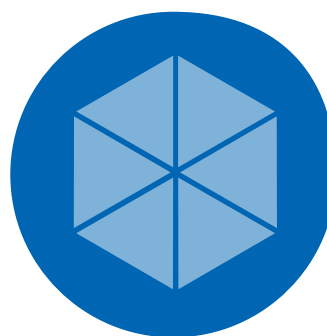


La página

como dispositivo de persuasión

en *Escenario múltiple* de Vicente Rojo y *Pequeño elefante transneptuniano* de Martha Riva Palacio

Idónea Comunicación de Resultados que presenta la alumna
Ana Laura Jiménez Saucedo
para optar por el grado de
Maestra en Diseño y Producción Editorial
Tutora: Dra. Mariana Ozuna Castañeda
Lectores: Dr. Gerardo Kloss Fernández del Castillo
y Mtro. Luis Antonio Rivera Díaz



Universidad Autónoma Metropolitana Xochimilco
División de Ciencias y Artes para el Diseño

MDPE

Maestría en Diseño y Producción Editorial
Ciudad de México, marzo de 2017

A mi madre (†),
que es mi mayor inspiración,
mi fuente de luz y mi fuerza.

A mi padre,
que es mayor ejemplo,
quien está siempre ahí,
mi conexión con la vida
y con Dios.

A mi tía María Elena (†),
mujer importante en mi vida.

A mi familia
y a mis amigos
que se han convertido en familia,
a quienes han creído en mí
y me han impulsado a perseguir
y realizar cada uno de mis sueños.



Agradecimientos:

Para la Dra. Mariana Ozuna, el Dr. Gerardo Kloss y el Mtro. Antonio Rivera, quienes acompañaron y guiaron mi proceso, despertaron en mí la curiosidad y me enseñaron el potencial de las preguntas; a ellos, maestros admirables que me ofrecieron valiosas perspectivas de los campos del diseño y la edición.

Para mi amiga, hermana de vida, Julieta Favila Vega, quien creyó en mí, me impulsó y me apoyó durante todo el trayecto para hacer realidad este sueño.

Para mi padre, mis hermanos, mi familia, quienes acompañaron mi paso, me apoyaron de forma inconmensurable, me motivaron, respetaron mis espacios y, muy sobre todo, me endulzaron la vida con el mucho amor que han tenido siempre para dar.

Para mis compañeros de generación, con quienes compartí valiosas experiencias en el aula, pero muy especialmente para mis amigos Angélica Antonio, Ileana Arias, Héctor Zavala, Pedro Cabrera y David Gutiérrez, quienes me apoyaron incondicionalmente durante toda la travesía.

Para la UAM Xochimilco, por la oportunidad y el espacio para aprender.

Para toda la planta docente de la maestría, pero muy especialmente para Adriana Hernández, Sofía de la Mora, Jesús Eduardo García (†), Yunuén Díaz, Alejandro Tapia, Román Esqueda, Alfredo Tenoch Cid, Arnulfo de Santiago, Carlos Anaya, Julián Romero, Octavio Mercado, Armando Pineda y, de manera externa, Roberto Gamonal, quienes contribuyeron a dar forma a este trabajo desde muy diversas perspectivas; y por supuesto, no podría faltar Leticia Becerra, por su paciencia con los asuntos administrativos y su sensibilidad, por ser ella quien “me vio” primero.

Para Peggy Espinosa y Ana Laura Delgado, por la generosidad con su tiempo y la valiosa información que dio soporte a la redacción de esta ICR.

Para Martha Riva Palacio Obón, autora de *Pequeño elefante transneptuniano*, quien, de igual manera, contribuyó con su tiempo e información al análisis del respectivo libro, y a Angélica Antonio por ponerme en contacto con ella.

Para quienes me acompañaron durante todo el camino o una parte del trayecto, porque sin su presencia en mi vida este cierre de ciclo no sería posible y no sería hoy la persona que soy.

A la vida, al Creador, a los sucesos y a las circunstancias que nos hicieron coincidir.



Índice

Introducción | 9

Capítulo 1. El libro como discurso | 15

- 1.1. Antecedentes del libro y de la página | 17
- 1.2. El libro como objeto de diseño, su dimensión social y cultural | 30
- 1.3. La retórica en el libro y en la página | 36
- 1.4. Construcción teórica de la página | 40
- 1.5. Los dispositivos gráficos de la página: tipografía, color, ilustraciones, retícula | 44
- Bibliografía | 50

Capítulo 2. El diseño de la edición y la construcción del discurso gráfico de la lectura | 53

- 2.1. De “las estructuras profundas de la historia” a “la invención la infancia” | 55
- 2.2. Origen y evolución del libro y la literatura infantil | 61
- 2.3. La página como escenario de creación de argumentos visuales: el libro de literatura infantil y juvenil | 67
- 2.4. Los dispositivos de la página y su apropiación del espacio gráfico de enunciación en la literatura infantil y juvenil | 77
- Bibliografía | 92

Capítulo 3. El libro de literatura infantil | 95

- 3.1. La página como escenario de creación e interpretación de argumentos tipográficos: del libro *Escenario múltiple* de Vicente Rojo | 97
- 3.2. La página en *Escenario múltiple* | 103
- Bibliografía | 113
- Infografía *Escenario múltiple* | 115

Capítulo 4. El libro de literatura juvenil | 119

- 4.1. La página, la tipografía y la dirección de la escritura como dispositivos metafóricos en la construcción del discurso poético del libro *Pequeño elefante transneptuniano* de Martha Riva Palacio Obón | 121
- 4.2. La página en *Pequeño elefante transneptuniano* | 128
- Bibliografía | 139
- Infografía *Pequeño elefante transneptuniano* | 141

Conclusiones | 145

Anexos | 161

Anexo 1 | 163

Anexo 2 | 169



Introducción

Fueron necesarios siglos de evolución antes de que las formas que vehiculizan al texto definieran las pautas que rigen actualmente la actividad de la lectura. El libro, más que cualquier otro tipo de publicación impresa, dado su vínculo con una historia de larga duración de la cultura escrita, de la fijación y la transmisión del conocimiento, y con una serie de transformaciones tecnológicas que lo mismo han participado de la determinación de sus formas materiales que de la movilización de ciertas estructuras mentales, ha desempeñado un papel importante en el modo de proceder de las sociedades, dejando ver un simbolismo que ha condicionado de forma notable las prácticas de lectura, como puede verse en las distintas épocas.

Espacios que reproducen pausas, que delimitan unidades de sentido o que pueden leerse junto con el texto; elementos gráficos que conectan, desconectan y crean secuencias de lectura en la página; tipografías que tienden a metaforizar aspectos sustanciales del discurso, y que cooperan mediante variaciones de tamaño o grosor para jerarquizar la información en la página; colores que interactúan con los sentidos del texto; imágenes que introducen sus propias secuencias narrativas, sus propios argumentos en relación con los textos en los que se insertan; la composición de la página como una manera de recrear los órdenes metafóricos sobre los que se estructura el pensamiento, dados los efectos de la retícula, que también participa de las acciones argumentativas al traer a escena o romper con los órdenes culturales que guían nuestras prácticas de lectura. Todo esto como parte de las posibilidades que pueden observarse en la página como unidad fundamental del libro. Y es que, leemos sin ser conscientes de que las formas que se disponen en la página, de que la manera en que éstas se disponen moldean (en parte al menos) nuestros hábitos de lectura, nuestra recepción e interpretación del texto; por no ir más allá y hablar de los alcances que tal recepción ejerce en las acciones del lector, en las maneras en las que entiende o da sentido a su realidad inmediata.

El desafío crece, no obstante, en la recepción de los textos cuando nos ubicamos en un ámbito lleno de contradicciones, en el que con frecuencia no es el lector quien selecciona, ni mucho menos compra los libros a cuya lectura queda expuesto. El libro de literatura infantil, ese extraño objeto que, como afirma Soriano¹ (1995, 214) “constituye una excepción a las reglas del arte y de la crítica”, es también ese eterno portador de la duda y la contradicción, de la contradicción que ejerce la infancia en el mundo de las publicaciones, dado que muchos de estos libros subordinan las expectativas y los intereses

¹ Soriano, M. (1995). *La literatura para niños y jóvenes. Guía de exploración de sus grandes temas*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Colihue.

del niño a las aspiraciones del mundo adulto, aun cuando éste siga siendo una realidad que desconcierta.

El problema de la literatura infantil desde la perspectiva de su diseño (como lo es también el de su escritura, su edición, su recomendación o su censura) radica, por ende, en que es la visión del adulto la que condiciona e impregna el tipo de libros que hoy se ofrecen en el mercado para este lector, restando con ello posibilidades al niño de intervenir en las decisiones previas a la materialización de los textos; lo que también lo hace ver como un receptor meramente pasivo en relación con una página que se limita a mostrarle esencialmente aquello que es y que está ahí, pero sin retar sus capacidades, esas que el mismo adulto subestima en alguien de su edad.

Dado que al hablar de los libros infantiles es imposible limitarse a su texto o a su diseño y se vuelve necesario observar su contexto, toda vez que entran en juego una serie de supuestos sociológicos que, lo mismo que de los autores, participan de las decisiones de editores, diseñadores e ilustradores, y que de no ser tomados en consideración pueden truncar en un primer momento la aceptación del manuscrito por algunas editoriales o, una vez materializados los textos, simplemente coartar sus posibilidades de comercialización en determinados mercados, mientras ofrecen otras maneras de presentar los discursos y de llegar a sus lectores, al tiempo que traen a la conciencia aquellos elementos de identificación cultural que tienden a materializarse en las páginas de estos libros, mismos que tienen su origen en las dinámicas de producción de tales publicaciones, y cuya observación no debe ser pasada por alto si es que se quieren entender tales particularidades en el diseño, la composición y la escritura. Por lo que, en relación con dicho contexto, es importante observar el mundo adulto, del que se proyectan en estos libros, entre otras cosas, conflictos entre grupos, vínculos entre ideologías, métodos pedagógicos en vigencia, y bien, una “imagen oficial del niño”, que en una sociedad como la nuestra se corresponde con aquellas representaciones que le otorgan sentidos de identidad con respecto a lo mexicano, pero que lo vinculan, además, con una formación encaminada a los valores cívicos o patrióticos, como ya se verá en el segundo capítulo. De aquí que se torne relevante agregar que el problema de la producción de la literatura infantil ha venido a adoptar nuevos desafíos que se corresponden con una postura e imagen hoy más congruente y cercana al niño, que reconoce sus necesidades y sus intereses; hecho que ha traído consigo una doble forma de producción de este tipo de libros en alusión a dos conceptos de infancia: una que insiste en observar al niño desde esa postura romántica, muy del siglo XIX, de acuerdo con la cual los niños, atendiendo a las palabras de Dehesa² (2011, 9), son una especie

² Dehesa, J. (2011). Literatura infantil y juvenil. De la agenda secreta a la nueva infancia. *Casa del Tiempo*, 38-39, 8-15. Recuperado de http://www.uam.mx/difusion/casadeltiempo/38_39_iv_dic_ene_2011/casa_del_tiempo_eIV_num38_39_08_15.pdf

de embriones que hay que cuidar y mantener alejados de los vicios del mundo “para que sus pequeñas almitas no se contaminen y se inclinen siempre hacia la bondad y el bien”, a la vez que en presentarlo por medio de esta imagen oficial que sirve a los discursos gubernamentales; y otra segunda forma de producción que le reconoce al niño su papel y una cierta autonomía dentro del acto lector, mientras busca ofrecerle otro tipo de textos cuya intervención se sugiere más activa.

Se da un intrincado fenómeno que es por demás interesante en la producción de los libros infantiles y juveniles, y que aun en cuestiones de diseño, dado que el interés de esta investigación va por las formas y no por los contenidos, se cruza con determinados aspectos sociológicos que tienden a proyectarse tanto en los elementos gráficos, como en la composición de la página en el libro.

La razón por la cual se ha decidido trabajar con este tipo de libros y analizar la composición de la página en ellos ha obedecido, desde una perspectiva de desempeño profesional que dentro del proceso de edición se inserta en mi caso en la parte de diseño, a un interés personal por observar qué es lo que históricamente le ha dado a este tipo de libros posibilidades distintas en su diseño, y a partir de estas diferencias con respecto a las publicaciones de los adultos cuestionar las estructuras y exponer cómo la forma en que los textos se organizan, y la manera en que los dispositivos gráficos y espaciales se seleccionan en cada caso tienden a influir en la recepción de los textos, en cómo los lectores se conducen en la página y en sus experiencias de lectura.

Las posibilidades de organización que se dan en este tipo de página permiten observar, más que en ningún otro ámbito, o bien, asumir conciencia con respecto a cómo las estructuras y los órdenes culturalmente aprendidos que se proyectan en la página, moldean y hacen predecibles nuestras prácticas de lectura, puesto que al intervenir en ellos el editor, el ilustrador o el diseñador con el afán de movilizarlos para generar una experiencia distinta en el lector, es entonces cuando existe un cuestionamiento con respecto a aquello que se ha modificado en relación con las convenciones, y es en función de tales rompimientos que la recepción del texto torna más activa. El tratamiento de las imágenes, las características de las tipografías, los usos permitidos del color, los rompimientos en la retícula, entre otros recursos, dan cuenta en las publicaciones infantiles y juveniles de las maneras en que tales dispositivos pueden enriquecer la recepción y la interpretación de los textos en alusión a una postura que ve en el lector ya no a un mero receptor pasivo. De aquí que sea a éste y no a otro tipo de página al que se dirija la atención en esta investigación.

Si bien mi actividad profesional se encuentra en la actualidad vinculada con un área distinta en el diseño de publicaciones, la del libro de texto, los resultados de los análisis y la investigación me dan elementos para ser más consciente de las implicaciones de mi propia práctica, así como de las posibilidades de las que, dependiendo de las circunstancias y las características del lector a los que se dirija

un determinado producto, puedo disponer para generar propuestas más novedosas o interactivas en sus alcances frente a éste.

Debo agregar que esta investigación representó para mí un desafío en cuanto a la búsqueda y la consulta de aquellas fuentes que me ayudaron a redactar cada uno de los capítulos, como lo fue también el poner a dialogar a distintos autores y teorías y tratar de intervenir desde mi propia experiencia como diseñadora, pues es bien sabido lo mucho que este campo reporta en cuestiones prácticas, pero también lo mucho que aún se debe a la investigación y a la teoría, a la reflexión sobre el quehacer y al abandono de los lugares comunes, sobre todo en lo concerniente a la creatividad. De igual manera, debo añadir que el adentrarme en el fascinante mundo de las publicaciones infantiles, el indagar en sus orígenes y en toda una serie de temas vinculados ha representado de alguna manera también para mí esa pérdida de la inocencia y el inicio de una etapa de cuestionamiento, en un afán por mirar y entender más allá de aquello que se muestra, como en la imagen o en el concepto de infancia, como en las posibilidades de organización de la página, en las que la retórica deja ver el papel que desempeña la conciencia para cuestionar los órdenes y los principios latentes en su existencia y, una vez así, encontrar maneras de intervenir en ellos para modificarlos. En este caso, para modificar la estructura de la página y las formas que dan a leer los textos y crear nuevas propuestas de recepción para jóvenes lectores, ya que como lo sostiene Tapia³ (2, 2004) “La retórica se planteaba que las cosas están organizadas desde lugares de pensamiento, territorios contruidos por hombres concretos en circunstancias concretas y cuyos efectos son persuasivos, pues incluyen la intención de moldear los juicios de otros”.

Desde esta perspectiva, la revisión teórica de los conceptos de infancia, que se hace desde la página 55 (capítulo 2), y de la página, que se hace a partir de la página 40 (capítulo 1), resultaron fundamentales para entender los lugares de opinión o las creencias que en cada caso han dado sentido a la composición y a los elementos que se emplean en las páginas de los libros infantiles y juveniles, a la vez que esta revisión hizo posible plantear a la página como ese espacio argumentativo que en la práctica se encuentra sometido a decisiones e intervenciones de editores, diseñadores y ilustradores para generar productos que se pretenden persuasivos, dado que incluyen la intención de moldear los juicios de otros con respecto a sus experiencias de lectura.

Desde este ámbito de intervención del diseñador, a quien le toca lidiar y resolver problemas de índole práctica, este acercamiento teórico hace evidente la necesidad de trascender tales espacios de mediación desde “el hacer” para involucrarse más en las

³ Tapia, A. (2004). *La persuasión por el orden. Una revitalización de la Dispositio retórica*. Recuperado de www.mexicanosdisenando.org.mx

cuestiones de fondo que atañen a cada producto editorial; para investigar e incorporar la reflexión sobre el quehacer en sus propias decisiones; para hacer crecer su cultura general y asumir la responsabilidad sobre sus propios procesos de investigación, observación y aprendizaje con respecto a aquellas cuestiones históricas, políticas, artísticas, o de otro tipo, que afectan a su práctica; a la vez que para ampliar su relación con los públicos a los que se dirige por medio de cada producto editorial. Desde este campo de actividad que involucra a los niños como lectores, el diseñador y cualquiera de los agentes que participan en el proceso de edición se ven en la necesidad de resolver cada día un poco más el “enigma de la infancia”, ese al que refiere Larrosa (citado por Carranza⁴, 2006), y bien, de prescindir de sus propias certezas respecto de esa imagen socialmente construida del niño (como se verá en el capítulo 2, página 79) para acercarse a él a partir de un conocimiento más auténtico de sus necesidades e intereses, a la vez que desde un modelo de organización de la página que responda a ese segundo concepto de infancia, que lo ve ya no como un mero receptor pasivo sino más bien como responsable de su propia experiencia lectora, y promover así la defensa de sus intervenciones en el libro y de su propio quehacer profesional para hacerlos trascender de los lugares de lo meramente técnico o creativo.

En mi práctica como diseñadora, este acercamiento a problemas prácticos hace evidente la necesidad de incorporar la investigación y la reflexión en los procesos de diseño, de aquí que se torne necesario documentar experiencias concretas en el desarrollo de productos editoriales con la intención de que éstas sirvan como referencia a aquellos diseñadores que se encuentran con problemas parecidos, pues es necesario recordar que en este ámbito no existen fórmulas que puedan generalizarse sino que cada caso demanda métodos de investigación y propuestas distintas. De aquí que las acciones argumentativas que acompañan a cada producto editorial dependan de esa especificidad.

La intención con esta investigación y con el análisis de las páginas en los libros que se seleccionan es, a la vez que arrojar luz a mi propia práctica como diseñadora editorial, contribuir en parte al menos al fortalecimiento de los campos simbólicos del diseño y la edición referentes a los conceptos y las teorías a partir de esta investigación dirigida propiamente al área del diseño de publicaciones infantiles y juveniles.

Más allá del quehacer del diseñador, es relevante agregar que, en el mismo sentido, tales problemas participan del contexto social, y que en el ámbito del diseño de publicaciones infantiles tal complejidad proviene de las proyecciones del mundo adulto. En este caso, para poder transitar al análisis de la página en los libros propuestos y exponer la manera en que los dispositivos y su organización participan de

⁴ Carranza, M. (2006). La literatura al servicio de los valores, o cómo conjurar el peligro de la literatura. *Imaginaria*, 181. Recuperado de <http://www.imaginaria.com.ar/18/1/literatura-y-valores.htm>

las acciones argumentativas que le dan sentido a las prácticas de lectura dentro de ese determinado contexto social, fue necesario realizar una investigación exhaustiva que en un primer capítulo dirigió la atención hacia los antecedentes del libro y la página, para poder plantear así en lo sucesivo al libro como objeto de diseño y hacer énfasis en las dimensiones sociales y culturales que han dado pertinencia a sus elementos y a sus formas de organización; continuar con la revisión de conceptos vinculados con la retórica para observar la relación entre la página y el libro con esta disciplina; analizar conceptos de página y, finalmente, plantear la relación entre dispositivos como la tipografía, el color, las ilustraciones y la retícula con esta misma disciplina y cuestionar sus posibilidades argumentativas en la página.

En el segundo capítulo la investigación se orientó una vez más hacia la historia para revisar el origen del concepto de infancia y del libro infantil, lo mismo que hacia el análisis de su contexto de producción en México, y de su complejidad, dada la diversidad de elementos que en él se observan por efecto de una doble postura de infancia que origina, a su vez, un doble discurso. Hecho que podrá observarse al revisar las acciones que desde una primera postura han reforzado una larga tradición de edición estatal y que más comúnmente se observan en la página por medio de la construcción de sentidos ideológicos que con frecuencia se vuelcan sobre dos temas fundamentales, lo mexicano y en la formación, en sentidos de identificación cultural por medio de las representaciones que se hacen estos libros, y en una formación del niño encaminada hacia los valores cívicos o patrióticos, como ya se hará ver al tomar como referencia las contribuciones de Dehesa (2011) en las páginas de este capítulo.

Ya en el tercero y cuarto capítulos la investigación se centró en el análisis de algunas de las páginas de las publicaciones que previamente fueron elegidas, *Escenario múltiple* y *Pequeño elefante transneptuniano*, para observar cómo sus dispositivos gráficos y su organización influyen en la recepción de los textos y moldean de maneras distintas las experiencias de lectura.

Es importante agregar que los libros, lo mismo que las páginas en ellos, se eligieron de manera arbitraria, teniendo como único criterio las diferencias en sus posibilidades compositivas y en sus dispositivos gráficos con la intención de observar la manera en que estas diferencias operan en formas en las que se ejerce la lectura.

En este sentido, la investigación dirige también la mirada hacia la retórica como disciplina que permite teorizar los procesos de diseño de publicaciones, y plantear propuestas que cuestionen y trasciendan los lugares comunes.

En lo personal, realizar esta búsqueda da luz a mi propio quehacer profesional, tanto por lo revelador de los conceptos de infancia, como por los alcances que tiene hacer conscientes las posibilidades argumentativas del diseño en la lectura, de aprender a cuestionar e intervenir en las estructuras y en los órdenes que determinan, en parte al menos, nuestras apropiaciones de los textos.



