista, es decir, de incluirlos. Mi experiencia personal en esta investigación es que aprendí mucho consultando libros (Primer ensayo: *Dibujos, letras y otros aspectos del libro infantil ilustrado*) y entrevistando a expertos en el área (Segundo ensayo: *El libro infantil en México: conversaciones con los que hacen*), pero los resultados más importantes, lo que ni siquiera me imaginaba que podía resultar de esta investigación, lo aprendí trabajando con los niños de este estudio (Tercer ensayo: *Leyendo sin saber leer: los pequeños usuarios*). Como lo expresó Goldin: "El papel más importante es el de los lectores. Debemos hacer que la experiencia de la literatura sea posible para ellos". Y yo añadiría: debemos hacer que la experiencia de la literatura sea posible *con* ellos.

[34] Al preguntarles sobre su origen indígena, ninguno se identificaba con el grupo al que pertenecían, sus acompañantes me explicaron que los pequeños ya no iban al pueblo, y en algunos casos los papás habían salido de su comunidad antes de que ellos nacieran.

Bibliografía

Libros

Arciniegas, Triunfo. *Roberto está loco*. México: FCE. 2005.

Arguelles, Juan. *Escribir y leer con los niños, los adolescentes y los jóvenes.* México:Oceano. 2010.

Baudrillard, Jean. *El sistema de los objetos*. México: Siglo XXI. 1969.

Browne, Anthony. *En el bosque*. México: FCE. 2004. (Into the forest. London:Walter Brooks. 2004).

Browne. Anthony. *Mi papá*. México: FCE. 2012. (My dad. Transworld publishers. 2000).

Browne, Anthony. *Un cuento de oso.* México: FCE. 1994. (A Bear-y Tale. London: Hamish Hamilton. 1989).

Bustos, Eduardo. *El panteón de la patria*. México: Artes de México. 2008.

Chan. Harley. *¿Qué sabes sobre los delfines?.* México: SEP. 2002. (What Do You Know About Dolphins?. Digital Imagery. 2000).

Eco, Umberto. *La misteriosa llama de la reina Loana*. México:Lumen. 2005.

Eco, Umberto. *Obra abierta*. Barcelona:Edit. Planeta. 1984.

Galeano. Eduardo. *Historia de la resurrección del papagayo.* México: Ediciones Tecolote. 2008.

Gedovius, Juan. *Trucas*. México: FCE. 2013. (1997).

Gomi, Taro. *Adivina quién soy*. México: FCE. 1993. (Guess who? 1990).

González, Adriana. *Guía de libros recomendados para niños y jóvenes 2015.* México. 2014.

Heitz, Bruno. *Una historia Fantástica.* México: Colofón. 2003. (Une Historie pas Terrible, Terrible. 2000).

Isol. *Cosas que pasan.* México. FCE. 2010. (1998).

Isol. *Regalo sorpresa*. México: FCE. 1998.

Kant, Immanuel. *Observaciones acerca de lo bello y de lo sublime.* Madrid: Alianza Editorial. 1990.

Machado, Ana. *Niña bonita*. México:SEP. 2000.

McKee, David. *Un día con Élmer. México: FCE. 2013.* (Elmers day. London: Andersen press. 1994).

McLuhan, Marshall. *El medio es el mensaje*. Barcelona:Paidos. 1988.

Mootee, Idris. *Design Thinking for strategic innovation*. New Jersey: John Wiley & Sons. 2013. p.32.

Pellicer, Carlos. *Colores con brisa.* México: FCE. 2006.

Pellicer, Carlos. *Juan y sus zapatos*. México. FCE.2003 (México: Promexa. 1982).

Shusterman, Richard. *A critical reader.* Oxford: Blackwell.1999.

Stoll, Ellen. *Cuenta ratones*. México:FCE. 1992. (Mouse count. San Diego: Harcourt Brace Jovanovich Publishers. 1991).

Vygostky, Levy. *Thought and lenguaje.* Cambrige: The MLT Press. 1962.

Yaccarino, Dan. *Primer día en un planeta extraño.* México: Norma. 2002. (*First Day on a Strange New Planet.* New york: Hyperion Books.2000).

Tesis

De la Garza, Arturo. *Criterios editoriales para la publicación de literatura infantil en México*. México:UNAM. 2006.

Páginas web

Chapela, Luz. "Protagonistas en la historia de los Libros del Rincón". http://www.youtube.com/watch?v=xG18HjWn2rM mayo 2014 (consultado julio 2014).

Crespo, Bibiana. "El libro-arte/libro del artista: tipologías secuenciales, narrativas y estructuras. Anales de documentación, 2012, vol.15, no1". http://dx-doi.org/10.6018&analesdoc.15.1.125591 (consultado enero 2015).

Grandes, Almudena. "La función de un libro no es dar respuestas al lector, sino obligarle a que se haga preguntas". http://www.azuqueca.es/actualidad/noticias/detalle-de-noticia/actual…s-al-lector-sino-obligarle-a-que-se-ha/?no_cache=1&cHash=aa44e45b79 (consultado enero 2015).

IBBY México. “Historia”. http://www.ibbymexico.org.mx/nosotros/historia.html (consultado septiembre 2014).

Mina, Javier. El país. “¿Para qué sirve un libro?”. 2008. http://elpais.com/diario/2008/04/24/paisvasco/1209066015_850215.html (consultado enero 2015).

Programa Nacional de Lectura y Escritura. “Colección Libros del Rincón”. http://lectura.dgme.sep.gob.mx/colección/index.php (consultado octubre 2013).

Universitat de Barcelona. “El libro”. www.ub.edu/imarte/fileadmin/user_upload/PDFs/El_Libro._Los_Libros.pdf (consultado enero 2015).

Conferencias

Andruetto, María. “La literatura como una casa horpitalaria”. *34 Congreso IBBY internacional 2014. Conferencia :La literatura como una casa hospitalaria.* Septiembre 2014.

Molina, Alicia. “Concepto de inclusión”. *34 Congreso IBBY internacional 2014. Conferencia, Concepto de inclusión*. Septiembre 2014.