Capítulo 1

El libro como discurso

La organización discursiva y textual recae en un especialista, el editor, aquel que prepara una obra ajena y la publica, con lo cual se libera al lector de la responsabilidad del desciframiento básico y se fomenta la lectura analítica.

MAURICIO LÓPEZ VALDÉS





1.1. Antecedentes del libro y de la página

Para contextualizar los usos que actualmente se dan a la página en la creación de los discursos de lectura, es relevante partir de algunos antecedentes que, vinculados con las tecnologías empleadas en la presentación y la organización de los textos, han posibilitado el surgimiento de ese valioso objeto cuya función simbólica ha trascendido en importancia y complejidad la relación que los usuarios establecen con otro tipo de objeto: el libro. Complejidad que vas más allá de la que se percibe en la relación que se construye entre tales usuarios y cualquier simple utensilio (herramientas, muebles, ropa), pues, aun cuando cierta función simbólica se da a partir de este vínculo, el simbolismo que los libros imponen a sus lectores, incluso por mera posesión, implica “una determinada categoría social y cierta riqueza intelectual”, tal como lo sostiene Manguel (2006, 226), o bien, porque hay hábitos y significados que históricamente han sido conformados por la interacción entre habilidad social de la lectura y la técnica de registro llamada “libro”, tal como lo hace ver Ilich (2002, 126), y en este sentido los efectos simbólicos que surgen de esta relación inciden no sólo en el lector sino también en el funcionamiento social; de aquí que el libro como soporte dotado de autoridad, ya que como lo afirma Harris (1999, 158) *el lugar* donde un texto aparece afecta a su validez, otorgue también autoridad al texto escrito, al tiempo que estructura comportamientos y hábitos de lectura reconocidos.

Una sofisticada tecnología permitió hacer visibles los discursos verbales, el pensamiento del autor; hizo posible visualizar los sonidos y crear conciencia de su forma, a la vez que mostró que el discurso podía dividirse en unidades visibles y moldeó la realidad occidental al influir en la forma de pensar acerca del mundo: el alfabeto. Respecto a éste, Ilich (2002, 124) expone que las más de dos docenas de letras que lo conforman y su secuencia básica se remontan a través de los etruscos y los griegos del siglo VII hasta los fenicios, y de allí a alguna tribu semítica nórdica de Palestina.

La manera en que, gráficamente, fueron incorporándose elementos en los textos para auxiliar al lector en su proceso de lectura e interpretación puede entenderse con mayor claridad si se toma como punto de partida la llamada *scriptio continua*, es decir, esa forma de registro en que la escritura se disponía sin espacios entre palabras y sin ningún otro tipo de signo que delimitara los elementos del discurso, excepto parágrafos (¶), lo que designaba el término de un fragmento de texto considerado como una unidad mayor de sentido.

Esta falta de signos orientadores en el texto hacía necesaria la participación activa del lector para identificar la estructura del discurso y para procurar su interpretación, situación que se vio modificada por la adaptación que los autores latinos hicieron de un primer sistema de puntuación atribuido a Aristófanes de Alejandría (figura

famosa de los gramáticos alejandrinos) y que consistía indicar tres niveles de diferenciación: en la base de la línea se situaba el punto *subdistinctio*, mismo que señalaba el inicio de una frase que no poseía un sentido completo; en la mitad de la línea se ubicaba el *distinctio media*, con el que se indicaban las pausas necesarias para respirar, y, finalmente, en la parte alta de la línea se colocaba el *distinctio finalis*, punto que señalaba el término de un enunciado cuyo sentido era completo (López, 2004, 69-70). Este sistema, tal como lo expone López, ofreció en sus inicios una serie de recursos grafémicos que permitieron ir auxiliando al lector en la comprensión y la adecuada lectura oral, esto, atendiendo a los preceptos de la retórica.

En lo que respecta a la organización de la página, el empleo de un soporte que hasta entonces adquiría la forma de rollo o volumen determinaba las dimensiones de los márgenes, ya que éstos asumían su función subordinándose a las necesidades del campo visual y de manipulación de este formato del libro.

Las posteriores modificaciones en la forma del libro hicieron posible el surgimiento de la página como espacio de creación artificial, a la vez que permitieron crear otro tipo de discursos, por lo que a efectos de la delimitación de este dispositivo conviene hacer notar que, de acuerdo a lo que sostiene Corominas (citado por Kloss, 2016, 119-120), la página comenzó siendo “cuatro hileras de vides o parras unidas en forma de rectángulo” que delimitaban una parcela, y que fue en lo sucesivo, por medio de las observaciones de autores como Cicerón, Juvenal y Plinio, que ésta adquirió significados de “lámina de papiro”, “hoja” y, eventualmente, “obra literaria” (González en Kloss, 2016, 119-120). Aunque, por otra parte, también se torna imprescindible observar a la página como algo más que un hecho físico, entenderla como un hecho mental, en tanto que cada una de las unidades espaciales en que se fragmenta la experiencia de la lectura es en realidad una unidad de medida de la extensión del discurso que es más pequeña que un capítulo y un libro, pero más extensa que una oración, una línea o un párrafo (Kloss, 2016, 119-120).

Desde esta perspectiva, al retomar la historia, la introducción del *codex* o *liber quadratus* representó un notable avance en la estructura y en el formato del libro y, al tiempo en que distintos elementos fueron incorporándose para auxiliar al lector, el espacio en blanco comenzó a adquirir un papel importante en la organización de los textos, puesto que se empleaba para delimitar unidades semánticas, cláusulas o proposiciones, estableciéndose ya como un contragrafema.

Un antecedente importante respecto a esta forma del libro lo introduce Martínez (1999, 46) cuando expone a ésta como una derivación directa de las tablillas empleadas por los romanos, quienes, al comenzar a utilizar el pergamino, lo hicieron con la misma forma de las tablillas, lo que dio lugar al nacimiento del *libro cuadrado* (*liber quadratus*). Esta denominación creó ya una diferenciación formal entre el libro de rollo y el libro que se asemeja a las tablillas de los romanos, técnica que consistió en

doblar, cortar y agrupar las hojas en forma cuadrada o rectangular, y en protegerlas con tapas de madera.

Respecto a los materiales de escritura, cabe mencionar que fue hasta el siglo v que el codex figuró en pergamino (*códice pergamínáceo*) y en papiro (*códice papiráceo*); aunque, por otra parte, el prestigio entonces alcanzado por el libro en forma de rollo hizo difícil que dejara de utilizarse en los primeros tiempos del código, y éste último se empleó sólo en ediciones baratas (Martínez, 1999, 47).

Este trascendente cambio en cuanto a forma y soporte, aunque lento, evidenció las ventajas del código sobre el rollo, puesto que, a la vez que facilitaba la consulta de secciones específicas del libro, tenía mayor capacidad de escritura, se transportaba y almacenaba más cómodamente, y permanecía abierto con mayor facilidad sobre una superficie horizontal, lo que dejaba las manos más libres para hacer otras labores cognitivas aparte de simplemente “leer”, como tomar notas, comentar, sintetizar o comparar con otros textos; a la vez que la encuadernación con tapas de madera permitía que el escrito se conservara y durará mucho más.

Por otra parte, esta misma consideración antes expuesta del espacio en blanco como un contragrafema también pudo evidenciarse en la delimitación de los márgenes, ya que éstos dejaron de responder, como en antaño, a las necesidades físicas del campo visual y a la manipulación de los libros en forma de rollo, y pasaron a ocupar un lugar preponderante en la organización del discurso en la página. Los códigos se escribían antes de su encuadernación, las márgenes se delimitaban marcando con minio o plomo y apoyándose como herramienta en un compás, lo que permitía una distribución armoniosa de los espacios escritos y en blanco. El texto se colocaba generalmente en una composición a dos columnas y el tamaño de los márgenes indicaba el grado de importancia del código: los más lujosos incluían márgenes más amplios, más generosos, mientras que los más sencillos incorporaban márgenes más estrechos. Fue a partir del siglo xii que, con independencia de la calidad o el escrito, los márgenes adoptaron una disminución de sus proporciones, hecho que trajo consigo una serie de usos asociados: bien como espacios destinados a la escritura de las glosas (comentarios o explicaciones de los textos), y en alusión a un nuevo orden que se instauraba en la página por efecto de los criterios estéticos de la época, o bien como espacios asignados a las miniaturas o motivos ornamentales, lo que hizo de éstos ámbitos expresivos. A este respecto Boto (2007, 26-27) expone que:

En los códigos márgenes y palabras, centrales y perimetrales quedaron enhebradas desde el siglo x, y en un grado cuantitativo y cualitativo superior a partir del xiii, dentro de un sistema visual único —y no diglosado— que intensificaba la actividad lectora tanto como la contemplativa. Figuras y ornamentos marginales no sólo embelesaron, instruyeron o recriminaron. Antes que cualquier otra consideración,

proporcionaron, estimularon y modelaron una percepción más rica y articulada de los códices medievales. A fin de cuentas, las marginalia miniadas confirieron una dimensión netamente visual a las franjas limítrofes, vacías hasta ese momento.

En función de lo anterior, puede observarse que las imágenes de los bordes, lejos de ser arbitrarias, comenzaron a desvelar acuerdos con respecto a los criterios cambiantes y los usos de éstas en diferentes contextos, y de esta forma, tales manuscritos se mostraban con frecuencia como “armónicas interacciones espaciales entre líneas, glosas y miniaturas con enredaderas” (Ilich, 2002, 131).

Por su parte, fue desde el siglo IV que el mundo cristiano otorgó una gran importancia a la cultura escrita, puesto que la vinculaba con la palabra divina y el libro adquirió un fuerte protagonismo en la vida espiritual. En relación con este hecho, es relevante mencionar que se atribuye a san Jerónimo (considerado junto con san Agustín como el padre de la iglesia y notable personaje por su labor como traductor y editor textual de la Biblia) la invención y establecimiento de un nuevo método de segmentación discursiva llamado *per cola et commata*, que consistía en separar unidades de significado a partir de espacios en blanco para dar a los textos un sentido evidente. Este sistema fue incorporándose en los textos bíblicos y trajo consigo un importante hecho en el mundo del libro: “la organización discursiva y textual recae en un especialista, el editor, aquel que prepara una obra ajena y la publica, con lo cual se libera al lector de la responsabilidad del desciframiento básico y se fomenta la lectura analítica” (López, 2004, 73).

Cabe hacer notar, por otra parte, que esta serie de convenciones gráficas que se incorporaron en la organización del discurso textual no se difundieron por completo en Occidente sino hasta el siglo XII, tiempo en el que dos hechos importantes hicieron posible que la atención al destinatario comenzara a reflejarse con mayor claridad en la organización de la página: la lectura individual y silenciosa, como vía de conocimiento y reflexión, y el ascendente número de obras producidas, lo que requería de métodos de lectura más rápidos y eficientes que sólo se lograrían a través de una organización más analítica de los textos.

Hacia 1140 se da un suceso trascendente en la civilización del libro: *el cierre de la página monástica y la apertura de la página escolástica*. Es el breve instante en que la página, tras siglos de lectura cristiana, pasa de ser “una partitura para beatos bisbiseantes” a ser “un texto organizado ópticamente para pensadores lógicos” (Ilich, 2002, 8). La página daría luz al texto visible y la actividad de desciframiento, requerida en prácticas anteriores de lectura, deja de crear un auditorio para enfrentar al lector a una actividad individualista.

Durante el primer cuarto del siglo XII aparece un nuevo tipo de orden en la página y comienzan a jerarquizarse los elementos en el espacio de lectura. El diseño textual de la página involucró a partir de ese momento una distribución que expresaba un

sentido estético, y esa belleza abstracta, que se conseguía gracias a la composición del texto, fue el resultado de una nueva forma de utilizar el tamaño de la letra que se basaba en el cálculo. Este hecho desarrolló en el autor una clara conciencia de que la composición de la página es parte de un todo visual que ayuda a determinar la comprensión del lector, y es quien se encarga ahora de proporcionar la *ordinatio*. Él mismo escoge el tema y se ocupa de sus partes de acuerdo con un orden que él mismo establece. La página deja de ser así el registro de un discurso o el dictado de un autor y se convierte en “la representación visual de un argumento que se desarrolla paralelamente al pensamiento” (Ilich, 2002, 131).

Este deseo de crear un nuevo tipo de orden, expone Ilich (2002, 138) encuentra su expresión estética en ámbitos como la arquitectura, el derecho, la economía y las nuevas ciudades, pero en ningún lugar con tanta claridad como en la página, y agrega que la nueva composición de la página, la división y la numeración por capítulos, el índice general, los sumarios y las introducciones son otras tantas expresiones de ese orden.

En cada una de estas transformaciones, un impulso cultural, un propósito mental y una serie de dispositivos gráficos se combinaron para crear una nueva forma de lectura que encontró en la composición de la página tanto un reflejo de ese deseo de utilizar la articulación visual como un promotor y medio para transmitir las intenciones del autor, como para procurar la interpretación del lector.

Fue ese momento en que el texto se desprendió del objeto físico y pudo verse como una entidad distinta del libro, que éste pasó de ser considerado como símbolo de la realidad cósmica a ser considerado como un símbolo para el pensamiento; aunque, el texto más que el libro, se convirtió en ese objeto en el que el pensamiento se recoge y se refleja (Ilich, 2002, 157-158).

Esta consideración del texto como algo distinto del libro supone introducir al menos una cuestión trascendente con respecto a esta investigación: la página y el texto, que pone en duda su orden de aparición. El paso de la página monástica a la página escolástica, como momento histórico, ofrece indicios, pues la función que se atribuye a la página en ambos casos incluye una clara referencia a ésta como partitura y en lo sucesivo como texto organizado para pensadores lógicos. “La página se convierte en un texto libresco que, más tarde, modelaría la mente escolástica”, refiere Ilich (2002, 153), al tiempo que indica puede verse como algo distinto del libro, adquirir un existencia autónoma.

Hacia el año 1240 el libro ya tenía un mayor parecido con el objeto que hoy conocemos que con el que se empleó durante una buena parte de la Edad Media, aunque, en lo que respecta a su producción, no dejó de ser un manuscrito.

El surgimiento de las universidades, que se da a partir del siglo XIII con las de París y de Bolonia, hizo que prosperara la lectura silenciosa y analítica. Se vincula con este hecho el surgimiento del texto libresco y se afirma que “la materialización de

la abstracción en la forma del texto libresco puede tomarse como la metáfora raíz encubierta que da unidad al espacio mental de este largo periodo que también podemos llamar ‘época de la universidad’ o la época de la cultura libresca” (Ilich, 2002, 153).

Otro suceso determinante en esta era del libro lo constituyó la invención y difusión de la imprenta, pues a partir de este momento se identifican ya dos formas en la producción del libro: una en la que es el resultado del trabajo de la mano de un escriba y otra en la que es el producto de la reproducción mecánica de un prototipo que tiene un origen manual.

Al introducirse la tecnología de los tipos móviles, los primeros libros impresos comenzaron a reproducir textos a partir de ediciones manuscritas que mostraban ya una organización gráfica que se correspondía con las estructuras gramaticales y discursivas. Un ejemplo ilustrativo lo constituye la Biblia de 42 líneas, libro que se imprimió de 1452 a 1456 en el taller de Gutenberg, que fue compuesto a dos columnas y hace uso de una serie de recursos gráficos que se emplean como demarcadores discursivos en las ediciones escolásticas: la separación de palabras, los signos de puntuación, mayúsculas después de punto, letras capitulares que señalan el inicio de un apartado y el uso de espacios en blanco como indicadores visuales de las unidades mayores de sentido (López, 2004, 78).

En el siglo xv la Edad Media llegaba a su fin, y el desarrollo de las letras y el libro se acompañó de un movimiento intelectual, el humanismo, mismo que dirigió su atención hacia las fuentes clásicas e hizo evolucionar el paradigma de conocimiento, de uno que lo centraba en la divinidad (teocentrismo) a otro que lo centraba en el ser humano (antropocentrismo), hecho que trajo consigo el progreso de las ciencias y de las artes, y que ejerció notablemente su influencia en el desarrollo de la imprenta, dada las crecientes necesidades de libros y la rapidez y la economía que eran requeridas en su producción.

A los libros impresos entre la fecha de aparición de la imprenta y el año 1500 se les denominó incunables (del latín *incunabŭla*, en la cuna), en alusión al reciente surgimiento de este invento, y entre sus características se encontraban: su gran formato, la imitación de los manuscritos y la impresión sobre un papel grueso y lleno de imperfecciones; el empleo de abreviaturas y la letra gótica, y más adelante, la transición hacia una tipografía romana; la falta de portadas, pies de imprenta, letras capitales, signos de puntuación y divisiones de texto; el empleo de ilustraciones xilografiadas en algunos de ellos, y el uso de una lengua como el latín, seguida del italiano, el alemán, el francés y el español.

Fue hasta mediados del siglo xvi que el libro impreso convivió con el manuscrito y observó cierta continuidad con el siglo anterior; no obstante, las obras fueron adquiriendo características que las diferenciaron de los incunables: los formatos más pequeños (el octavo y el doceavo), la encuadernación y la decoración renacentistas; el empleo de la letra gótica y la transición de la xilografía (grabado por medio de planchas de madera) a la calcografía (grabado por medio de planchas metálicas) para reproducir las ilustraciones (Novelle, 2012, 30-31).

Los editores humanistas de fines del siglo xv y principios del siglo xvi incluyeron en el libro impreso los antiguos recursos gráficos de la forma y la organización discursiva, al tiempo que desarrollaron e incorporaron otros; aunque, cabe hacer notar que a diferencia de los libros del medievo, en los libros del renacimiento se buscó aplicar una disposición armónica, ya no tratando de copiar la belleza de dichos códigos medievales sino los cánones del buen gusto y la elegancia que caracterizaron a esta segunda época.

Atendiendo a lo anterior, es posible citar por lo menos dos aspectos fundamentales que resumen el contexto del siglo xvi: la consolidación definitiva de la imprenta y el incremento de la lectura por efecto del abaratamiento de la producción, patrones estéticos (muchos de ellos) que se mantienen vigentes hasta nuestros días.

También es característico de este siglo la expansión del comercio librero gracias a la realización de importantes ferias del libro (como la de Frankfurt en Alemania) y la influencia de la Reforma protestante en las necesidades de producción. Y particularmente en lo que respecta a los cánones estéticos aplicables al libro, destaca el empleo de la portada por motivos comerciales (que ya incluía un título, un pie de imprenta con los datos del impresor y un emblema para identificar al editor), el uso de ilustraciones explicativas (ya no sólo ornamentales) y la adopción de un nuevo tipo de letra: la cursiva, diseñada por Aldo Manuzio. La encuadernación, por su parte, se diversificó y trajo consigo distintas técnicas y calidades.

En el siglo xvii se hizo notable una fuerte crisis económica que se dio a raíz de una serie de conflictos bélicos que consumieron recursos a las potencias europeas; además de que los enfrentamientos religiosos inauguraban la división entre católicos y protestantes, y esto a su vez ocasionó que el latín perdiera vigencia como idioma nacional. Por otra parte, pese a esta decadencia generalizada, países como España, Francia e Inglaterra vivían su momento de esplendor en la literatura, el llamado Siglo de Oro, pero, aun así, para el libro esta decadencia se hizo evidente en su calidad, muy inferior en comparación con el siglo anterior: se fabricaban libros más baratos con la intención de llegar a un mayor público.

La exaltación de la imagen y los sentidos es otra de las peculiaridades de este siglo que lo definen como barroco, por lo que es posible apreciar en el libro una profusión de la decoración y dibujos tipográficos barrocos que revolucionan las caligrafías, aunque no deja de observarse ese aspecto menos cuidado: escasa calidad de las tintas y los papeles, desgaste de los tipos, abundancia de erratas y tapas frágiles. En la portada, por su parte, puede verse una abundante cantidad de texto y la encuadernación es de tipo artística y artesanal. La calcografía sigue siendo la técnica con la que se imprimen las ilustraciones y éstas tienden a cumplir una función más bien ornamental (Novelle, 2012, 38).

En este siglo se continúan editando obras de carácter religioso, pero también surge un creciente interés por las de tipo técnico e informativo, suceso que impulsa la aparición de las primeras revistas científicas y literarias.

Ya en el siglo XVIII, se da un resurgimiento del arte tipográfico y un mayor esmero por la calidad del libro; las ilustraciones continuaban produciéndose por medio de procedimientos calcográficos, muchas con el grabado al agua fuerte, y éstas predominan sobre el texto.

En los siglos XVIII y XIX se produjeron hechos históricos que incidieron en la economía y en la sociedad; particularmente, el siglo XVIII o Siglo de las Luces se vivió en Europa como un movimiento racionalista laico que exaltaba el conocimiento, que se interesaba por la ciencia y contribuía con una nueva visión del mundo: la Ilustración.

Posteriormente, como consecuencia de la Revolución Industrial el libro alcanzó un desarrollo sin precedentes: los avances técnicos y su aplicación en los procesos productivos hicieron evolucionar los métodos artesanos y esto trajo consigo el surgimiento de sistemas mecanizados más rápidos y efectivos; en tanto que el libro dejaba de ser patrimonio exclusivo de las clases privilegiadas y llegaba a otros sectores de la población gracias al énfasis en la educación y al auge del periodismo.

En el siglo XIX, es posible distinguir los siguientes adelantos: el empleo de la pasta de papel (ya que anteriormente se utilizaban los desechos textiles) y la fabricación de hojas de papel continuo; al igual que los nuevos procedimientos de composición mecánica (la linotipia y la monotipia), las nuevas prensas (rotativas y de vapor) y el surgimiento de otras técnicas de ilustración (la litografía y el fotograbado).

La evolución de las técnicas de grabado permitió ofertar al público libros más y mejor ilustrados, y en específico, el resurgimiento del grabado en madera (xilografía) permitió intercalar imagen y texto e imprimirlos a la vez. El grabado en acero, por su parte, se utilizó durante la primera mitad del siglo XIX porque abarataba las tiradas, pero no prosperó, y fue en cambio la litografía (impresión por medio de una matriz de piedra) una de las grandes aportaciones del siglo XIX al libro ilustrado. También hacia fines de este siglo aparece el fotograbado, un procedimiento empleado en periódicos y revistas que facilitó la reproducción de textos, estampas y fotografías (Novelle, 2012, 45).

Fue así como el siglo XX hizo evidente el triunfo de la imprenta, pero también fue partícipe del surgimiento de la informática y de otros sistemas de impresión, tales como el offset, el huecograbado y la fototipia. Estos descubrimientos fueron mutando hacia formas cada vez más perfeccionadas que hicieron posible acelerar el ritmo de producción y abaratar los costes. La linotipia y la monotipia del siglo anterior fueron sustituidas por la fotocomposición y ésta, a su vez, por la autoedición.

A grandes rasgos, en este siglo fue posible apreciar un gran desarrollo económico y tecnológico, pero también una multiplicidad de tendencias ideológicas, estéticas, sociales y culturales que originaron una revolución técnica y científica que influyó y modificó diversos aspectos de la sociedad, entre ellos el de los libros y la lectura, que se hicieron asequibles a millones de personas. Esta revolución coincidió con la expansión demográfica, educativa y tecnológica que se inició en el siglo XIX y permitió

expandir la alfabetización y la democracia. A partir del siglo xx el libro comenzó a ser visto como un producto cultural que se fabrica en masa, y se sirve de las mismas técnicas publicitarias y de venta que se emplean con el resto de los productos.

Por otra parte, si se dirige la atención al libro, a la página, y en específico a uno de los dispositivos que influye en su composición, la retícula, puede evidenciarse en ésta una evolución que acompaña, más aún, a su carácter marcadamente simbólico, que determina en cada época sus usos y la forma en que es entendida como elemento estructurante en la página y en el contexto de cada composición. Cabe mencionar, por tanto, que en Occidente el desarrollo de este dispositivo se encuentra vinculado con la Revolución Industrial, y que su adopción por parte de una disciplina de igual manera reciente como el diseño se dio como una respuesta a una decadencia generada en el ámbito de producción de los objetos y las comunicaciones.

Entendida por Samara (2004, 24) como “un conjunto determinado de relaciones basadas en la alineación, que actúan como guías para la distribución de los elementos en todo el formato” o por Tapia (2004, 132) como “una matriz de composición que sirve para regular la colocación de la tipografía y las imágenes”, este dispositivo organizador del espacio desvela sus efectos prácticos, lo mismo que su naturaleza simbólica y los efectos que ésta ejerce sobre los elementos que se disponen en ella, ya que, como lo afirma este autor, sus usos tienden a descubrir “las creencias sobre las fuerzas y el orden que gobierna al mundo y a la razón, según las distintas épocas” (Tapia, 2004, 132).

Aun cuando la retícula que se emplea en Occidente evolucionó con la Revolución Industrial, puede afirmarse que es posible encontrar sus referencias más tempranas en civilizaciones como Grecia y Roma (Samara, 2004, 14), mientras que de un período histórico como la Edad Media o de un movimiento cultural como el Renacimiento pueden extraerse elementos significativos que descubren su naturaleza simbólica y que, comparativamente, permiten indagar y comprender su sentido actual, por lo que se hace aquí un breve paréntesis para retornar ligeramente en el tiempo, rescatar y dar cuenta de algunos de estos elementos, dada la importancia que este dispositivo asume en la página.

A este respecto, pueden extraerse del Medievo tardío indicios de una retícula enfocada en el poder de las coordenadas, un juego de relaciones verticales y horizontales entre la parte de arriba, que simbolizaba lo supra-físico, y la parte de abajo, que refería la realidad material, éstas divinamente generadas por medio de puntos coordenadas concebidas como “umbrales” (Williamson, 1989). En contraste, el Renacimiento trajo consigo una transición de lo sacro a lo laico como forma de entender el mundo, por lo que pueden citarse como elementos importantes el desplazamiento de una retícula basada en las coordenadas, a una retícula basada en el campo, que enfatiza “el poder expansivo del módulo” de acuerdo a lo citado por Williamson (1989). Simbólicamente, la intención de esta segunda retícula, a diferencia de la Edad

Media, no era llevar al lector el mundo material a la esfera de lo supra-físico, sino que más bien el espacio representado era una especie de extensión del espacio habitado por el espectador, en tanto que surgía una fascinación por lo externo, por lo físico, y que iba en aumento el estatus de la mente racional.

A medida que se transita del Renacimiento al siglo xx, el interés se desplaza de la apariencia física hacia la estructura, y es notable en este ámbito (siglo xvii) la intervención del filósofo y matemático René Descartes, quien subraya tal importancia de la estructura y la racionalidad. A este respecto, es relevante su obra *Discurso del método* (1637), que permitió introducir en el uso y el significado de la retícula, y que más adelante, en la segunda parte del siglo xx, ayudó a resolver problemas de diseño. Para este filósofo, el conocimiento se lograba por medio del razonamiento humano y no era, tal como se afirmaba en la Edad Media, producto de la revelación divina, por lo que la retícula de este período vino a representar no sólo las leyes y los principios que estructuran la apariencia física, “sino el mismo proceso de razonamiento mental” (Williamson, 1989), concepto que aparece entre fines del siglo xvii y principios del siglo xviii. Desde esta perspectiva: “La retícula [...] significa el carácter de la ley natural que es racional, impersonal e inevitable y que determinísticamente controla la estructura del mundo material y de los eventos de este mundo” (Williamson, 1989).

En la segunda década del siglo xx ya se había desarrollado plenamente la retícula cartesiana y ésta dio paso a la retícula modernista, que era en realidad una continuación de las ideas de Descartes, por lo que esta nueva estructura pudo ser entendida como un conjunto de ejes continuos o como una serie de módulos interminables; en resumidas cuentas, la retícula siguió siendo una matriz de espacio basada en la línea y el módulo (unidad que convencionalmente se toma como unidad de medida).

Aunque la retícula moderna no difirió mucho en significado de la retícula cartesiana del siglo xviii, su significado específico quedó vinculado con los eventos e ideas de principios del siglo xx, y es aquí donde entran en juego los antecedentes más próximos a nuestro contexto con respecto a esa retícula que esencialmente evolucionó con la Revolución Industrial (iniciada en Inglaterra en la década de 1740 y que hizo evidente las demandas de una población urbana con un creciente poder adquisitivo, al tiempo que estimulaba la adopción de la tecnología y la producción en serie), y en específico, a raíz de una contradictoria perspectiva con respecto a la naturaleza del diseño y la necesidad de hacer llegar a las masas de consumidores nuevos productos de manera rápida, con una calidad y estética cuestionable; o que, en otras palabras, surgió como respuesta a esta decadencia a partir de una serie de movimientos y esfuerzos que desde ámbitos como la arquitectura y la pintura alcanzaron el diseño, y particularmente el diseño de publicaciones, y que fueron sentando las bases y extendiendo sus usos y significados.

Prueba de estos esfuerzos fue el movimiento inglés *arts and crafts*, fundado y liderado por William Morris (escritor y diseñador), que se extendió de la arquitectura al diseño de libros y que trajo mejoras a éstos por medio del cuidado en la distribución de los espacios, el control en la selección y el cuerpo de la tipografía, lo mismo que de los márgenes y la calidad de la impresión. También es reconocido el trabajo de Peter Behrens dentro de este movimiento racional que fue gradualmente transformándose pero que esencialmente buscó orden y unidad, toda vez que este diseñador alemán sentaba cimientos importantes para la apertura de Bauhaus y para el desarrollo de la retícula por medio de la experimentación en la maquetación de libros y el surgimiento de su publicación *Celebration of Life and Art*, primer texto maquetado con una tipografía sin remate (Samara, 2004, 15-16).

Posteriormente, sumaron a este desarrollo otros movimientos como el constructivismo, derivado a su vez del supremantismo (que se fundaba en la geometría pura o en la abstracción en la que Rusia encontraba su voz tras su levantamiento político a principios del siglo xx), que se fundía con el cubismo y el futurismo y representaba la búsqueda de un nuevo orden. Mientras que la reapertura de la Escuela de Artes y Oficios en 1919 (tras la Primera Guerra Mundial), en Weimar, Alemania, rebautizada como *Staatliches Bauhaus*, supuso un lugar en el que la experimentación y el racionalismo se convirtieron en una herramienta de construcción de un nuevo orden social (Samara, 2004, 16).

Posterior a la apertura de la Bauhaus se dan otros esfuerzos importantes: Theo van Doesburg y su movimiento De Stijl, que se volcaba sobre un dogma de estricta geometría; Moholy-Nagy y su experimentación con las maquetaciones asimétricas, de tal manera que llevaba la expresión geométrica al campo diseño; Lissitsky y sus contribuciones al diseño de publicaciones desde una perspectiva constructivista, pero específicamente por su libro *The Isms of Arts* (publicado en 1924), que marcaba un antes y un después en el desarrollo de las retículas por su maquetación a partir de un conjunto de alineaciones verticales y horizontales que delimitaban la posición de cada elemento en la página; Jan Tschichold y su experimentación a partir de este mismo sistema de alineaciones, la inclusión de la estructura jerárquica y los tipos de palo seco, por su defensa de una estética reductora a lo esencialmente funcional y por transmitir el estilo a impresores y diseñadores que aún se movían en el contexto visual del siglo xix; Max Bill y su colaboración en la creación de la Escuela de Artes Aplicadas de Ulm en Alemania (1950), lo mismo que por medio de contribuciones a partir de sus obras y sus enseñanzas para que las posteriores generaciones de diseñadores adoptasen la retícula; Josef Müller-Brockmann y su legado al mundo de las construcciones puras de tipografía basadas en retículas, por su obra *Grid Systems in Graphic Design*, en la que postulaba que: “El sistema reticular implica el deseo de sistematizar, de clarificar, el deseo de penetrar hasta llegar a los elementos esenciales... el deseo

de cultivar la objetividad más que la subjetividad” (citado por Samara, 2004, 18); Emil Ruder y su papel con respecto a la explotación de los matices de la tipografía, lo mismo que de las estructuras reticulares sistemáticas y generales, metodología que impartió a sus estudiantes y que ayudó a difundir el uso de la retícula; Karl Gerstner y su contribuciones para que la retícula evolucionara y se convirtiera en uno de los pilares del diseño moderno.

De esta manera, estos aportes hicieron que la retícula prosperara en el diseño europeo y estadounidense durante y después de los años setenta, por lo que a éstos se unieron otros esfuerzos por parte de colegas alemanes, ingleses, italianos y holandeses. En tanto que en Estado Unidos, estudiantes de las escuelas suizas y algunos emigrantes europeos trasladaron el estilo internacional y la retícula a un público más grande. En consecuencia, a fines de los años setenta el estilo internacional fue una parte aceptada del diseño, por lo que los propios diseñadores comenzaron a utilizar la retícula como un fin *per se*, y a explotar el potencial visual de la forma (Samara, 2004, 21).

Al tomar como referencia lo anterior, puede observarse que el desarrollo de la retícula a lo largo de los últimos años ha coincidido con profundas transformaciones tecnológicas y sociales, y que este principio, arraigado en las sociedades más antiguas, ha pretendido dar cuenta de una existencia con algún tipo de significado, creando para ello un orden, una estructura que haga comprensible ese significado, en este caso, por medio de la organización de los textos y las imágenes en las páginas de los libros. De tal manera que la retícula que ha promovido la modernidad ha reafirmado ese sentido de orden largamente arraigado, concretándolo y transformándolo en parte sustancial de la diagramación, la ilustración y el diseño de las publicaciones.

Una vez cerrado este paréntesis referente a la retícula, se torna necesario regresar al plano de los antecedentes generales con respecto al libro y a la página con la intención de hacer notar que, además de los avances que modificaron el aspecto físico del libro, surgieron otros adelantos, también hacia fines del siglo xx, que incidieron más bien en la capacidad de almacenamiento de la información, los soportes magnéticos y los soportes ópticos (CD, DVD), pero que por otra parte participaban de la inauguración de otros dispositivos, hábitos y formas de organizar y dar a leer los discursos de lectura.

Puede decirse a grandes rasgos que el libro del siglo xx se caracterizó fundamentalmente por su simplicidad, su heterogeneidad estética y su funcionalidad, aunque también es posible encontrar indicios de un creciente interés por el diseño, la fotografía y la ilustración, y, con respecto a este último elemento, hay una transición que va de su realización manual hasta la adopción de técnicas digitales o asistidas por ordenador, mediante el uso de programas especializados. La maquetación de los libros, por su parte, también pasó a realizarse de manera mecánica a digital, por medio de programas dirigidos a ese ámbito, y es notable aquí la proliferación de tipografías diseñadas y digitalizadas para ese uso.

La encuadernación de los libros es en muchos casos práctica y sencilla, y destacan las ediciones bolsillo, es decir, libros de pequeño formato (de los que se considera como pionero a Aldo Manuzio, por ser él quien introdujo el formato octavo), encuadernados en rústica, económicos y que suelen contener obras clásicas y modernas ya consagradas. Los grandes formatos, por su parte, se reservaron para libros de arte o de fotografía, mientras que la preocupación por ofrecer acabados adecuados (como las texturas, los troquelados o la tridimensionalidad) a determinados tipos de público pudo comenzar a evidenciarse y a establecer una delimitación con respecto a los que se clasificaban ya como libros infantiles.

También en esta época se da un marcado interés por las publicaciones periódicas, especialmente por las revistas, en las que la imagen se convierte en un elemento principal gracias al avance de la fotografía, cada vez más empleada como apoyo estético o funcional.

En el siglo xx la función del editor se independizó de la del impresor y la del librero e importantes editoriales impulsaron nuevas vías y modernos métodos de comercialización y distribución de los libros: además de las ediciones de bolsillo (en las que es reconocido el impulso por parte de un sello editorial como Penguin Books), surgen clubes de libros, ventas por correo, ventas por fascículos y ventas en línea.

Para concluir, ya en siglo xxi el libro impreso prosigue su desarrollo, y tiende a dar cuenta de avances significativos en cuanto a las técnicas de ilustración y de composición, lo mismo que en el diseño de tipografías para distintos usos. Aunque, por otra parte, este siglo también participa de la aparición de una nueva forma de libro (no material), el electrónico o *e-book*, cuyo término, aunque aún de carácter ambiguo hasta nuestros días, suele hacer referencia a obras digitalizadas para que éstas puedan ser leídas, o en su caso vistas y escuchadas; hecho que dota ya a la página en el libro de otra serie de recursos, como pasa con la hipertextualidad o los recursos multimedia, pero que en esta investigación no serán incluidos, dado que el interés no recae en las posibilidades de éstos últimos sino más bien en las que atañen a la página del libro impreso.

Ahora bien, esta exposición requiere establecer un vínculo más preciso con la página en el libro infantil y juvenil, cuyo estudio es finalmente su objetivo, para ir desvelando las razones que permiten encontrar en ésta un importante caso de estudio.

Partir de la designación del libro como el encargado de formar a los nuevos lectores conlleva una consideración de aquellos aspectos que, en relación con este tipo de públicos, el adulto determina como significativos, y que de alguna manera deben verse reflejados tanto en el texto como en sus disposiciones materiales: el gusto por la imaginación y sus posibilidades de desarrollo, la ley del juego como dominante en el niño y el desarrollo de la sensibilidad como una condición necesaria de la literatura, sin dejar de atender a las maduraciones afectivas y a las competencias que en cada

edad orientan la selección de los elementos o los lenguajes gráficos más aptos para el pequeño, o en su caso, para el joven lector.

La orientación hacia la forma que adoptan los contenidos en el libro infantil, partiendo de la caracterización que se hace de las necesidades del niño desde un concepto socialmente construido y de lo que a este tipo de libros se les faculta para atender, deja ver en los lenguajes gráficos, en la configuración de los textos, una intervención que sugiere experiencias de lectura más interactivas, y esto puede verse en distintos planos: en los elementos textuales (las tipografías, sus variaciones y sus jerarquías), en los dispositivos gráficos (las ilustraciones y el color) y, finalmente, en los dispositivos espaciales (las retículas que guían la disposición de todos estos elementos en la página). Esto determina ya una diferenciación con respecto a los libros para adultos, en los que puede encontrarse una coincidencia (aun cuando de esto no se tenga siempre conciencia) de las estructuras que guían la configuración de los textos y ciertas convenciones sociales y culturales.

1.2. El libro como objeto de diseño, su dimensión social y cultural

Hablar del libro es reconocer en él una importante carga cultural, una considerable función simbólica que le ha valido una notable distinción en el mundo de las creaciones humanas, toda vez que, como ya antes se ha referido, designa por medio del vínculo que establece con sus lectores un cierto estatus social, una cierta riqueza intelectual que, por una parte, bien puede verse relacionada con los contenidos de los que en cada caso es portador, pero que por otra parte surge de una larga tradición de metáforas y modificaciones en las estructuras del libro que en distintos momentos históricos han organizado los hábitos asociados con la actividad de la lectura, como puede observarse con la lectura en voz alta y la lectura silenciosa o con la lectura monástica y la lectura escolástica. Y en este sentido, un muy particular ejemplo puede citarse por medio de Ilich (2002, 157), quien expone que:

La transformación del libro de indicador de la *naturaleza* en indicador de la *mente* se debe en gran parte a dos innovaciones distintas pero sutilmente relacionadas: por una parte, el desarraigo del texto respecto a las páginas del manuscrito, y por otra, la liberación de la letra de su cautiverio milenario en el latín.

El libro como objeto de diseño, ¿qué implica esta denominación?, ¿qué conlleva en relación con el vínculo que establece con los lectores? y, atendiendo a la especificidad

de los casos de estudio, ¿cuál es el papel que se le asigna a los libros infantiles y juveniles?, ¿cómo se relacionan sus problemas con la sociedad actual? y ¿qué implica para el editor y el diseñador emprender este tipo de cuestionamientos?

Para avanzar en el desarrollo de este apartado, comenzarán por citarse aquí las aportaciones de Chartier (1992, 20), autor que afirma que “los libros son objetos cuyas formas se ordenan, si no la imposición del sentido de los textos que vehiculizan, al menos los usos que pueden serles atribuidos y las apropiaciones a las que están expuestos”, a lo que agrega que las obras y los discursos “no existen sino a partir del momento en que se transforman en realidades materiales, en que se inscriben en las páginas de un libro”.

Esto permite introducir uno de los elementos clave en esta investigación, el del papel que desempeñan las formas materiales que vehiculizan a los textos en la recepción que de ellos hacen los lectores. El libro, la configuración de la página con la que hoy el lector se encuentra familiarizado y que le supone diversas experiencias de lectura en atención a los contenidos y a las decisiones respecto a cómo éstos han de ser leídos, ha pasado por toda esa serie de transformaciones culturales (antes expuestas) que le han valido la incorporación de un rico simbolismo que se ha visto fusionado con las mismas prácticas de lectura.

El libro como objeto de diseño tiene que ver con esa dimensión plástica que adquieren los textos al fijarse en un soporte que les otorga materialidad, pero también con el reconocimiento de las características específicas del lenguaje organizado espacialmente en su forma escrita, y de esas convenciones y órdenes culturales que participan de la composición para procurar un entendimiento entre el autor y su lector; lo que implica para el editor, el diseñador y el ilustrador analizar las posibilidades con las que cuentan para crear determinadas experiencias de lectura tomando en consideración las características del texto.

Por otra parte, en lo que respecta a los libros para niños, el reconocimiento de estas convenciones se corresponde, en primer lugar, con la exploración de un concepto de infancia, que la designa como fase específica de vida, con sus propios problemas y necesidades, lo mismo que con el análisis de un contexto de producción, como se verá en el capítulo 2; y bien, con el descubrimiento de los lugares comunes que se encuentran en juego cuando se pretenden crear experiencias más interactivas de lectura, enfocadas a despertar en el lector procesos distintos de cognición.¹

Sólo para entender la manera en que la cultura se traduce en estructuras formales de significación y en órdenes de lectura en la página, se puede recurrir a las contribuciones de Geertz (2003, 26), autor que hace ver a la cultura, propiamente, como esas

¹ De acuerdo con Martín (2000, 129-130), muchos especialistas refieren a la cognición como un conjunto de actividades por medio de las cuales cierta información es procesada por el sistema psíquico; lo que alude a una serie de procesos mentales para adquirir, retener, interpretar, comprender, organizar, utilizar y reutilizar la información existente en el medio circundante, pero también la propia

“estructuras de significación socialmente establecidas”. La cultura se expresa por medio de los símbolos externos que la sociedad usa, de aquí que el autor la defina como “un patrón de significados encerrados en símbolos, históricamente transmitidos, un sistema de concepciones heredadas expresadas en formas simbólicas por medio de las cuales los hombres comunican, perpetúan y desarrollan su conocimiento acerca de la vida y sus actitudes hacia ella” (citado por González, 2005, 41).

Si se parte de estas consideraciones, podrá advertirse en el libro un rico simbolismo que ha fluctuado en las distintas épocas y que le ha valido formas distintas de configuración que a su vez han redundado en prácticas claramente diferenciadas de lectura: la lectura monástica y la lectura escolástica, cada una con sus respectivos efectos en la mente del lector y en su forma de entender la realidad.

Como un acontecimiento importante con respecto a los efectos que tuvieron para el lector las modificaciones que se introdujeron en el libro, conviene recordar que después del año 1200 se dio una inversión en el vector simbólico del libro, hecho que se vio fuertemente influido por el surgimiento de las universidades. El rompimiento de las letras de su cautiverio tradicional con el latín hizo posible la proliferación de los registros vernáculos, y las nuevas convenciones gráficas adoptadas en la configuración de la página hicieron que el texto comenzara a verse como un ente distinto del libro; la

información ya adquirida y almacenada. Desde esta perspectiva, la cognición engloba procesos como la percepción, la atención, la cognición espacial, el lenguaje, la imaginación, la memoria, la resolución de problemas, la creatividad y el pensamiento. Visión integrada que es desarrollada por autores como Rybas, Hoyer, Roodin y Stenberg.

Aunque, otro autor particularmente importante en este ámbito y más próximo al tema de los niños es Jean Piaget, quien sostiene que la cognición es: “La adquisición sucesiva de estructuras lógicas cada vez más complejas, que subyacen a distintas tareas y situaciones que el sujeto es capaz de ir resolviendo a medida que avanza en su desarrollo”. Respecto de esta postura, Piaget (citado por Linares, 2007) expone que el desarrollo intelectual se da a través de una serie de etapas: estadio sensoriomotor (0-2 años), en el que la inteligencia es práctica y se relaciona con la resolución de problemas a nivel de la acción; estadio preoperatorio (2-7 años), en el que la inteligencia es simbólica pero sus operaciones aún carecen de lógica; estadio de las operaciones concretas (7-12 años), en el que el pensamiento infantil se torna ya como algo lógico al aplicarse situaciones concretas de experimentación; y estadio de las operaciones formales (a partir de la adolescencia), en el que aparece la lógica formal y la capacidad para trascender la realidad verificando hipótesis de manera sistemática.

Un último autor importante es Vigotsky (citado por Linares, 2007), quien hace énfasis en los procesos sociales en la adquisición de las habilidades intelectuales. Este psicólogo postula que no es posible entender el desarrollo del niño si no se conoce la cultura donde se cría. Las etapas en la formación de conceptos para Vigotsky son: primera fase, en la que se da la formación de cúmulos desorganizados y el niño agrupa figuras sin suficiente fundamento interno, mientras que en las palabras el significado no se encuentra todavía definido; segunda fase, en la que se da el pensamiento complejo y el niño comienza a reunir figuras homogéneas en un mismo grupo según sus características objetivas; y tercera fase, en la que se da el desarrollo de conceptos y se llega al pensamiento complejo y la capacidad de abstracción.

página perdió entonces su naturaleza de terreno en el que las palabras se arraigaban y debido a esto el libro dejó de verse como una ventana hacia la naturaleza o hacia Dios. A partir de este momento se dio un cambio en la metáfora del libro y, con ello, una adaptación en las intervenciones del lector: “Del símbolo de la realidad cósmica surgió un símbolo para el pensamiento” (Ilich, 2002, 158).

Entender al libro como un objeto de diseño con dimensiones sociales y culturales requiere establecer una conexión entre las formas materiales que, en determinado contexto, dan a leer los textos y sus posibles apropiaciones y formas de interpretación, mismas que al lector le son sugeridas por los distintos agentes (editor, ilustrador, diseñador) que participan de la autoría de los discursos visuales en un afán de generarle experiencias concretas de lectura y que vendrán, no obstante, a ser completadas por lo sentidos que el lector atribuya a los textos desde sus propias circunstancias de recepción.

La consideración de los lectores en la determinación de esta materialidad de los textos es un asunto que Chartier retoma de la obra de McKenzie (2005, 14) cuando afirma que el significado atribuido a un texto “es un producto histórico, situado en el cruce de las competencias y expectativas de los lectores y los dispositivos, a la vez gráficos y discursivos que organizan los objetos leídos”. Mientras que, en relación con las apropiaciones de los textos, el mismo Chartier (1992, 25) expone que los lectores jamás se enfrentan a textos abstractos, desprendidos de toda materialidad, sino que “perciben objetos y formas cuyas estructuras y modalidades gobiernan la lectura, y en consecuencia la posible comprensión del texto leído”.

Si se atiende nuevamente a los objetivos que guían el desarrollo de esta investigación y se retoma al libro de literatura infantil y juvenil como caso de estudio habría que partir, una vez más, de esa función que se le asigna en la formación de lectores para entender el lugar que ocupa y la manera en que sus problemas se vinculan con la sociedad actual.

Vale la pena señalar que nos ubicamos en un terreno fértil para la discusión (mismo que se presenta aquí en sus aspectos generales para ampliarla en el capítulo siguiente), lleno de contradicciones que emergen del concepto mismo que la sociedad elabora de la infancia, del niño, de la forma en la que ésta busca dar respuesta a sus necesidades. De aquí que pueda comenzar por decirse que la idea que del libro infantil se tiene, y que remite tanto a la construcción de los textos como a sus disposiciones materiales, se encuentra estrechamente vinculada con esta imagen que cada cultura y sociedad se ha forjado del niño, al tiempo que requiere tomar en consideración las técnicas de las que cada una de éstas ha dispuesto para registrar el pensamiento y transmitirlo. “Pero el niño no se reduce a la idea que los adultos se hacen de él”, sostiene Soriano (1995, 213), “es una realidad específica que constantemente desconcierta a los adultos y ejerce una presión ininterrumpida sobre las instituciones. Es

también un desconocido cercano, que las ciencias humanas apenas si están empezando a estudiar y que tal vez constituya uno de los grandes descubrimientos de nuestro tiempo”. De aquí nace la gran contradicción.

Distanciarnos de nuestra acostumbrada manera de entender la niñez, permite indagar en sus orígenes y descubrir en ella un concepto relativamente nuevo que a su vez se vincula con el surgimiento de un sistema de libros para este público. Nuestro romántico concepto de infancia, muy del siglo XIX, ha introducido en el mundo del libro una serie de cuestiones que han problematizado su producción tanto desde el plano de los contenidos como de su puesta en página. A este respecto, López-Pedraza (citado por Corona, 2012, 16) expone que nuestra visión de la niñez “está impregnada tanto por la adoración al niño de la Sagrada Familia como por el paraíso moderno de Disneylandia, que es la concepción de la niñez como un periodo unilateralmente puro, inocente y feliz”, a lo que se agrega el concepto “instructivo”, que ve desde el mismo siglo XIX en este tipo de libros un medio para la formación del niño. Esto, en contraste con la Edad Media, época en la que no se reconocieron las necesidades y características peculiares de esta fase de la vida, y el niño sólo pudo ser visto como un “hombrecito recortado” (Elizagaray, 1979, 15), concepto que se ampliará y se confrontará en el segundo capítulo.

Esta imagen que se adopta del niño en la sociedad actual viene a introducir una serie de elementos que condicionan la producción de los discursos tanto textuales como visuales (las formas materiales que dan a leer los textos) al remitir al tema de los valores y lo formativo, que en el contexto más próximo coinciden con lo mexicano y la formación en los valores cívicos o patrióticos: el discurso educativo oficial. Pero en este mundo de contradicciones, si se observa en la producción actual y en las actividades vinculadas con el libro infantil, podrá advertirse cómo otro fenómeno aún más reciente y complejo alcanza a incidir, al igual, en los contenidos y en las disposiciones materiales de estas publicaciones: el de la creación de una Feria Internacional del Libro Infantil y Juvenil y, con esto, la modificación en la idea de infancia (que reconoce el papel del niño dentro del acto lector y deja de verlo como mero receptor pasivo), la diversificación de un mercado que tradicionalmente estaba en manos del gobierno, y el nacimiento y la consolidación de una profesión que abarcó a escritores e ilustradores, causas que dentro del respectivo contexto y en conjunto con el propio concepto de infancia, su evolución y su influencia en el surgimiento de un libro, una literatura y, por ende, una feria especializada, se ampliarán y se discutirán en el próximo capítulo.

Este reconocimiento de una cierta autonomía en los niños y jóvenes como lectores, así como el cambio en los organismos encargados de producir estos libros, influyó notablemente en la construcción de los discursos en la página, y esto puede verse reflejado tanto en las decisiones con respecto a los dispositivos gráficos (las

ilustraciones y el color), como en los gráfico-textuales (la tipografía, sus variaciones y jerarquías) y espaciales (la retícula y en un sentido amplio la disposición de todos estos elementos en la página). Decisiones a partir de las cuales editor, diseñador e ilustrador cooperan para proponer experiencias concretas (más interactivas) de lectura.

Al tomar como referencia los antecedentes del libro y de la página y este vínculo entre las formas materiales de los textos y sus apropiaciones, puede decirse que el libro se determina como uno de los ejemplos más significativos acerca de cómo el universo de lo artificial incide en el funcionamiento social, toda vez que es portador de fuertes cargas simbólicas por sus valores asociados, que organiza comportamientos de lectura y aprendizaje, y estructura aquellas actividades que forman parte de sus contenidos. De aquí que pueda añadirse que el diseño forma parte de los sistemas de lectura, de los modos en que los libros se organizan y moldean el pensamiento de los lectores.

El diseño participa en la configuración de las prácticas de lectura, propone argumentos que participan del contexto social y cultural proyectando maneras de apropiación e interpretación de los textos, lo que se traduce en experiencias editoriales concretas que pretenden moldear el pensamiento de los públicos con respecto a fines específicos.

Sólo con la intención de cerrar este apartado se refieren las aportaciones de Ledesma (citada por Tapia, 2004, 51), autora que, al partir de la consideración de los usuarios, expone que frente a los auditorios el diseño organiza comportamientos a partir de necesidades que en un grupo social se reconocen como tales, sean éstas las de orientarse, comprar, aprender o informarse. Por lo que, en lo que respecta al libro, y en específico al libro infantil, habrá que reconocer esas necesidades más inmediatas y buscar soluciones válidas, pues después de todo ¿qué sabemos de los gustos de los niños de hoy?, ¿están ellos en condiciones de formularlos?, ¿cómo haremos para conocerlos? y ¿quién puede decidir lo que es mejor para ellos? Estamos en un terreno complejo, en el que los destinatarios de los productos no son quienes los compran. Estas y otras preguntas, lo mismo que un cuestionamiento de las estructuras que guían la composición de los productos editoriales, quedan para editores, diseñadores e ilustradores en la búsqueda de nuevas propuestas.

1.3. La retórica en el libro y en la página

Se partirá en este caso del concepto de retórica, al mismo tiempo que se considerarán otros elementos en torno a él que permitirán exponer en lo sucesivo su vínculo con el libro, y en específico con una de sus unidades significativas: la página.

Para Aristóteles, primer gran sistematizador de la retórica, ésta se define como “una técnica que atiende a los procesos intelectuales que realiza un individuo para inventar argumentos”; en otras palabras, “un arte creadora, que no se limita a un campo determinado, sino que abraza todas las posibilidades de uso donde sea preciso inventar una proposición” (citado por Gutiérrez, 2008, 17).

Gallardo también retoma las aportaciones de Aristóteles (2007) y, en términos de este autor, expone que la retórica puede entenderse como “la facultad de conocer en cada caso aquello que pueda persuadir”, al tiempo que explica que, como disciplina del lenguaje, funciona como una herramienta que permite pensar y articular discursos que pretenden que los receptores se adhieran a los argumentos que se les plantean y actúen en consecuencia.

El planteamiento de Aristóteles ve en la retórica una disciplina cuyos conocimientos deben servir a fines prácticos, de aquí que la presente como un arte o *techné* que, lo mismo puede aplicarse a planteamientos de las bellas artes como artesanales, o incluso a producciones por pensamiento. El arte de la retórica, sostiene Aristóteles (citado por Gallardo, 2013, 12), “es paralelo al de la dialéctica, porque ambas tratan de aquello que comúnmente todos pueden conocer de alguna manera y que no pertenece a ninguna ciencia determinada”.

Al partir de lo anteriormente expuesto, puede observarse en la retórica un conjunto de conocimientos teóricos sobre los discursos que pretenden una aplicación práctica en acciones discursivas de tipo persuasivo orientadas a auditorios específicos, a lo que es necesario agregar que la postura aristotélica ve al discurso en términos de un proceso.

Beristáin (2006, 430) cita a Aristóteles y expone que éste ve en la retórica una disciplina que forma parte de la lógica, la cual es útil para “perfeccionar la facultad de argumentar con que se persuade acerca de las cosas probables”; al mismo tiempo que la autora explica que la retórica antigua presenta sucesivamente cuatro partes principales que se corresponden con cuatro operaciones, casi simultáneas, mediante las cuales se elabora y se pronuncia el discurso oratorio: *inventio*, *dispositio*, *elocutio* y *actio* (2006, 427).

De estas cuatro operaciones, la *inventio* remite a esa parte de preparación del discurso en la que se da el hallazgo de las ideas generales, los argumentos y los recursos persuasivos; la *dispositio* alude a la etapa en la que se organizan los recursos hallados durante la *inventio*; la *elocutio* hace énfasis en las decisiones con respecto a

los recursos estilísticos bajo los que se presentan los argumentos, y la *actio* responde a la puesta en escena del discurso (Beristáin, 2006, 427-428).

Algunos autores hablan de una quinta operación que aparece después de la *elocutio* si se orienta el proceso a la preparación de un discurso oral: la *memoria*, que, como su nombre lo indica, hace referencia a la memorización de dicho discurso. Por otra parte, autores como Lausberg y Albaladejo refieren la existencia de una operación previa a las anteriormente mencionadas: la *intellectio*. Respecto a ésta, Lausberg afirma que se determina como un proceso de recepción y análisis de la información acerca del asunto al que alude el discurso, mientras que Albadejo sostiene que “la función de la *intellectio* es lograr la comprensión del hecho retórico”, al tiempo que agrega que éste puede entenderse como “un conjunto que incluye al orador, destinatario, contexto espacio-temporal y al propio texto retórico” (Rivera en Gallardo, 2013, 16).

Estos recursos que ofrece la retórica como disciplina y que permiten teorizar aquellos procesos de pensamiento que estructuran a los discursos persuasivos, requieren de la consideración de los auditorios y demás circunstancias del contexto en que se produce la comunicación para seleccionar los recursos persuasivos más aptos para cada situación. En lo que respecta a dichas pruebas de carácter persuasivo, podrá añadirse desde la perspectiva de Aristóteles (1990), que éstas pueden ser tres tipos: las que residen en el talante del que habla, las que se dirigen al estado de ánimo del auditorio y las que se encuentran en el discurso mismo (citado por Tapia, 2004, 90), es decir, el *ethos*, el *pathos* y el *logos* del discurso.

Un último concepto importante es el de tópico o *lugar común*, al ser éstos los recursos de los que se parte para estructurar los discursos y los que determinan la pertinencia de los argumentos con que se construyen. Con respecto a este tema, Ozuna (2011, 62) sostiene que los *lugares comunes* (tópicos) funcionan como reservas de formas llenas que poseen las siguientes características: 1) se presentan como fórmulas lingüísticas, consagradas por la práctica discursiva de las sociedades; 2) son históricos, epocales, y 3) transmiten y refuerzan valores sociales, y también pueden transformarlos.

Esta exposición que la autora hace acerca de los tópicos atendiendo a su carácter histórico y a sus posibilidades para transmitir y reforzar valores, pone de manifiesto su naturaleza siempre cambiante en relación con las sociedades y la cultura de la que son extraídos, lo que hace necesario partir del análisis del contexto en el que, en cada caso, se estructura el discurso para poder extraerlos.

Trasladar estos conceptos al contexto del libro, del libro de literatura infantil y juvenil, y en específico al estudio de la página en él, requiere partir de su consideración como objeto de diseño, observar el proceso mismo que conlleva la materialización del texto, el papel que se le asigna al lector y a otros elementos que participan de la situación comunicativa en la decisión de los recursos y su puesta en página para, en última instancia, poder entender aquello que da validez a los argumentos y credibilidad al

discurso tanto en relación con los contenidos que se transmiten, como con las formas de apropiación e interpretación que el editor, el diseñador o el ilustrador proponen para crear determinadas experiencias de lectura.

La página en el libro impreso integra una serie de dispositivos gráficos y espaciales que, a partir de sus atributos y de su colocación en la página, pretende metaforizar aspectos importantes que atienden al carácter específico del discurso, construir órdenes para el lector en la página y guiar, en parte al menos, su lectura e interpretación del texto. Esto puede entenderse mejor si se considera el trabajo de McKenzie, autor que desde su *sociología de los textos* hace énfasis en cómo las formas físicas a través de las cuales se transmiten los textos influyen en la construcción de sentido. Así, al referir el trabajo de este autor, Chartier expone que:

Un texto [...] tiene siempre como soporte una materialidad específica: el objeto escrito donde ha sido copiado o impreso, la voz que lo lee, lo recita o profiere, la representación que lo hace ser visto y escuchado. Cada una de esas formas de “publicación” se organiza según dispositivos propios que determinan de manera variable la producción de sentido. Así centrándose en el texto escrito, el formato del libro, la *mise en page*, la división del texto, las convenciones tipográficas, la puntuación, están investidos de una “función expresiva”. Organizados por diferentes intenciones e intervenciones (la del autor, el copista, el librero, el editor, el maestro impresor, los componedores o los correctores), estos dispositivos pretenden cualificar el texto, determinar la percepción, controlar la comprensión. Guiando el inconsciente del lector o del oyente, ellos dirigen, en parte al menos, la tarea de interpretación y de apropiación del texto. Contra todas las definiciones únicamente semánticas de los textos, totalmente indiferentes a su materialidad juzgada insignificante, Don McKenzie recuerda con insistencia que el sentido de las obras depende, también, de sus formas gráficas y de las modalidades de su inscripción sobre la página (Chartier en McKenzie, 2005, 7-8).

Desde esta perspectiva, resultan también importantes las contribuciones de Ricoeur (citado por Chartier, 1992, 25), autor que sostiene que las significaciones de los textos dependen de las formas a través de las cuales son recibidos y apropiados por sus lectores, ya que éstos nunca entran en contacto con textos desprendidos de toda materialidad, sino que hacen uso de objetos cuyas formas y estructuras “gobiernan la lectura”.

Por otra parte, si se repara además en el hecho de que la página es algo más que un soporte, que “es un *lugar* propiamente dicho, un formato dotado de autoridad que otorga, a su vez, autoridad al texto escrito”, tal como lo afirma Tapia (2004, 128), habrá que observar como la actividad argumentativa que otorga esa autoridad al texto se ejerce a través de distintos medios en el libro infantil y juvenil, que es en este caso el tipo de producto que interesa analizar. De aquí que sea igualmente

significativo introducir, empleando las palabras del mismo Tapia (2004, 143) que “las formas gráficas y los criterios editoriales constituyen formas proposicionales, y por ello contienen argumento”.

El libro de literatura infantil y juvenil, ese extraño objeto que, como afirma Soriano (1995, 214) “constituye una excepción a las reglas del arte y de la crítica”, que reclama calidad estética en sus lenguajes y que alberga entre éstos propuestas gráficas y de configuración que no podrían fácilmente encontrarse en el libro de los adultos; ese extraño objeto portador de la duda y la contradicción, de la contradicción que ejerce la infancia en el mundo de las publicaciones. Y, en relación con esta complejidad que pone en juego las aspiraciones del mundo adulto, podríamos preguntarnos ¿qué de esta construcción socialmente construida del niño es posible encontrar en la página del libro?, ¿cuáles son los argumentos que gráfica y espacialmente pueden reconocerse a través de los distintos dispositivos? Se torna importante retomar aquí los tres tipos de apelaciones que, desde la perspectiva aristotélica, pueden reconocerse en las pruebas persuasivas, es decir: los que se dirigen al juicio, a la emoción y al carácter, mismos que, en palabras de Tapia (2004, 143) pueden trasladarse al ámbito del diseño haciendo ver en este tipo de argumentos: “el *logos* como razonamiento tecnológico que subyace a la realización de las formas, el *ethos*, que permite al diseño ejercer control sobre el carácter para persuadir a los usuarios potenciales en tanto que el producto se inserta de forma creíble dentro de sus acciones de lectura y el *pathos*, que apela a la emoción del auditorio mediante la incorporación de valores o juicios estéticos que encarnan las ideas consideradas válidas en el auditorio”.

El libro de literatura infantil y juvenil, la página; los dispositivos gráficos, gráfico-textuales y espaciales; el *logos*, el *ethos* y el *pathos*. ¿Cómo encontrar esta relación en un discurso que se supone visualmente construido en la página?, ¿cómo se vinculan las estructuras formales y espaciales en la página con estos argumentos?, ¿de qué argumentos se parte para lograr la persuasión de estos jóvenes lectores? Nos encontramos quizá (habrá que buscar elementos en el siguiente capítulo para ratificar o rechazar y rectificar esto) más que en ningún otro caso frente a un tipo de libro en el que los argumentos por *pathos* (aquellos que apelan a la emoción del auditorio) desempeñan un papel fundamental, pero, ¿dónde encontrar estos argumentos?, ¿en la tipografía y sus variaciones?, ¿en las ilustraciones o el color?, ¿en la disposición de los elementos en la página? Y ¿qué hay del *ethos*, del carácter o la autoridad de quien pronuncia el discurso?, ¿puede reconocerse ese carácter a partir del autor, de la editorial, del editor, del ilustrador?, ¿dónde encontrar estos argumentos?, ¿en la selección tipográfica?, ¿en el color?, ¿en las ilustraciones?, ¿en la organización de los elementos en la página?, ¿en la selección de los formatos y los soportes?, ¿en el cuidado y la selección de otros materiales que le dan presentación a los textos? Y ¿qué hay, finalmente, del *logos*?, ¿habrá que buscarlo

en la coherencia entre el discurso gráfico y el discurso lingüístico?, ¿en el empleo de la retícula?, ¿en la disposición y la relación de los elementos en la página? Y, quizá, conviene recordar también que nos encontramos en un ámbito en el que el libro se somete constantemente a intervenciones que lo convierten en algo más que un libro, en un libro-objeto, por lo que valdrá la pena cuestionar ¿hasta qué punto el libro para niños y jóvenes deja de ser libro y se convierte en un libro-objeto?

Éstas son, pues, algunas de las preguntas que dan sustento a esta investigación, que guiarán la exposición en los apartados sucesivos y que, atendiendo a la especificidad de los casos elegidos, permitirán analizar y extraer del contexto en el que se insertan los elementos que les dan validez a sus argumentos y credibilidad a sus discursos.

1.4. Construcción teórica de la página

En este apartado, se integran las referencias a los autores, categorías y conceptos que se aplicarán al estudio del tipo de libro al que alude esta investigación, más específicamente, al análisis de la página en los dos casos propuestos: *Pequeño elefante transneptuniano* y *Escenario múltiple*.

Una referencia primera que ayuda a orientar la exposición proviene de Bringhurst (2008, 28), autor que sostiene que: “la página tipográfica es un mapa de la mente; frecuentemente también un mapa del orden social del cual proviene”; a lo que agrega que “para bien o para mal, las mentes y los órdenes sociales cambian”.

Esta referencia es importante, toda vez que, tal como se ha planteado en el segundo apartado, existe en la actualidad una doble vertiente en la producción del libro infantil: una que ve en el niño una imagen romántica, a la que trata de imponer los discursos oficiales del Estado, y otra que reconoce a éste su papel dentro del acto lector y deja de verlo como un mero receptor pasivo, lo que aporta a la construcción de un nuevo concepto de infancia y permite seleccionar los libros que se proponen para el análisis (ver capítulo 2, apartado 2.3, para ampliar las referencias con respecto a este doble discurso).

También en este contexto, es relevante la alusión que hace Ilich (2002, 8) a la página como “un texto organizado ópticamente para pensadores lógicos”, aunque, en relación con los libros que se estudian, valdrá la pena hablar de apuestas cognitivas que, a partir de los elementos que se emplean y sus formas de organización en la página, orientan la apropiación, la interpretación y la respuesta de los lectores con respecto a los textos que se les presentan.

La cuestión será observar entonces la construcción de la página atendiendo a las circunstancias que en cada caso le otorgan sentido. Reconocer a ésta como algo más que un simple soporte, como dispositivo material que desde sus propios atributos

participa de la construcción de significado en los textos, conlleva pensarla como un elemento semiotizado que, desde su composición y su carácter de signo, puede ser teorizado desde distintas disciplinas que aporten a la comprensión de sus usos particulares, y es aquí justamente donde entran las contribuciones de disciplinas como la retórica y la semiótica.

De esta manera, habrá que comenzar por exponer las categorías a partir de las cuales se realizará el análisis de la página en los libros que se han propuesto. Y bien, en estrecha relación con las posibilidades que ofrece la retórica de teorizar desde distintos ámbitos, podría citarse aquí a Roberto Cruz (2012, 14), autor que hace una aproximación al texto poético y un énfasis en su materialidad problematizando su objeto de estudio desde las poéticas visuales, mismas que permiten un acercamiento desde distintos estudios y disciplinas. Este enfoque resulta aplicable al análisis de *Pequeño elefante transneptuniano*, un libro de poesía juvenil contemporánea en el que se conjugan elementos como: variaciones tipográficas (tamaño y grosor), espacios que construyen significación y pueden ser leídos junto con el texto, y otros elementos gráficos que van desde puntos y líneas, hasta la visualidad misma que construye la disposición de los textos en la página. Ya en relación con su objeto de estudio, Cruz expone que la página del libro de poesía se ha convertido en un elemento artístico que debe ser analizado por la crítica que pretenda descifrar los procesos de significación del fenómeno estético en su conjunto, por lo cual se torna importante observar el contexto de producción del texto para adecuar los enfoques que permitan evaluar la construcción de significado.

Desde esta perspectiva, un primer enfoque que resulta aplicable a este caso de estudio es el que desarrolla Harris (1999) en su libro *Signos de escritura*. Este modelo, que parte de la semiología integracional, propone el estudio de los signos tomando en consideración las circunstancias comunicativas que los originan, de aquí que explore la materialidad de la escritura, a la vez que los usos del espacio gráfico en la página de acuerdo con su contexto de producción.

Del enfoque de Harris se podrán trasladar a este análisis las características que atribuye a la escritura, es decir: superficie, espacio gráfico y dirección. Con respecto a esta primera característica, la superficie, que en el libro adquiere su materialidad a través de la página, de los materiales que la conforman, y que determina el punto de partida para el contacto entre autor y lector, habrá que analizar como la elección de un papel couché, sus propiedades físicas, contribuye en *Pequeño elefante transneptuniano* a la construcción de sentido en el texto, pues como lo afirma Harris (1999, 158): “la superficie no es semiológicamente inerte ni carente de valor. Contribuye a la significación de lo escrito”.

El espacio gráfico, como segunda característica, alude al hecho de que “Todo texto necesita un espacio gráfico donde situarse a los fines de la lectura” (Harris, 1999, 169),

y en el caso específico habrá que considerar que este espacio no se encuentra precisamente compartido con otros signos como las ilustraciones, pero sí con puntos y líneas que, algunos casos, conectan y le dan secuencialidad a lo escrito, así como con la propia disposición de los textos que rompe con la linealidad y le otorga a éstos un carácter visible, activando al mismo tiempo a este espacio. En relación con este hecho, Harris expone que el uso del espacio tiene que ver tanto con la sintagmática externa como con la sintagmática interna del texto, correspondiendo la primera a la relación que guarda el texto con los elementos o hechos del espacio exterior con los que se vincula de manera significativa para conducir las intenciones del mensaje, y la segunda a la colocación de las formas escritas y otros elementos dentro del espacio gráfico que determina la página, y a cómo éstos se vinculan entre sí.

La tercera característica, la dirección, refiere al sentido en el que se colocan los signos escritos y demás elementos dentro del espacio gráfico, y que a su vez condiciona el sentido en el que se ejerce la lectura. Esto podrá ampliamente observarse en *Pequeño elefante transneptuniano*, libro en el de da una constante manipulación en la disposición de los textos, o bien, una subversión en el espacio mental que determina la retícula.

Por último, Harris (1999, 95) dirá que el procesamiento de los mensajes escritos “comprende (i) el reconocimiento de determinadas unidades, y (ii) el reconocimiento de los modelos según los cuales esas unidades están organizadas con el fin de articular el mensaje”, lo que podrá incorporarse en el análisis de aquellas estructuras en las que se da una correspondencia con ciertas convenciones culturales y aquellas en las que se da un rompimiento para introducir determinadas propuestas que obligan a un procesamiento distinto.

Es importante retomar aquí las contribuciones de Cruz, quien afirma que la página puede tener un uso visual, espacial y gráfico. El espacio de la página, afirma Cruz (2012, 24) al hacer referencia previa a la obra *Acto de leer* de Iser (1987), “puede ser sometido a transformaciones y decisiones que lo activarán semiótica o artísticamente para construir un repertorio de usos de la página, ya sea por medio de la disposición alterada de las formas gráficas, ya sea por medio de la activación de espacio en blanco, en oposición a los espacios ocupados por la impresión”. Esto, resulta también aplicable al caso de estudio, al entrar en juego la lectura de espacios vacíos.

Pueden encontrarse otros fundamentos importantes para el análisis de la página en la obra hasta aquí propuesta en Blanca Rodríguez (2004, 306), autora que expone que si uno se detiene en la “expresión” de la materialidad llamada libro, si uno accede a observar en su interior, a tocar la limpieza de su superficie y a perderse entre los prolongados blancos, puede llegar a entender que eso es más que una cosa, que es un objeto estético, que es un cuerpo; al tiempo que declara “si atendemos, aun con un mínimo de agudeza de nuestros sentidos, a esa serie de objetos sensibles —figura, tamaño,

color, tipo de letra, disposición de lo escrito, etc.— comprobaremos que responde a cierta intencionalidad, entendida como una dirección del sentido que nos instala en un universo particular, en una esfera donde el significante es, todavía más, significativo del significado”

La autora menciona que, dado este vínculo inherente y fundamental entre significante y significado, convendría incorporar los elementos antes mencionados (correspondientes a la edición) al nuevo significante de texto, mismo que incluiría la materia verbal, la materia gráfica y el soporte sensible. La parte sensible que introduce al universo semántico del texto (Rodríguez, 2004, 307).

Al hacer una aproximación al texto poético, Rodríguez (2004, 307-309) afirma que el texto consta de diferentes niveles enmarcados y que sus dimensiones corresponden a diferentes instancias de enunciación, entre las que se encuentra la enunciación escrita (cuerpo representado). Al partir ésta, la autora explica que existe una dimensión plástica del texto y, al citar a Dorra (2001), sostiene que esta enunciación tiene que ver con la apreciación de la escritura como “[...] de algún modo una manipulación del espacio y la materia gráfica, el diseño de un ritmo [...]”, de tal manera que la escritura se determina como una materialidad, cuya esencia no puede ser sino “del orden de lo sensible y, específicamente, de tipo visual” (Rodríguez, 2004, 309-310).

A su vez, Rodríguez (2004, 310) citará a Cárdenas (2001) para quien el sistema de escritura comprende de entre tres zonas, una visuográfica, que alude a los elementos gráficos no verbales, la disposición del espacio, los tipos, el tamaño de letra y el color, que son de índole visual. Rodríguez expondrá así al considerar a Cárdenas que:

Las marcas de la zona visuográfica operan sólo a través de la vista, pues permiten jerarquizar y organizar visualmente lo escrito al introducir segmentaciones en lo que de otra manera se presentaría como un *continuum*. Evidentemente, esta visualidad tiene relación con rasgos de la prosodia, pero al mismo tiempo los transforma imponiendo su propio rasgo constitutivo: la espacialidad.

A partir de esta exposición, se han introducido las categorías que se tomarán como base para realizar el análisis de la puesta en página de la obra *Pequeño elefante trans-neptuniano*, esta última de Blanca Rodríguez, claramente aplicable al texto poético que se materializa en este libro. Habrá, por otra parte, que referir aquellas otras categorías que se utilizarán para hacer una aproximación al segundo caso de estudio, *Escenario múltiple*, mismo que alude a una obra de narrativa infantil y que entra, además, en la categoría de libro-objeto.

Este segundo libro incorpora una serie de elementos como variaciones (redondas, negritas, cursivas) y jerarquías tipográficas, y, a diferencia de *Pequeño elefante trans-neptuniano*, hace uso de elementos gráficos como el color y las imágenes (grabados y

pinturas); al mismo tiempo que introduce entre los dispositivos espaciales, una retícula que le otorga un carácter más lineal a la composición del texto.

Para efectos del análisis de la página en esta segunda publicación, se empleará, de igual manera, el enfoque de Harris desde su semiología integracional, retomando las características que atribuye a la escritura, y que se han descrito con anterioridad. La organización del espacio gráfico en este caso obedece a ciertas convenciones más reconocidas en la colocación de los elementos en la página, aunque, no por ello, deja de introducir determinadas apuestas cognitivas a partir de las claves visuales que, en interacción con el sentido del texto, se ofrecen al lector, sobre todo a partir de las variaciones tipográficas o las propias imágenes.

Las contribución de Viviana Cárdenas a partir de su estudio de la *zona visuográfica* será otro enfoque con el que se complementará el de Harris para analizar a *Escenario múltiple*. Desde esta perspectiva, las marcas en la zona alfabética, tales como el grosor o el tamaño de las letras, se determinarán como elementos significativos al dar lugar a las *variaciones tipográficas*, “que no sólo tiene valor expresivo sino también una repercusión importante en la organización del texto” (2003, 126), lo que habría que observar en este caso, por ser recursos recurrentes, para recuperar el sentido que imprimen en el texto. De igual manera, habrá que tomar en cuenta las marcas que obedecen al color, mismas que se alojan en la superficie textual y que permitirán entender la relación que se establece con el enunciador o, en todo caso, la toma de posición afectiva que se da a través de ellas o su función simbólica en el contexto específico.

1.5. Los dispositivos gráficos de la página: tipografía, color, ilustraciones, retícula

Los efectos pragmáticos que las formas pudieron metaforizar del discurso oral, es decir, los recursos gráficos a través de los cuales se lograron introducir pausas, énfasis o silencios constituyeron un punto de partida para desarrollar otros dispositivos que le dieron al hombre la posibilidad de hacer visibles sus ideas y de exponer sus intenciones frente a otros por medio de discursos gráficamente elaborados.

En su libro *El mundo sobre papel*, Osion (citado por Tapia, 2011, 112) afirma que las letras no fueron el resultado de la necesidad de fragmentar el discurso en fonemas sino de hacer visibles las ideas, su distribución, su énfasis y su carácter. Mientras que, con respecto a los efectos del alfabeto como sistema de signos visuales, Tapia dirá que “el lenguaje modula la conciencia”, y esto puede observarse desde el momento en que “la palabra se hace imagen y comienza a mirarse no sólo como un producto verbal sino como un fenómeno visual, lo que modifica a su vez la estructura del pensamiento”.

Estas ideas hacen posible entender en un primer momento la relevancia que adquieren las formas en el desarrollo de la conciencia del individuo sobre aspectos concretos de su realidad, sobre el papel que desempeñan en su pensamiento. Aunque, por otra parte, esta manera de entender a la escritura se ve aún más enriquecida si se consideran aquellos aspectos que a través del diseño de las letras es posible metaforizar.

Esto remite a la tipografía como uno de los dispositivos más inmediatos en la página, y en sucesivo a otros elementos gráficos y de organización espacial, toda vez que el análisis que abarca esta investigación se orienta, precisamente, hacia la forma de los contenidos en el libro infantil y juvenil, y no al texto en sí.

Con respecto a la tipografía, pueden citarse las contribuciones de dos autores que resultan útiles al considerar los casos de estudio que se proponen. Una primera referencia la constituye Bringhurst (2008, 17), quien sostiene que “La tipografía es el arte de dotar el lenguaje de una forma visual duradera y por tanto de una existencia independiente”; mientras que, desde este mismo campo de intervención, puede citarse a Calles (2004, 87), autor que afirma que la tipografía es “una representación y notación gráfico-mecánica del lenguaje”, pero además “una manifestación sensible del pensamiento”.

Esta postura de la que Bringhurst y Calles parten para aproximarse al fenómeno del lenguaje adquiere relevancia en el contexto de esta investigación, toda vez que sus referencias están vinculadas con las formas que vehiculizan a los textos y no con los textos en sí, es decir, con la tipografía vista como esa “manifestación sensible” de la que habla Calles, y que remite en este caso a las apelaciones por *pathos*, tan frecuentemente observadas en los libros para niños.

Al partir de esta consideración, podrá decirse que las posibilidades que da la tipografía de construir visualidad en la página van desde las mismas características formales de la letra que vehiculiza al texto, y que pueden despertar en el lector determinadas respuestas emocionales o evocaciones abstractas (seria, racional, divertida) dependiendo de aquellos aspectos del contenido que se pretenden metaforizar; o bien, de las variaciones tipográficas en cuanto a tamaño (que introducen órdenes de lectura a partir de jerarquías), grosor, inclinación, y, por último, de la posición que tiene en la página. Todo esto como parte de los argumentos que tipográficamente es posible presentar al lector.

Otra aportación significativa puede extraerse del mismo Calles (2004, 89-90), quien sostiene que diseñar con tipografía es producir artefactos visuales con propiedades que influyen en la interpretación, y que este dispositivo en relación con la puesta en página se determina como un estímulo de primer orden para descifrar los significados implícitos en el texto. ¿Cómo entender a este elemento dentro de un tipo de libro que tiene entre sus objetivos primeros construir esa visualidad como parte de sus argumentos? Nos encontramos frente a un lector que es, más que en ningún otro caso, visual.

¿La tipografía como un poderoso estímulo? Como un estímulo del tipo de pensamiento que se inscribe en la forma que lo porta y que conduce (o procura conducir) a determinadas respuestas en el lector que de entrada se pretenden a partir de su selección.

Esto habrá que observarlo con atención en cada uno de los libros que se proponen para el análisis, en los que, en principio, hay propuestas de construcción de página que encuentran en las variaciones tipográficas y la disposición de estas pequeñas formas, maneras de introducir argumentos.

“Los diseños de letras tienen carácter, espíritu y personalidad”, señala Bringhurst (2008, 142), el *ethos* y el *pathos*, al tiempo que agrega que “la buena tipografía requiere un conocimiento que va más allá del tipo mismo e involucra su relación con otro tipo de creaciones y actividades humanas, tales como: la política, la filosofía, las artes y la historia de las ideas”, lo que le supone al diseñador como agente encargado de su selección, además de un conocimiento técnico, un aprendizaje constante desde otros ámbitos, una cultura visual y general, al mismo tiempo que un mayor involucramiento en las distintas etapas del proyecto.

Otro dispositivo gráfico de suma importancia en el libro infantil lo constituye el color, ese poderoso estímulo visual que posiblemente (e igual que antes se refirió, habrá que ratificar o rectificar por medio de otros elementos, a partir de los análisis que se hacen en los capítulos 3 y 4) tiende a asociarse (más que ningún otro) con las emociones, con el *pathos*. A este respecto, Samara (2008, 119) afirma que cada color comporta un mensaje psicológico que influirá sobre el contenido de las imágenes y del representado por la tipografía dependiendo de la forma en que se use, a lo que agrega que “el componente emocional del color está fundamentalmente conectado con la experiencia humana instintiva y biológica”, pero además, que estas propiedades psicológicas se verán fuertemente influidas por la cultura y las experiencias personales de quien lo observe.

Esta capacidad que tiene el color para construir simbolismo y permutarlo de acuerdo con la cultura o las experiencias del observador, hace necesaria su observación dentro del contexto más próximo en el que se usa, para entender así cómo construye significación en relación con el texto y de qué manera establece una conexión con el lector.

El papel que desempeña el color, dado su potencial para suscitar respuestas emocionales en el lector, bien sea a través de las imágenes o de su uso en la tipografía o en la superficie textual, es en el libro infantil aún más determinante que en cualquier otro tipo de libro, pues como expresa Elizagaray (1979, 38) “la experiencia visual de los niños precede a su experiencia como lectores” al tiempo que concluye que “el dibujante entra primero en la vida del niño”; y esto puede ampliamente observarse en esta industria de la publicaciones, en la que la figura del ilustrador asume una función aún más trascendente.

Muy a la par con esto, Vicente (2006, 131) recoge varios elementos que hacen énfasis en un tipo de literatura que va mucho más allá del valor de los textos, de una literatura que esencialmente puede leerse con los cinco sentidos, ya que: desde la perspectiva del juego, recoge el valor creativo e imaginativo de los diseños, su valor funcional y los elementos comunicativos necesarios para “atraer la mirada de los potenciales usuarios” (los niños); desde la perspectiva de su naturaleza recoge sus temáticas, su relevancia ilustrativa, su valor artístico y los elementos comunicativos que la hacen, además, blanco de los amantes de los premios, de los jurados (la crítica); y bien, desde la perspectiva de los sentidos, “recoge las bases de sus logros como producto en la potenciación de los sentidos como fin último de su diseño”, lo que le concede también los elementos comunicativos necesarios para “atraer la mirada de los más científicos, pragmáticos y escépticos” (la ciencia). Atendiendo a lo anterior, la literatura infantil encuentra en el color, como parte de ese todo visual, un poderoso recurso (un potente estímulo) para atraer el interés del niño, para narrar, para comunicar, para crear atmósferas y despertar los sentidos por medio de sus atributos.

Pero, además de estas propiedades psicológicas que se le atribuyen al color, habrá que observar su dimensión comunicativa en relación con las jerarquías de información, puesto que además de los efectos que sobre éstas ejercen la tipografía y sus variaciones en cuanto a tamaño y grosor, el color es también un elemento significativo.

Estos atributos del color que le dan posibilidad de adaptarse a las condiciones en las que se produce comunicación y despertar determinadas respuestas emocionales en el lector, lo mismo que para construir órdenes de lectura en la página, es la que le da la posibilidad de participar de las acciones argumentativas que se producen en el ámbito de los discursos gráficos de la lectura. Habrá que observar estas relaciones entre color e imágenes a partir de uno de los libros que se proponen para el análisis, *Escenario múltiple*, en el que estas últimas se incorporan a manera grabados y pinturas, pero también en aquellos casos en los que el color establece determina jerarquías.

Esto da paso a otro dispositivo gráfico de gran importancia en los libros infantiles: las ilustraciones; elementos de primer orden para estos lectores, y a través de los cuales se materializan conceptos, a la vez que se introducen propuestas de recepción. Reside en este hecho, parte del trabajo de aquellas pruebas persuasivas que se encarnan en los rasgos formales u otros elementos de la imagen, como el color, para conducir los significados, las apropiaciones de los textos y, finalmente, su interpretación.

Lo relevante de la ilustración en el contexto del libro infantil es encontrar en ésta algo más que una mera representación o apariencia sensible de las cosas, entender a su estructura como el resultado de una toma de postura, de una apuesta cognitiva que parte de reconocimiento del papel de los lectores, de su conocimiento a partir de actividades que permiten tener con ellos un contacto directo para conocer sus gustos e intereses, y de la comprensión del contexto en el que se inserta el

discurso; de la cultura y las pautas sociales que le dan a estos dispositivos gráficos determinadas posibilidades de tratamiento en relación con los argumentos que se pretenden construir.

A este respecto, Tapia (2004, 96) sostiene que la forma más inmediata en que se muestra una imagen se constituye como un argumento y no sólo como una representación. Rudolph Arnheim (citado por Tapia, 2004, 97), por su parte, también reconoce esta apuesta persuasiva que se da a través de la imagen cuando afirma que el pensamiento abstracto se encuentra presente en ésta, es decir, que al imagen tiene una estructura cognitiva que posibilita la interpretación y el pensamiento.

Será importante, por ende, observar a las imágenes dentro de su contexto y su relación con otros elementos de la página, para entender qué tipo de argumentos entrañan, a través de qué recursos, y cómo éstos detonan procesos de pensamiento que le dan al lector un papel más activo en la interpretación de los contenidos. Nos encontramos frente a un poderoso estímulo que pretendería en todo caso, partiendo de la consideración del tipo de libro que se analiza, más que despertar una inmediata respuesta en los lectores hacia un determinado fin, despertar procesos de pensamiento (el *logos*) o conexiones emocionales (el *pathos*) que permitan en un primer momento una mayor interacción con los contenidos y en lo sucesivo conducir hacia determinadas respuestas.

En relación con los libros que se analizan, las imágenes aparecen como elementos constitutivos sólo en uno ellos (*Escenario múltiple*), por lo que habrá que efectuar el análisis en relación con esta visualidad que introduce un orden distinto de lectura; mientras que en el segundo caso (*Pequeño elefante transneptuniano*), la visualidad aparece construida no propiamente a partir de la integración de ilustraciones, sino a partir de la misma disposición de los textos en la página.

Un último dispositivo que se considera en este análisis es la retícula, mismo que, como antes se mencionó, alude no a un elemento gráfico sino al uso del espacio y a la disposición de las formas. Esto lleva a plantear en primer lugar que, además de las metáforas de la tipografía o de los argumentos que se introducen a través de las imágenes o del color, la posición de los elementos en la página remite a ciertos “órdenes metafóricos sobre los que se estructura el pensamiento” (Tapia, 2004, 132).

Si se parte del hecho de que la retícula también ha sido utilizada con propósitos simbólicos en la página, y que éstos han obedecido al orden y las jerarquías a las que se considera se somete el pensamiento, tal como lo sostiene Tapia (2004, 133), habrá que buscar, por otra parte, conexiones que en el libro infantil o juvenil lleven a desentrañar los fenómenos sociales a partir de los cuales se construye significación, para entender cómo la configuración de la página en este tipo de libros pone de manifiesto este orden social, del que también habla Tapia, y cómo refleja los debates sobre la cultura, que se vinculan en este caso con el concepto de infancia que

guía las acciones en esta industria de las publicaciones en México; conexiones que permitan entender cómo este mapa socialmente construido del niño se materializa en la página.

Para poder entender mejor estas conexiones, y cómo la estructura que guía la disposición de los elementos en la página asume también su sentido metafórico, puede recurrirse como ejemplo a dos modelos históricos bajo los cuales los discursos han encontrado sus posibilidades de organización en la página en distintas épocas: uno que proviene de la Edad Media y que proyecta en la página un orden cósmico, una poderosa imagen del cuerpo humano (existen cabezas, cuerpo de texto, notas al pie), y un segundo que se origina en el Renacimiento y que traza en la página una imagen arquitectónica, de que aquí que existan columnas de texto, cornisas y otras metáforas tomadas de esta tradición. Aunque ya este tema, y sobre todo el simbolismo que proyecta en la página cada una de estas estructuras atendiendo al contexto del que se desprenden, ha podido revisarse un poco más a detalle en el primer apartado de este capítulo.

Partir de esta consideración hace posible comprender cómo los órdenes construidos en la página también forman parte de las acciones argumentativas, ya que determinan una toma de postura en relación con los órdenes social y culturalmente establecidos.

En el libro de literatura infantil, particularmente, estos órdenes pueden determinar en muchos casos una toma de posición frente o contra los supuestos límites de comprensión socialmente difundidos con respecto al niño, frente a una tradición que insiste en moldear la mente del niño y hacerle aceptar un discurso oficial; posición que se logra dentro de este contexto al movilizar las estructuras en la composición y determinar jerarquías que rompen con las secuencias convencionales de lectura, otorgándole al lector un papel activo en la recepción del texto u obligándole a un tipo de cognición distinta. Esto podrá analizarse en uno de los libros que se proponen: *Pequeño elefante transneptuniano*.

Para concluir este apartado, podrá decirse que las decisiones en lo que respecta a la selección y al uso de los dispositivos en la página dependerán de la especificidad de cada texto, del análisis del contexto, de la consideración del lector, de las intenciones que frente a éste se tengan en relación con el producto. Que, particularmente, en este tipo de libros la ilustración y el color se determinan como elementos de primer orden en la significación y comunicación, y en muchos casos son éstos los que argumentan sobre la retícula y la tipografía; pero habría que observar también que esto cambia en los que a libros para lectores jóvenes respecta, pues en muchos de ellos se prescinde del elemento imagen. Habrá, por ende, que observar a cada libro dentro de su contexto de producción para observar las condiciones pragmáticas que en cada caso le otorgan validez o credibilidad a sus argumentos.

Bibliografía

- Beristáin, H. (2006). *Diccionario de retórica y poética*. México: Porrúa.
- Bringinghurst, R. (2008). *Los elementos del estilo tipográfico*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Calles, F. (2004). Del Metáforas tipográficas y otras figuras. *Diseño, tipografía y lenguaje* (85-98). México: Designio.
- Cárdenas, V. (2001). Lingüística y escritura: la zona visuográfica. *La dimensión plástica de la escritura* (pp. 93-141). Puebla: BUAP.
- Chartier, R. (1992). *El orden de los libros: lectores, autores, bibliotecas en Europa entre los siglos XIV y XVIII*. Barcelona, España: Gedisa.
- Corona, E. (2012). *Niños, niggers, muggles. Sobre literatura infantil y censura*. México: Deleátur.
- Cruz, R. (2012). *Visión y posibilidad. Aproximación a la poesía de Coral Bracho y Jorge Esquinca desde las poéticas visuales*. México: UNAM.
- Elizagaray, A. (1979). *El poder de la literatura para niños y jóvenes*. La Habana, Cuba: Letras Cubanas.
- Gallardo, C. (2013). *El libro es un alimento. Menú de un concepto metafórico*. México: UAM-X.
- Geertz, C. (2003). *La interpretación de las culturas*. Barcelona, España: Gedisa.
- González, C. (2005). La cuestión de la identidad. *Las rutas del diseño. Ensayos sobre teoría y práctica* (pp. 33-42). México, D.F.: Designio.
- Gutiérrez, D. (2008). *Voces del diseño, desde la visión de Aristóteles*. México: Encuadrua-UIA-León.
- Harris, R. (1999). *Signos de escritura*. Barcelona, España: Gedisa.
- Ilich, I. (2002). *En el viñedo del texto. Etología de la lectura: un comentario al "Didascalicon" de Hugo de San Víctor*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Kloss, G. (2016). *Discursos, imaginarios y conflictos en la inserción del diseño en el campo de la edición*. Tesis para obtener el grado de Doctor en Imagen, Arte, Cultura y Sociedad (inédito). Cuernavaca: UAEM.
- López, M. (2004). Del buen parecer al bien entender: las estructuras discursivas y tipográficas del libro. *Diseño, tipografía y lenguaje* (pp. 65-83). México: Designio.
- Manguel, A. (2006). *Historia de la lectura*. México: Joaquín Mortiz.
- Martínez, J. (1999). *Pequeña historia del libro*. Asturias, España: Trea.
- McKenzie, D. (2005). *Bibliografía y sociología de los textos*. Madrid, España: Akal.
- Ozuna, M. (2011). Aportaciones del "lugar común" a la creatividad en el diseño. En A. Rivera (Comp.), *Ensayos sobre retórica y diseño* (pp. 56-84). México: UAM-X.

- Rodríguez, B. (2004). El cuerpo de texto. Un estudio de la poesía de Gloria Gervitz. En S. Gordon (Comp.), *Poéticas mexicanas del Siglo XX* (pp. 303-333). México: Ediciones Eón/Universidad Iberoamericana.
- Samara, T. (2004). *Diseñar con y sin retícula*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Samara, T. (2007). *Los elementos del diseño. Manual de estilo para diseñadores gráficos*. Barcelona, España: Gustavo Gili.
- Soriano, M. (1995). *La literatura para niños y jóvenes. Guía de exploración de sus grandes temas*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Colihue.
- Tapia, A. (2004). *El diseño gráfico en el espacio social*. México: Designio.
- Tapia, A. (2011a). Pensando con tipografía. En A. Rivera (Comp.), *Ensayos sobre retórica y diseño* (pp. 108-119). México: UAM-X.
- Tapia, A. (2011b). Argumentando en las páginas web. En A. Rivera (Comp.), *Ensayos sobre retórica y diseño* (pp. 198-213). México: UAM-X.

Referencias de internet

- Boto, G. (2007). "Monerías" sobre pergamino. La pintura de los márgenes en los códices hispanos bajomedievales (1150-1518). *Boletín de Arte*, 28, 23-57. Recuperado de <http://dugi-doc.udg.edu/bitstream/handle/10256/10679/Monerias-sobre-pergamino.pdf?sequence=1>
- Carranza, M. (2006). La literatura al servicio de los valores, o cómo conjurar el peligro de la literatura. *Imaginaria*, 181. Recuperado de <http://www.imaginaria.com.ar/18/1/literatura-y-valores.htm>
- Carranza, M. (2012). Los clásicos infantiles, esos inadaptados de siempre. Algunas cuestiones sobre la adaptación en la literatura infantil. *Imaginaria*, 13. Recuperado de <http://www.imaginaria.com.ar/2012/05/los-clasicos-infantiles-esos-inadaptados-de-siempre-algunas-cuestiones-sobre-la-adaptacion-en-la-literatura-infantil/>
- Dehesa, J. (2011). Literatura infantil y juvenil. De la agenda secreta a la nueva infancia. *Casa del Tiempo*, 38-39, 8-15. Recuperado de http://www.uam.mx/difusion/casa-deltiempo/38_39_iv_dic_ene_2011/casa_del_tiempo_eIV_num38_39_08_15.pdf
- La Fábrica de Libros. (2016). Una breve historia del libro. Recuperado de <http://lafabricadelibros.com/pdf/Historia.pdf>
- Linares, A. (2007). Desarrollo cognitivo: las teorías de Piaget y Vygotsky. Recuperado de http://www.paidopsiquiatria.cat/files/teorias_desarrollo_cognitivo.pdf
- Martín, A. (2000). Más allá de Piaget: cognición adulta y educación. *Teoría de la Educación*, 11, 127-157. Recuperado de http://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/71861/1/Mas_alla_de_Piaget_cognicion_adulta_y_ed.pdf
- Novelle, L. (2012). *De la arcilla al e-book. Historia del libro y las bibliotecas*. Recuperado de <http://eprints.rclis.org/17420/1/NOVELLE%20L%C3%93PEZ%2C%20LAURA%20-%20De%20la%20arcilla%20al%20E-book.pdf>

- Vicente, J. (2006). Aprender jugando: un recorrido por el segmento de 0 a 6 años. *Anuario sobre el libro infantil y juvenil 2006*, 97-148. Recuperado de http://www.literaturasm.com/Anuario_de_Literatura_Infantil_y_Juvenil.html
- Williamson, J. (1989). La retícula. Historia, uso y significado. Recuperado de <http://www.mexicanosdisenando.org.mx>



Capítulo 2

El diseño de la edición y la construcción del discurso gráfico de la lectura

La sociedad concibe la niñez como el más importante período de la vida y tiende a explicar la mayor parte de la conducta adulta sobre la base de las experiencias de la infancia. Está tan acostumbrada a su modo de entender lo que es la niñez, así como a la existencia de libros para niños, que olvida que ambos conceptos, niñez y libros para niños, son fenómenos relativamente nuevos; esto es, el modo en que la sociedad ve actualmente la niñez dista mucho de su modo de verla hace sólo dos siglos. Además la literatura para niños sólo comenzó a desarrollarse después de que la literatura para adultos había llegado a ser una institución bien establecida. Hasta el siglo XVIII raras veces se escribieron libros específicamente para niños, y toda la industria de los libros para niños sólo comenzó a florecer en la segunda mitad del siglo XIX.

ZOHAR SHAVIT





2.1. De “las estructuras profundas de la historia” a “la invención de la infancia”

Se da en torno al libro para primeros lectores un complejo e intrincado fenómeno que tiene su origen en el concepto mismo de infancia, el cual, contrario a cualquier tendencia de situarlo con exclusividad como una de las etapas del desarrollo del ser humano, y de dar por sentado lo que ésta conlleva, plantea en este caso la necesidad de ubicarse en ese lugar de certezas para mirar más allá, o mejor dicho más atrás, y percatarse de que no, que durante muchos años no fue así, que el concepto de infancia, como las propias sociedades y las culturas, ha evolucionado hasta adquirir el sentido que tiene en la actualidad, para llegar a impregnar así las maneras en que se observa y se entiende al niño, lo mismo que las formas en que desde distintos ámbitos, entre ellos el de la literatura y el de los libros destinados a ellos, se pretenden satisfacer sus necesidades.

De esta manera, podría comenzar por decirse aquí que, más allá de nuestras actuales certezas, el reconocimiento del niño es algo relativamente nuevo y que, para que el libro y otra serie de prácticas, productos e instituciones confeccionados en torno a él pudieran existir, fue necesario lo que Philippe Ariès denomina como “invención de la infancia”, es decir, la definición de la infancia y de la adolescencia como fases específicas de la vida, con sus propios problemas y necesidades (citado por Lyons, 2011, 404).

A este respecto, Carranza (2006) señala que nuestra sociedad ha venido creando y perfeccionando todo tipo de saberes, prácticas e instituciones en torno a los niños: la psicología, la pedagogía, la sociología, la historia, el arte para niños, los libros infantiles, los juguetes, las actividades de recreación; al tiempo que afirma que esta consideración del niño no ha funcionado siempre así, y que esto puede verse en la investigación de distintos historiadores. El concepto de infancia, sostiene la autora, es relativamente nuevo en occidente, y el niño tal como se conoce ahora “era impensado durante la Edad Media donde sólo se lo consideraba y representaba como un adulto en miniatura”.

Con el afán de evidenciar este reconocimiento del niño como un lector digno de atención, por sus características y necesidades distintas a las de los adultos, lo mismo que el surgimiento de una literatura específica para él, es conveniente hacer un breve rastreo histórico del concepto de infancia, que, en este sentido, puede ser entendido tanto como un hecho biológico, psicológico o como una representación social, en tanto que, como lo expresa Soriano (1995, 211), requiere de aquellos datos que regulan los vínculos entre los niños y los adultos. Y desde esta perspectiva, es indispensable asumir conciencia de que lo que la investigación muestra a partir de dicho punto de vista histórico no se remite a la infancia tal como fue vivida, y que por ende lo que los documentos

y los testimonios revelan es una concepción que cada sociedad o cada grupo social se ha hecho de ella, lo que conduce a factores que parecen no tener relación directa con los niños, como pasa con la producción, la estructura de propiedad, los vínculos sociales, el estado de la ciencia y la difusión de la cultura.

Partiendo de este hecho, se toma como referencia la división que para efectos analíticos suele hacerse en materia de historia (Edad Antigua, Edad Media, Edad Moderna, Edad Contemporánea), dadas las significaciones que se vinculan con el modo prevalente de producción, las formaciones sociales y culturales, y, con ello, su sentido histórico, su racionalidad, su ser y su querer ser, por lo que es posible situar el reconocimiento de la infancia desde una perspectiva más próxima a la nuestra en la Edad Moderna, lo cual se debe a que distinguidos investigadores del tema (algunos desde el siglo XVIII y otros a partir del siglo XIX), entre ellos Philippe Ariès, son coincidentes en señalar a este período como significativo en cuanto a un cambio de paradigma en el concepto de infancia. “Más aún, se ha dicho: la Edad Moderna ‘descubrió’ la infancia”, señala Iglesias (1996), pero ciertamente el sentido preciso al que se alude con ese “descubrir” es el de revelar algo que hasta entonces estaba oculto, o que en términos de Trisciuzzi y Cambi (citados por Iglesias, 1996) hace evidente que hasta la época moderna la vida de niños y adolescentes permaneció en lo que ellos denominan “las estructuras profundas de la historia”, es decir, esa dimensión en la que con frecuencia la infancia se torna como algo invisible o que se confunde con la naturaleza.

Lo anterior trae consigo dos grandes temas: por un lado, la invisibilidad de la infancia, que de manera reciente ha cobrado un interés colectivo, y por el otro, la confusión entre la concepción de la infancia como hecho biológico y el de su condición como hecho social, confusión que, por otra parte, redundo en el primero de los temas: la invisibilidad. Esta situación es digna de resaltar, toda vez que al observar a la infancia únicamente desde su condición biológica, se le excluye como “categoría social con igual representatividad y peso social, económico y cultural que otras categorías, entre ellas, la de los adultos” (Iglesias, 1996), al tiempo que a los niños y a los adolescentes se les priva de sus responsabilidades y sus derechos.

Es posible rastrear las representaciones del niño en distintos períodos históricos, y en un primer momento en lo que se ha dado a llamar “culturas primitivas”; mientras que en el contexto de América Latina, pueden reunirse algunos testimonios de las culturas precolombinas al recurrir a los códices, entre ellos el Codex Mendoza, que describe los métodos pedagógicos utilizados por los aztecas, y del que pueden recolectarse datos de una infancia altamente socializada en el seno de la familia y la comunidad, lo mismo que con respecto a los pasos educativos progresivos para su inserción temprana en la vida productiva, económica y cultural de su entorno.

En lo sucesivo, pueden encontrarse rastros de las ideas predominantes con respecto al niño y al adolescente en otros mundos: el greco-romano, el cristianismo

primitivo y el cristianismo romántico, aunque en estos casos, como lo señala Iglesias (1996), las representaciones de la infancia coinciden más con estructuras simbólicas de tales culturas que con la realidad, como pasa con la imagen del pesebre y la infancia de Jesús, hijo de Dios, tan característica de las sociedades que desdeñaban la imperfección del fruto del pecado original.

Por su parte, es en Grecia donde nace el concepto de educación liberal y de desarrollo “integral” (cuerpo-mente) de la persona, por lo que algunos filósofos expresan ya la necesidad de adaptar la educación a la naturaleza humana: prueba de ello son Plutarco (*Sobre la educación de los niños*), Platón y Aristóteles. También se desarrolla la medicina y el interés por la salud infantil (Enesco, 2000). Es aquí donde se comienza a valorar la infancia como ciudadanía para el futuro, y radica en este hecho la importancia de la educación, que en los primeros años era de carácter informal (lectura, escritura y educación física) y posteriormente de tipo formal (literatura, filosofía y ciencia). Inicialmente, el niño era considerado como proyecto del adulto, falto de cualidades para ser un ciudadano virtuoso, dadas sus carencias de carácter y de voluntad.

Ya en Roma pierde relevancia la educación liberal y se le da al deporte menor atención; en este caso, el objetivo de la educación fue formar buenos oradores, por lo que ésta se dividió en tres etapas: “Ludus” o escuela elemental (7-12 años); “Gramática” (12-16 años): prosa teatro y poesía; y “Retórica” (desde los 16 años): estudio de técnicas de oratoria y declamación. Otro aspecto que se resalta es la ausencia del derecho a la vida, ya que el niño quedaba sometido a la voluntad de padre, y crecen los casos de infanticidio.

En la Edad Media desaparece el concepto de educación liberal y el objetivo de la educación se concentra en preparar al niño para servir a Dios, a la iglesia y a sus representantes. Si en Grecia y en Roma la institución social encargada de la educación era el Estado, durante este período, por influencia del cristianismo, es la iglesia la que controla tanto la educación religiosa como la secular. En esta época, el infanticidio comienza a ser catalogado como un delito, aunque los niños se consideran todavía propiedad de los padres. La incorporación del niño a la vida adulta, por su parte, se hacía sin ningún tipo de transición, ya que la etapa infante terminaba a los siete años, o a decir verdad no existía un sentimiento de infancia (al menos no como lo conocemos ahora), y a esta edad el niño comenzaba a trabajar las tierras y quedaba al servicio del señor feudal. La imagen de infancia del mundo medieval que algunos historiadores revelan, se resume en una sola frase de Ariès: “El movimiento de la vida colectiva arrastraba en una misma oleada las edades y las condiciones” (citado por Iglesias, 1996).

En cuestiones artísticas, en la Edad Media aparecen tres formas de representación pictórica de los niños: los ángeles, el niño Jesús y los niños desnudos. Y, dado

que la tradición judeo-cristiana gira en torno al concepto de “pecado original”, que conlleva la idea del niño perverso y corrupto, se hace evidente la necesidad de socializarlo y de redimirlo mediante la disciplina y el castigo. El infante en este caso es visto como homúnculo (hombre en miniatura), por lo que no se aprecia su evolución o sus cambios cualitativos, pero sí un cambio de estado inferior a otro superior, adulto, según lo expresa santo Tomás de Aquino (citado por Enesco, 2000) en su frase: “Sólo el tiempo puede curar de la niñez, y de sus imperfecciones”. Por tanto, el niño debe ser educado para ser reformado, pero educar requiere de disciplina, obediencia y amor a Dios, más no se aprecian referencias al amor parental para el buen desarrollo infantil.

En el Renacimiento, como en Grecia, se puede apreciar una mayor valoración de los niños y de las niñas, y por tanto de su educación. Con este período resurgen muchas de las ideas clásicas sobre educación infantil y se inicia la institucionalización de la escuela, aunque los modelos educativos son adaptados a diferentes clases sociales (la nobleza, la burguesía, la clase obrera). Se da también un auge de observaciones que muestran un creciente interés por la naturaleza infantil, como pasa con las de Erasmo y las de Luis Vives (citados por Enesco, 2000), éste último con énfasis en el acondicionamiento de la educación a distintos niveles y casos y en la inclusión de las mujeres, ideas que refuerza Comenius cuando insiste en que se debe educar tanto a niños como a niñas, en el papel que desempeña la madre como primera educadora y en la escolarización obligatoria hasta los 12 años.

Un cambio importante en las formas de observar a la naturaleza humana, y por ende a la infancia, se da con la corriente filosófica del empirismo a través de Locke (citado por Enesco, 2000), quien señala que el niño no nace bueno ni malo sino que lo que llegue a hacer y ser dependerá de sus experiencias. Asimismo, los cambios que se produjeron con la Revolución Industrial y la emergencia de la burguesía contribuyeron a disminuir las necesidades de mano de obra infantil y trajeron consigo horas de ocio, originando una necesidad de escolarización, mientras que los cambios en la vida social, como la emergencia de las ciudades, hicieron posible un trato más cercano entre padres e hijos.

Ya en el siglo XVII comienza a perfilarse un sentimiento de ternura en función de la infancia, sentimiento que, no obstante, se opone a la severidad que supone la educación, a los principios de organización educativa y científica de los que nace el niño escolar. En este caso el objetivo de la educación es integrar al niño, lo mismo que potenciar el desarrollo de sus capacidades; la escuela pasa a ser el lugar propio de niños y jóvenes, diseñado exclusivamente para ellos, y los niños adquieren valor en sí mismos.

En el siglo XVIII una de las figuras más destacadas fue Jean-Jacques Rousseau, y en específico su obra *Emilio* (1762), la cual integra un conjunto de principios básicos sobre cómo educar a los niños y se convierte en un libro de moda en la alta sociedad

francesa. Lo que Rousseau reivindicaba aquí era que el niño es bueno por naturaleza y que es la sociedad la que pervierte sus buenas inclinaciones. Frente a la perspectiva medieval del niño como homúnculo, Rousseau (citado por Enesco, 2000), sostiene que éste es un ser con características propias, que tiene un desarrollo físico, moral e intelectual, idea que resume en su frase: “El pequeño del hombre no es simplemente un hombre pequeño”. Además, el autor defiende la educación obligatoria y con inclusión de la mujer.

En contraste, en este mismo siglo XVIII siguen existiendo casos de maltrato psicológico que parten del sometimiento del niño a una disciplina dura, pero se da también una revolución afectiva a partir de la cual la muerte infantil comienza a ser considerada como una situación intolerable. La infantilización y la escolarización coexisten como fenómenos paralelos, y en medio de este escenario surge una confusión entre los conceptos de infancia como hecho biológico y como hecho social.

En los siglos XVIII y XIX abundan las observaciones sobre la infancia hechas por pedagogos, filósofos y hombres de ciencia, y comienza a tratarse el tema de los niños superdotados; se promueve la idea de “kindergarten” (escuela preescolar), la importancia del juego infantil y la necesidad de interacción y contacto entre padres e hijos para contribuir al desarrollo del infante. Es propiamente en la segunda mitad del siglo XIX que comienza el estudio científico del niño, y a fines de este siglo se exponen ya una serie de problemas que aluden a las técnicas de su crianza y educación; se plantea la necesidad de una educación obligatoria generalizada y esto suscita controversia en los ámbitos político y social. En Francia, por su parte, comienza a hacerse una distinción entre los niños con desarrollo “normal” y los retardados, hecho que trae consigo los primeros instrumentos de medida del desarrollo (primer test de inteligencia de Binet y Simon, 1905).

En el siglo XIX no existe todavía un concepto unificado con respecto a la infancia y a la educación, pues, por una parte, mientras en Europa continental persiste la influencia del pensamiento de Rousseau, que defiende la bondad intrínseca del niño y la idea de una educación tolerante, en Estados Unidos e Inglaterra tiene mayor peso la tradición calvinista, que hace énfasis en una educación autoritaria y, por ende, en el castigo físico. Aunque, puede señalarse también que en este siglo el Estado interviene ya para limitar el trabajo infantil, al que ve como el mayor obstáculo para la escolaridad, a la vez que incorpora la figura del niño y del adolescente en el derecho penal y crea para ellos cuerpos jurídicos específicos, códigos, tribunales e instituciones, pero como en el caso de la educación, que en distintas épocas se dirigió sólo a varones de clases altas, no para toda la infancia sino sólo para los hijos de los pobres.

Cabe mencionar que para América Latina este proceso de intervención estatal se realizó hacia fines del siglo XIX, más específicamente en el XX, y que se dio a partir de dos modalidades: 1) era urbano y 2) fue copia del proceso europeo y norteamericano,

con las debidas ventajas y desventajas, por lo que al importar un modelo educativo sin tener la estructura para incorporarlo (no había las suficientes escuelas, ni el cuerpo profesoral ya formado, ni programas culturalmente adaptados), América Latina quedaba al margen de esta innovación (Iglesias, 1996); no obstante, esta extensión de la educación significó un elemento igualador y democratizador en estos países.

De esta manera, puede observarse, tal como lo señala Iglesias (1996), que de una infancia sumida en el anonimato o en la idealización a una infancia disciplinada en los colegios europeos del siglo XVIII o latinoamericanos del siglo XX (en la que la familia burguesa recogida sobre sí misma desempeña un papel central), o a una infancia “protegida” encerrada en los reformatorios para que no dañe a la sociedad y no se dañe a sí misma, hay muchos siglos de espacio, y que en ese trayecto ha habido una ruptura de modelo que puede traducirse en lo que se ha designado como “el descubrimiento de la infancia”, hecho que se sitúa entre los siglos XVIII y XIX, y está íntimamente relacionado con los inicios de la industrialización, el capitalismo y el Estado moderno.

Y bien, mediante esta exposición también puede evidenciarse como el Estado y la escuela fueron las instituciones que hicieron surgir a la infancia de “las estructuras profundas de la historia” (Iglesias, 1996), dado que fue el mismo Estado el que proyectó a la escuela como ese espacio privilegiado para el niño, mientras que lo apartaba de la familia y de la comunidad para darle una socialización diferente, en pos de su formación y su disciplina para el futuro.

Por otra parte, ya en lo que respecta a este reconocimiento del niño, con derecho a una identidad personal, a la dignidad y a la libertad, pueden citarse algunos avances significativos desde mediados del siglo XX, entre ellos la creación de la Unicef (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia) el 11 de septiembre de 1946 en Estados Unidos, al igual que la Declaración de los Derechos del Niño el 20 de noviembre de 1959, pese a que no fue sino hasta 1989 que el texto adquirió carácter de cumplimiento obligatorio, a partir de que la Convención sobre los Derechos del Niño fue adoptada por la Asamblea General de la ONU, quedando abierta a la firma y a la aprobación por parte de los Estados (Unesco, 2000). También se destaca en 1990 la Cumbre Mundial en favor de la Infancia, en la que se aprobó la Declaración Mundial sobre la Supervivencia, la Protección y el Desarrollo del Niño.

Puede observarse así que fue en el siglo XX que logró consolidarse un nuevo concepto, o bien, una visión más integrada y unificada con respecto a la infancia, y que fue también a raíz de este hecho que los niños y las niñas comenzaron a ser considerados como una ciudadanía con necesidades específicas, por lo que surge, además, la necesidad de crear para ellos una serie de derechos reconocidos de manera internacional, al tiempo que se asumía que en esta etapa de desarrollo los humanos son más vulnerables y precisan atención de las instituciones competentes.

2.2. Origen y evolución del libro y la literatura infantil

Una vez hecho este recorrido histórico, que permite comprender y dar cuenta de la evolución que ha tenido el concepto de infancia, es necesario regresar al tema principal, el del libro y la literatura para niños y jóvenes, para observar así como tales antecedentes se compaginan con el surgimiento y la edición de este tipo de libros.

A este respecto, es oportuno recurrir a Zohar Shavit (citada por Carranza, 2012), quien, de igual manera, hace ver que esta noción de niñez es más bien algo cercano a nuestra época cuando afirma que:

La sociedad concibe la niñez como el más importante período de la vida y tiende a explicar la mayor parte de la conducta adulta sobre la base de las experiencias de la infancia. Está tan acostumbrada a su modo de entender lo que es la niñez, así como a la existencia de libros para niños, que olvida que ambos conceptos, niñez y libros para niños, son fenómenos relativamente nuevos; esto es, el modo en que la sociedad ve actualmente la niñez dista mucho de su modo de verla hace sólo dos siglos. Además, la literatura para niños sólo comenzó a desarrollarse después de que la literatura para adultos había llegado a ser una institución bien establecida. Hasta el siglo XVIII raras veces se escribieron libros específicamente para niños, y toda la industria de los libros para niños sólo comenzó a florecer en la segunda mitad del siglo XIX.

A esto, Carranza (2006) añadirá que el concepto de infancia es histórico y cultural, reciente en términos históricos, y que se relaciona directamente con el surgimiento de un “sistema de libros para niños”.

Al tomar como referencia a estas autoras, puede entenderse cómo la noción de niñez fue un requisito indispensable en la aparición de los libros para niños, y que este hecho determinó, al igual, la evolución y la dirección de este tipo de literatura. Y en este sentido, también Elizagaray (1979, 17) expone que “es a partir de nuestro siglo que se descubren y se controlan psicológicamente las diversas actitudes, intereses y posibilidades del niño como ser peculiar, por tanto, como lector”.

En alusión a esta convergencia, resulta también indispensable rastrear los antecedentes que atañen al surgimiento y la evolución del libro y la literatura para niños, y desde esta perspectiva, es posible citar en un primer momento a Ana Garralón (2011, 11), quien sostiene que iniciar la historia de la literatura infantil desde la aparición del libro sería injusto, puesto que “La literatura, a fin de cuentas, existió antes de que naciera el texto escrito”, hecho que vuelve necesario iniciar este recorrido en lo que se ha denominado como tradición oral.

En este sentido, puede mencionarse que el punto de partida con respecto al uso de la palabra oral como vehículo para transmitir historias se encuentra en la necesidad

del ser humano de dar una explicación al sentido de su existencia, lo mismo que a su vínculo con la naturaleza, y que fue esto lo que trajo consigo el surgimiento de los mitos, es decir, los primeros modelos literarios que fueron transmitidos de generación en generación. Posteriormente, estas versiones aligeradas en detalles dieron lugar a lo que Rodríguez Almodóvar (citado por Garralón, 2011, 12-13) describe como “el hecho cultural vivo más antiguo, el más extendido sobre el planeta y el que peores tratos ha recibido por parte de la cultura de clase”: el cuento popular. Estos cuentos, a grandes rasgos, se caracterizaron por incluir mensajes profundos sobre la vida y el comportamiento, más no grandes lecciones morales, y también porque en ellos se daba cabida todo tipo de temas sin ningún tipo de censura; de Egipto y la India datan los más antiguos, y en lo sucesivo se recogieron fábulas y otros relatos primigenios que se escuchaban en la corte y se expandieron con éxito por todo Oriente hasta llegar a Grecia, donde en el siglo VI a. de C. fueron difundidos por Esopo con gran popularidad.

Para continuar, estos cuentos propagados oralmente se difundieron por los países árabes hasta llegar a España, y en la Edad Media progresaron gracias a las cruzadas y a los viajes peregrinos, que contribuyeron a divulgar esta literatura por todo el mundo. Puesto que como antes observó en la evolución del concepto de infancia en esta época los niños eran considerados adultos desde muy temprana edad, no puede hablarse todavía de una literatura pensada o escrita para ellos, pero no es difícil suponer que éstos ya participaran de la escucha de tales relatos, y que alimentaran con ellos su imaginario.

A este respecto, Bravo (1978, 11) es coincidente en exponer que es en el folklore y en los relatos tradicionales que puede encontrarse una rica fuente de literatura infantil, lo mismo que en algunos libros de los adultos preferidos por los niños de los que más tarde se hacen versiones populares infantilizadas, y en los libros escolares, particularmente en Alemania en las muchas ediciones de la Biblia, es decir, el libro de lectura frecuente en todos los estados por razones históricas, religiosas y sociales. Los abecedarios y las cartillas pedagógicas forman parte de lo que podría ser considerada una literatura más próxima a la infancia, aunque estén lejos del ideal literario de lo que hoy se considera adecuado para ella.

En relación con este tema, como en general para la historia del libro, es importante resaltar la invención de la imprenta, aunque cabe señalar que ésta tardó todavía algunos años en utilizarse de manera masiva en la impresión de los libros infantiles. Dado que en este tiempo eran pocos los niños que tenían acceso a la cultura, puesto que ésta se reservaba a las clases sociales más privilegiadas, tal avance tecnológico se usó al principio en la impresión de catecismos, abecedarios y ejemplarios para los niños de la nobleza.

Fue en Inglaterra donde en 1484 un visionario editor tradujo las fábulas de Esopo y les añadió grabados de madera, también publicó libros de caballería e imprimió

las primeras lecturas para niños, es decir, los llamados *hornbooks* (cartillas pedagógicas que en una hoja y protegidas por una lámina transparente mostraban los números o el alfabeto) y *chapbooks* (libros baratos y rústicos que reproducían algún cuento o romance). Estas hojas voladeras tuvieron su auge en el siglo xvii y los encargados de distribuirlas eran los buhoneros o vendedores ambulantes, que viajaban y las llevaban de aldea en aldea.

Ya en 1658, un viejo y escarmentado pastor y pedagogo que huyó de Polonia y se refugió en Alemania, Joan Amos Comenius, creó algunas teorías, de las cuales su principal innovación fue la consideración del aprendizaje por medio del juego. Cabe agregar que esta teoría lo llevó a publicar el que es considerado como primer libro documental para niños, el *Orbis sensualium pictus* (*El mundo en imágenes*), una obra didáctica y novedosa, editada en latín y alemán con la que se pretendía mostrar el mundo nombrando sus objetos e ilustrándolos con pequeños grabados de madera que él hizo. “Las imágenes y la nomenclatura de todas las cosas fundamentales del mundo y de las acciones de la vida”, exponía Comenius en el prólogo (Garraón, 2001, 17).

En lo sucesivo, se dio paso a las fábulas, mismas que fueron inicialmente difundidas en Grecia por Esopo, llegaron al norte de África y finalmente regresaron a Europa, continente en el que la moral cristiana las adoptó como relato ideal para transmitir sus enseñanzas y en el que se inició la costumbre de añadir una moraleja al final. Respecto a estos relatos, es destacable el papel de Jean de La Fontaine (pionero del género en España), quien durante el reinado en Francia de Luis xiv escribió diversas fábulas para educar al delfín, hijo del rey. Pese a que era un hombre rico, el trabajo de La Fontaine como comerciante lo llevó a tratar con las clases populares, y fue ahí donde encontró historias que transformó en textos de mayor calidad literaria.

En una época en la que en Europa se leía a Esopo (siglo xvii), o bien, en la que la literatura popular y los cuentos de hadas estaban de moda en las clases altas, se dio un momento clave para la literatura infantil: los recopiladores de esta tradición. Es sobresaliente aquí el trabajo de Giambattista Basile, pionero de este movimiento, quien en 1634 publicó el *Cuento de los cuentos*, libro posteriormente conocido como el *Pentamerone*, y en el que aparecen ya algunos cuentos como “Cenicienta” y “El gato con botas”, que en lo sucesivo inspirarán a Perrault. Por otra parte cabe señalar que, aun cuando Basile fue el primer recopilador que mucho antes que Perrault, los hermanos Grimm o Andersen dio forma literaria a las historias que las clases populares escuchaban, el *Pentamerone* no puede ser considerado en sentido estricto un libro para niños, toda vez que su lectura desvela un texto complejo, y que lleva consigo una gran intención moral.

Más próximos a los cuentos que los niños conocen en la actualidad, fue Charles Perrault quien hizo trascender algunas de estas historias en versiones de todo tipo. Este personaje, un destacado hombre de la corte de Luis xiv, asistía a las lecturas en

los salones de damas de la alta sociedad, y para tales lecturas incluyó en *Cuentos de la madre oca* viejas historias que reescribió con belleza. Estos ocho cuentos, que aparecían ya en versiones recortadas en la literatura del cordel, comenzaron a tomar su forma definitiva en la obra de Perrault: “La bella durmiente del bosque”, “Caperucita roja”, “Barba azul”, “El gato con botas”, “Las hadas”, “Cenicienta”, “Riquete el del copete” y “Pulgarcito”, y entre sus principales características se encuentra la pérdida de espontaneidad a fin de adquirir innovaciones estéticas propias de la época. Pese a ser considerada ésta como la primera obra infantil en Francia, puede decirse que Perrault, al igual que Basile, tampoco escribió en realidad cuentos para niños, ya que en este tiempo éstos eran vistos todavía como adultos en miniatura.

Si en Francia los cuentos de hadas se imponían, en Inglaterra, país de grandes viajeros y comerciantes, se dieron varios acontecimientos importantes para la historia de la literatura infantil a principios del siglo XVIII. Para empezar, John Locke, principal promotor de las reformas pedagógicas, se proclamó a favor una educación menos rígida, en la que el juego y la participación del niño estuvieran presentes, y en lo que respecta a los libros para adultos que fueron más tarde incluidos en el repertorio de los niños, se publican en esta época *Robinson Crusoe* (1719), escrito por Defoe y hoy considerado como la primera gran novela de aventuras, un clásico de la literatura juvenil, y *Los viajes de Gulliver*, una sátira llena de humor que criticaba la política y los viajes de exploración.

Otra figura importante en la consolidación del libro y la literatura infantil fue Jean-Jaques Rousseau, quien también revolucionó el pensamiento pedagógico de su época. Puesto que los niños eran educados con demasiada rigidez y apenas tenían relación con sus padres, Rousseau, al igual que Locke, propuso dar más libertad a éstos para jugar y predicó más la protección que la formación. Las ideas de este pensador se recogen en su tratado *Emilio* (1762), el cual, no obstante, resultó una provocación para la iglesia, misma que enseguida prohibió el libro y lo quemó. En oposición a un concepto de infancia que trataba a los pequeños como adultos en miniatura, surge esta nueva visión que defendía la idea de que los niños eran niños antes de ser adultos.

A mediados del siglo XVIII ya puede hablarse de un mercado específico de libros para niños, más aún en Inglaterra donde la producción alcanza cifras elevadas. Del buhonero o vendedor ambulante, se dio paso a comerciantes estables que procuraban satisfacer las demandas de un público más interesado en la compra de libros (Garraón, 2001, 37-38).

John Newbery, librero y editor que en 1750 abrió las puertas de su Juvenile Library, se distinguió por publicar libros accesibles y por considerar a la infancia como un público específico, idea que, no obstante, no se haría realidad sino hasta principios del siglo XIX, pero que él hizo funcionar en su época. Con gran visión mejoró los libros que en ese tiempo tenían los niños —los *hornbooks* y los *chapbooks*— haciendo ediciones más cuidadas, con ilustraciones y un formato más apropiado para ellos.

Posteriormente con el romanticismo, cuya vertiente gráfica se inició en Inglaterra y Alemania, los libros para niños experimentaron cambios temáticos. El romántico, emotivo y soñador, buscó sus raíces en los cuentos populares que circulaban por los pueblos y las aldeas, y fue entonces cuando lo popular se calificó como romántico, algo propio que permitió a cada pueblo distinguirse de los demás. En este tiempo, comenzaron a recopilarse cantos y rimas, ya que “la infancia representaba la emoción en su estado más puro” (Garraón, 2001, 39-40), y es propiamente aquí donde aparecen los hermanos Jacob Ludwig y Wilhelm, recopiladores de cuentos conocidos como “los hermanos Grimm”.

A los hermanos Grimm les movía el espíritu científico, por lo que recolectaron cuentos y los transcribieron sin introducir grandes variaciones. “Hansel y Gretel”, “Blancanieves”, “La Bella Durmiente del bosque”, “Cenicienta” y “Caperucita Roja” han permanecido hasta nuestros días, y en su tiempo se caracterizaron porque dentro de la tendencia romántica en que fueron recogidos, evitaron los sentimentalismos y los moralismos que imperaban.

También de este siglo XIX, Lyons (2011, 400-404) introduce datos importantes cuando menciona que la expansión de la educación primaria en Europa propició el crecimiento de un importante sector del público lector: el de los niños, y cuando afirma que la enseñanza de la lectura debía ser compatible con la ortodoxia religiosa y la constante inculcación del sentido social. En consecuencia, Lyons hace ver que el surgimiento de una floreciente industria de la literatura infantil es parte del proceso de lo que Philippe Ariès denomina como la “invención de la infancia”, y que, no obstante, en las primeras décadas del siglo XIX las necesidades del lector infantil se reconocieron únicamente con la intención de imponerle un código moral estricto y plenamente convencional, por lo que mucha de la literatura de ese tiempo tuvo un carácter rigurosamente didáctico. Muchas historias se ambientaron en lugares exóticos con el propósito de captar la imaginación infantil, y se caracterizaron por tener un final feliz y ejemplarizante, que ponían en evidencia el avance de una moralidad laica y subrayaba el valor, la honestidad, la fidelidad, la solidaridad familiar y la bondad para con los animales.

Posteriormente, surgieron distintas formas de literatura que fueron estimulando el apetito de los jóvenes de magia y de fantasía, y de ellas las más conocidas fueron los cuentos de hadas, mismos que eran sometidos a un proceso constante de transformación a medida que se “reescribían, editaban, abreviaban o reinventaban” para adaptarlos a lectores de diversas edades, a nuevas modas o a diversas expectativas en lo moral. A este respecto Lyons (2011, 405) dira:

Los cuentos de hadas son textos sin texto, ya que siempre han formado parte de complejo intercambio entre la literatura de calidad y la tradición oral antigua. Y no sólo son textos sin texto, sino casi se diría que son textos sin autor: las historias les resultan familiares a todo el mundo, pero cada versión puede ser distinta.

Los cuentos populares campesinos, sostiene Lyons (2011, 405), fueron universalmente rebautizados como “cuentos de hadas” por el romántico siglo XIX, y esto determinó su consideración como literatura expresamente destinada a los jóvenes. Como otros aspectos de cultura popular tradicional, los cuentos de hadas fueron “infantilizados”, y de esta manera los niños se convirtieron en sus gustos lectores en los campesinos del siglo XIX.

En lo que respecta a la segunda mitad del siglo XIX, cabe mencionar que los investigadores no dudan en considerar a este tiempo como el siglo de oro de la literatura infantil. En esta época, a grandes rasgos, se publicaron libros alejados de la pedagogía y de la moralina, y fue particularmente un grupo de escritores el que presentó obras que determinaron un avance cualitativo en la historia de la literatura infantil: George McDonald, Charles Kingsley y Lewis Carroll, un colectivo insatisfecho con los tiempos que les había tocado vivir (Garralón, 2001, 65).

Ya en el siglo XX, se retomó una vieja polémica: la fantasía contra la realidad, y surgió la interrogante de quién debía decidir lo que era bueno o no para los niños. Si en Europa habían perdurado hasta los años setenta y ochenta los libros de aventuras y de fantasía, a partir de ese momento se miraron de manera sospechosa por considerar que les restaban a los niños posibilidades de controlar su vida. Fue en Alemania donde nació la controversia tras la publicación de dos libros de fantasía de Michael Ende. En 1960 se publicó un texto de aventuras y humor, mismo que fue rechazado por muchas editoriales por no ser didáctico: *Jim Botón* y *Lucas el maquinista*, y en el cual se advertía una crítica a la sociedad. Posteriormente se publicó el libro que llevó a Ende a la fama, *La historia interminable*, y el autor fue acusado de escapista, puesto que sus libros no incluían un mensaje, por lo que éste reclamó el derecho a un mundo de fantasía, en el que el viaje interior y la imaginación ejercieran su propio protagonismo.

También es característico de este siglo XX la renovación de los géneros tradicionales, lo cual se hizo evidente en la adopción de una postura antipedagógica, con una dosis de subversión y humor, al tiempo que se experimentó con elementos del imaginario y se intertervino para crear cuentos que parodiaba las formas tradicionales: se invertían los papeles o simplemente se permitía al lector inventarse el final. Además, la observación del niño por parte de disciplinas como la psicología, más cercanamente de sus intereses y de sus experiencias, trajo consigo temas como la superación de miedos, la libertad, los sueños o lo rebeldía frente al mundo de los adultos. Son representativas de principios y mediados de este siglo obras como *Peter Pan* (1904) y *El Principito* (1943), mientras que ya en el último tercio de éste aumenta considerablemente la producción de estos libros y esto trae consigo la aparición del álbum ilustrado, modalidad en la que inicialmente destacan obras de autores como Maurice Sendak y Quentin Blake.

Ya en el siglo XXI, la literatura y los libros infantiles aparecen como una institución consolidada, y con gran protagonismo dentro del mundo del libro. Puede citarse

como ejemplo de este siglo la serie de novelas fantásticas de J. K. Rowling, *Harry Potter*, la cual se han convertido en todo un fenómeno de masas.

Este rastreo histórico pone ya al descubierto una serie de elementos que permiten observar cómo la propia evolución de un concepto de infancia ha incidido en el surgimiento y la evolución de una literatura y unos libros especiales para niños y jóvenes, aunque, adicionalmente, es necesario indagar en el contexto más próximo en el que se encuentran inmersos los libros que en lo sucesivo se analizarán para poder determinar si es que tales antecedentes, y de qué manera, ejercen sus efectos en la producción actual de este tipo de libros.

2.3. La página como escenario de creación de argumentos visuales: el libro de literatura infantil y juvenil

Si se toma como referencia el caso que compete a esta investigación, el análisis comparativo de la puesta en página de dos libros específicos, uno de literatura infantil y uno de literatura juvenil, ambos editados en México, habrá que considerar aquellos elementos que, contextualmente, le dan a éstos un conjunto de posibilidades que no parecen permisibles en la mayoría de los libros para adultos.

Y bien, para emprender esta búsqueda de elementos habría que comenzar por preguntar, y concretar, ¿qué es un libro infantil? Y a partir de este cuestionamiento tomar en consideración las investigaciones de algunos de los autores que han tomado postura y que han profundizado en este complejo tema.

A este respecto, Soriano (1995, 207) hace énfasis en que es evidente que de una época a otra se va transformando la idea que una sociedad tiene tanto de los niños como de las obras que les son dirigidas, por lo que conviene no definir *a priori* una estética, “adoptar desde el vamos tal o cual concepción de cuáles son los vínculos entre el arte y los niños”, puesto que esto representa una limitación en cualquier búsqueda, observación que es por demás coincidente con la postura de Garralón (2011, 11) con respecto a una literatura que en sus bases no surge propiamente con el texto escrito, sino que nace con la oralidad.

En este mismo sentido, Soriano (1995, 209) hace ver que “para la mayor parte de nosotros, el libro para niños, hoy en día, se identifica con el *libro de entretenimiento*, novela de aventuras o relato policial, que disimula con todo cuidado los escasos rasgos educativos que algún autor bienintencionado podría tener la desgraciada idea de introducir”, al tiempo que resalta su postura con respecto a la apertura que precisa el acercamiento a este tipo de libros, y que permite rescatar del contexto aquellos elementos que le dan sentido a cada caso.

Soriano (1995, 201) dirá así que, bajo una perspectiva semiológica simplificada,

Es posible definir el libro infantil como un mensaje que un hablante (o escribiente) adulto, de determinada época y de determinado país, dirige a destinatarios de menor edad, que se caracterizan por carecer, momentáneamente, de las maduraciones afectivas y de las competencias en cuanto a vocabulario, sintaxis y cultura general que definen en principio al lector adulto de la misma época y del mismo país.

Y agregará que

El escribiente, en caso de que espere ser editado, deberá tener en cuenta, además, lo que Bourdieu denomina “reglas del juego”, es decir, ciertos supuestos sociológicos: estructura del mercado editorial, círculos o tendencias literarias, relaciones interpersonales y por cierto la orientación pedagógica y política de su obra, puesto que de libros para niños se trata (Soriano, 1995, 211-212).

Esto deja ver ya una serie de consideraciones que pueden trasladarse al contexto del que se extraen los casos de estudio para observar qué formas adopta ese diálogo que se establece entre niños y adultos por medio del libro y, una vez así, entender qué significaciones se construyen mediante los elementos que le dan materialidad a los textos, y qué representaciones se hacen del lector.

Dado que, como lo afirma Soriano (1995, 213)), y como ha podido observarse a partir del sondeo histórico anterior, cuando se trata de libros infantiles es imposible limitarse a su texto y uno se ve obligado a observar el contexto y, con ello, el mundo adulto cuyas exigencias y contradicciones se reflejan en este tipo de libros (conflictos entre grupos sociales, vínculos entre la ideología dominante y la de los dominados, situación jurídica y económica que se reserva a los niños de uno u otro grupo social, métodos pedagógicos en vigencia, la “imagen oficial de niño” que se corresponde con la teoría y la praxis de esa sociedad, etc.), será importante, pues, remitirse en lo sucesivo a ese contexto en el que se insertan los libros que se analizan para extraer de él los elementos que le otorgan significación a las formas en que se materializan estos textos.

De esta manera, para comenzar a adentrarse en la situación actual de los libros infantiles en México, conviene recordar que este país cuenta con una larga tradición de edición estatal, hecho que puede observarse desde principios del siglo xx y que se expande hasta nuestros días como parte de una labor estrictamente educativa (que tiene en sus inicios, y sigue conllevando en la actualidad una noción de formación ciudadana para el futuro), a partir de que el Estado comenzó a editar obras para los públicos más jóvenes, y, aunque sus esfuerzos más visibles se han concentrado en los libros de texto gratuitos, también se han propuesto programas de adquisición de

obras literarias para niños y jóvenes. Esto, a grandes rasgos, y como podrá evidenciarse, no es más que la continuación en nuestra cultura de un concepto de niñez en el que, a su vez, el concepto instructivo sigue ejerciendo un papel determinante, ya que supone a estos libros como principales herramientas educativas dentro de los sistemas actuales.

Por otra parte, cabe destacar que las principales acciones orientadas a la difusión de las obras literarias para niños y jóvenes se remontan a la época posrevolucionaria, momento trascendente en la historia de México cuando José Vasconcelos promovió desde la Secretaría de Educación Pública la creación de bibliotecas públicas, tanto fijas como ambulantes, y en el ámbito de la literatura infantil, la edición de títulos como *Lecturas clásicas para niños*, una antología de cuentos, leyendas, biografías y pasajes históricos universales (Conaculta, 2006, 17).

Este hecho participa ya de la creación de un vínculo que, adicionalmente al que se crea con el libro de texto gratuito, se ha mantenido desde entonces inquebrantable entre el libro de literatura para niños y jóvenes y el entorno escolar, y esto tiene sus bases en las circunstancias en que más tempranamente comenzaron a surgir estos libros en países como Alemania, Inglaterra, Italia y Francia, en los que la literatura infantil y juvenil estuvo fuertemente relacionada con la escuela y con la religión, hecho que le ha valido a este tipo de literatura, en la mayoría de los casos, sus intenciones didácticas o moralizantes.

En México, además de ese primer impulso que dio José Vasconcelos a la literatura infantil y juvenil, otras acciones importantes que se vinculan con la difusión de este tipo de libros son más bien recientes, se dan a raíz de las anteriores y gestan un suceso cultural relevante en el que se centra parte del análisis que acompaña a esta investigación.

Además de los discursos que incorpora el Estado en los libros infantiles en México, esfuerzos recientes, que provienen de finales del siglo xx y más específicamente de la década de los setenta y los ochenta, han venido incorporando un nuevo tipo de discurso que funciona de manera paralela a las acciones del gobierno, lo que le ha valido a los textos formas discursivas distintas en cuanto a su puesta en página y a la escritura de sus contenidos; actividades que se han ido fortaleciendo en los últimos años y que permiten reconocer un perfil distinto de lector, en otras palabras, un concepto de infancia menos apegado a la idea romántica que, por lo menos desde el siglo xix, se ha venido promoviendo de ella.

Atendiendo a lo anterior, proyectar a la página como un escenario de creación de argumentos visuales requiere considerar ese doble discurso que tiende a gestarse con respecto a este tipo de literatura en México a partir de la década de los ochenta del siglo xx. De aquí que pueda señalarse un primer discurso, propio de los textos editados por el Estado, que se inicia con los esfuerzos de José Vasconcelos y que recibe

en el siglo **xxi** otro fuerte impulso a raíz de la creación de un Programa Nacional del Lector; y otro segundo, que se difunde gracias a los esfuerzos independientes de editores, de instituciones y de la propia sociedad civil, para crear y acercar a niños y jóvenes a otro tipo de publicaciones, más estimulantes e interactivas en cuanto a los alcances de sus recursos gráficos, textuales, y a su configuración visual.

Aunado a esta doble intención, puede agregarse otro elemento que impregna buena parte de la producción de esta literatura: el de los “buenos valores”. En relación con esto, se observa que dentro de esa larga tradición de edición estatal, que ha caracterizado a México desde la época posrevolucionaria, subyace la arraigada idea de que este tipo de libros debe contribuir, antes que nada, a la formación de seres valiosos desde el punto de vista individual y social, y que tal idea se conjuga con el concepto instructivo, lo mismo que con la postura romántica, pura e inocente de la infancia que alcanza buena parte de los esfuerzos que despejan a esta literatura de su libertad, para transformarla, en consecuencia, en un vehículo útil y eficiente, es decir, en depositaria de un programa a realizar por parte de los adultos: el de la formación “integral” de los niños mediante un conjunto de valores que se suponen en riesgo, o el de la impronta autoritaria de corrección de un mundo que está “mal” y que debe cambiarse transmitiendo a las nuevas generaciones las fórmulas que harán de éste un lugar “mejor”. Es posible entender esto, ya que como lo expresa Carranza (2012) “la idea básica sobre la escritura para niños, es decir, la de que los libros deberían ser escritos bajo la supervisión de adultos y deberían contribuir al bienestar espiritual del niño, no ha cambiado desde mediados del siglo **xxi**”, y que, como ha podido observarse, lo que ha cambiado, más bien, son las ideas prevalecientes en cada período y sociedad sobre la educación y la niñez.

A este respecto, Juana Inés Dehesa (2011, 9) también hace ver que, pese a los avances de las últimas décadas,

no hemos podido despojarnos del todo de una idea romántica de la infancia, muy del siglo **xix**, muy “El pequeño elefante florentino”, según la cual los niños son una especie de embriones o brotes tempranos que hay que cultivar y cuidar y, sobre todo, mantener alejados de los vicios y las cosas malas del mundo para que sus pequeñas almitas no se contaminen y se inclinen siempre hacia la bondad y el bien [...] espíritu que impregna varios de los manuscritos que reciben día con día las editoriales infantiles.

Puede advertirse así que esta “imagen ideal de la infancia”, de la que también habla Graciela Montes (citada por Carranza, 2012), afirma y condiciona todo lo que los adultos hacen en torno a la literatura infantil —no sólo cuando la escriben, sino también cuando la editan, la recomiendan o la soslayan—, e impregna muchos de los

libros que hoy circulan en el mercado, mismos que no quedan exentos de los mecanismos de censura que determinan tanto la escritura de los textos, como la producción de las ilustraciones u otros elementos gráficos que los acompañan.

En el contexto de la literatura infantil y juvenil mexicana, y en relación con los discursos oficiales que introduce el Estado, es incuestionable el valor de los textos, cuyos sentidos ideológicos se vuelcan sobre dos temas fundamentales: lo mexicano y la formación. Una formación encaminada en su mayor parte a los valores cívicos o patrióticos, y que da a los niños, como tal, “una figura de veneración: la Patria” (Dehesa, 2011, 9-10).

Desde esta perspectiva, puede agregarse que este concepto de infancia propio del siglo XIX que se incorpora en la LIJ (literatura infantil y juvenil) mexicana, aunado con las intenciones moralizantes del Estado —que buscan moldear la mentalidad del niño de acuerdo con sus programas y proyectos para forjar, con vistas en el futuro, buenos ciudadanos— hacen del libro un contenedor inerte, que transporta un texto que de manera previa varios agentes se han encargado de evaluar para constatar su efectividad de acuerdo con los propósitos establecidos por el mismo adulto, dejando ver al niño como mero receptor pasivo de esos contenidos. El libro se muestra en este caso como un contenedor que porta una serie de sentidos ideológicos que pretenden proyectarse por medio de elementos gráficos como la imagen o el color, para generar, en lo sucesivo, una identificación del niño, pero desvela además una articulación pasiva en la página, incapaz de proyectar sentidos adicionales que enriquezcan al texto y que estimulen al lector para adentrarse en la lectura.

Atendiendo a esta misma forma de discurso, es posible citar como hecho significativo en la producción de la LIJ en México la creación de un Programa Nacional de Lectura, mismo que comenzó a gestarse en el año 2000, durante el sexenio del Presidente Vicente Fox, y se hizo andar a partir de 2002. Este ambicioso proyecto, que según rezaba su eslogan buscaba hacer de México “un país de lectores”, implicó una inversión millonaria para la adquisición de aquellos títulos que se emplearon en la conformación de acervos de bibliotecas escolares y de aula, lo que trajo consigo un importante crecimiento de la industria de libros para niños y jóvenes (Dehesa, 2013, 191-192).

Si bien, el presupuesto destinado por la SEP a este programa fue en sus inicios muy alto, y esto hizo que el trabajo de publicar libros para niños y jóvenes se convirtiera rápidamente en un negocio rentable, y por ende muchos editores comenzaron a depender de este tipo de programas, es destacable en el mismo sentido que, aun cuando muchas de las ventas actuales de este sector —tal como lo muestran los *Indicadores del sector editorial privado en México* que publica anualmente la Caniem— provienen de este programa, año con año tal presupuesto ha disminuido y esto traído

consigo una baja considerable en la adquisición de este tipo de títulos y, con ello, de las posibilidades de subsistencia¹ de muchos editores.

En el mismo sentido, dado que la LIJ en México no deja de estar vinculada con este entorno escolar, es posible observar que existen básicamente dos formas de comercializar este tipo de libros en el país: en primer lugar, las ventas al gobierno, para constituir los acervos de escuelas públicas, de bibliotecas y de salas de lectura; y en segundo, las ventas a escuelas privadas, a través de programas de adopción de títulos que frecuentemente acompañan a las guías para trabajo en el aula. Es relevante mencionar este hecho, toda vez que ese tipo de modelos de negocio ha propiciado que muchas editoriales incorporen tablas de valores u otros objetos pensados sólo desde su utilidad como parte de sus estrategias de marketing para formar a la comunidad en determinadas prácticas y valores.

Pese a que, como lo expone Dehesa (2013, 191), tal como ocurre con el resto de los proyectos culturales, la literatura infantil y juvenil en México también cambia con cada sexenio y “la industria editorial mexicana no puede desvincularse de este replanteamiento cíclico y sexenal, puesto que aún no logra quitarle al Estado su papel de principal comprador, consumidor y mecenas”, es importante mencionar que, por lo menos desde la década de los setenta del siglo xx, con la creación del primer Premio Nacional de Cuento para Niños Juan de la Cabada en 1977, y más específicamente desde la década de los ochenta con la creación de la sección nacional de IBBY (*International Board on Books for Young People*) y la primera Feria Internacional de Libro Infantil y Juvenil (FILIJ), comenzaron a incorporarse una serie de esfuerzos que cambiaron de manera contundente el panorama de la LIJ, hecho que a su vez trajo consigo cambios importantes en los textos y en sus formas materiales.

¹ Dadas las dificultades a las que actualmente se enfrenta la industria editorial, la irrisoria cantidad de puntos de venta en México y los enormes gastos que conlleva el traslado de los títulos, las editoriales de los libros infantiles se han visto en la necesidad de recurrir a diversas estrategias para incrementar sus posibilidades de supervivencia en el mercado: organizan bazares (por ejemplo, los bazares navideños que ha organizado en Ciudad de México Ediciones El Naranjo, o en Guadalajara las pequeñas librerías Leelefante y de Tessie), acuden a ferias y a distintos eventos culturales, al tiempo que muchas de éstas terminan por depender de las ventas a escuelas o de los programas gubernamentales; en este caso, del Programa Nacional de Lectura, que vino a dar un fuerte impulso a estas editoriales, pues aun cuando la Comisión Nacional para el Libro de Texto Gratuito (Conaliteg) ha fijado los precios de los libros muy por debajo de su precio de venta al público, obligando con esto a los editores a realizar tirajes especiales con insumos de calidad menor a la de los títulos originales, el inmenso volumen de tales tirajes ha significado una vasta ganancia para este segmento de la industria, pues no debe perderse de vista el hecho de que se trata de dotar de acervos a las bibliotecas públicas de todo el país. Aunque, por otra parte, también cabe resaltar que la mayoría de los editores lejos de aprovechar estos primeros impulsos gubernamentales para idear una mejor forma de construir un mercado y crear un público lector sólido, siguen dependiendo de ellos para sobrevivir y acrecentar su catálogo, hecho que no deja de reflejar sus costumbres y sus visiones, lo mismo que el tipo de títulos que siguen produciendo, acordes a las necesidades y discursos del gobierno.

En 1979 Pilar Gómez, Norma Romero y Ofelia Villalba promovieron la creación de la sección Nacional de IBBY, la cual quedó formalizada en 1983 con el nombre de Asociación Mexicana para el Fomento del Libro Infantil y Juvenil, A.C., y en 1981 Carmen García Moreno, entonces directora de Bibliotecas en la SEP y presidenta de IBBY-México, organizó con el apoyo de estas dos instituciones y de la Universidad Nacional Autónoma de México la primera Feria Internacional del Libro Infantil y Juvenil (FILIJ), misma que constituyó un parteaguas en la producción de los libros para jóvenes lectores, así como en la promoción de la lectura.

Inspirada en la Feria Internacional del Libro Infantil y Juvenil de Bolonia, y surgida a raíz de la escasez de libros para niños no sólo en México sino también en América Latina, la FILIJ se propuso cumplir con los siguientes objetivos: 1) dar a conocer en México lo que se produce en materia de publicaciones infantiles y juveniles en diversas partes del mundo; 2) fomentar en niños y jóvenes el hábito de la lectura mediante publicaciones amenas y adecuadas; 3) alentar el intercambio cultural entre los profesores involucrados en la materia, y 4) propiciar un aumento en la producción nacional de libros para niños y jóvenes (Conaculta, 2006, 28).

Pese a la vasta historia gráfica en nuestro país, la escasa producción de libros infantiles no había permitido el desarrollo de la ilustración como especialidad, y ésta, al igual que la literatura escrita dirigida a este público, comenzó a desarrollarse sólo a partir de la década de los ochenta, de manera posterior a la primera Feria Internacional del Libro Infantil y Juvenil. Esta importante feria trajo consigo el creciente interés de editores, autores, ilustradores, educadores y bibliotecarios por contar con libros de calidad y producidos en el país, así como la búsqueda de oportunidades para acercar a los pequeños a la lectura.

De igual manera, como parte de estos esfuerzos, en la misma década de los ochenta comenzaron a surgir las primeras editoriales dedicadas a la producción de este tipo de libros; en 1980 nació la editorial CIDCLI y en 1982 Amaquemecan², al tiempo que proyectos de literatura infantil como el de Fondo de Cultura Económica y la llegada

² Es importante señalar que estas dos editoriales continúan ejerciendo una importante labor editorial en el ámbito de las publicaciones infantiles en México. Por una parte, Amaquemecan, hoy Celta Amaquemecan, como editorial independiente que ha creado una distinción con respecto a otras del sector debido a su colección Integración, un conjunto de obras escritas y diseñadas especialmente para niños y jóvenes invidentes o con debilidades visuales y que emplea un novedoso sistema de impresión en braille y offset; y, por otra parte, CIDCLI (Centro de Investigación y Desarrollo de la Comunicación y la Literatura Infantiles), editorial también independiente ampliamente reconocida en el medio que publica colecciones de ficción y no ficción, y que cuenta con un fondo que la ha hecho acreedora a numerosos reconocimientos nacionales e internacionales (por parte de la Feria Internacional del Libro de Bolonia, la Bienal de Ilustración de Bratislava, la FILIJ, la Caniem y el Instituto Nacional de Antropología e Historia), y que también se encuentra en los acervos de muchas bibliotecas públicas.

a México de editoriales con una vasta producción para primeros y jóvenes lectores, como Ediciones SM (España), coadyuvaron al fortalecimiento de la LIJ en nuestro país.

A mediados de los años noventa el panorama editorial de cara al libro infantil y juvenil ofrecía ya un cambio radical y un comportamiento distinto por parte de editoriales, editores, autores, ilustradores, educadores, bibliotecarios, promotores y de la misma sociedad civil, y esto trajo consigo no sólo en una creciente producción de este tipo de libros, sino que también echó a andar un mecanismo complejo que alcanzó todos los ámbitos de esta industria. Prueba de ello son ferias (FILIJ, FIL Niños en Guadalajara, Feria del Libro Infantil y Juvenil en Hidalgo, Feria Nacional del Libro Infantil y Juvenil en Xalapa, Feria Internacional del la Lectura, Festival del Libro Infantil y Juvenil UNAM), premios nacionales para escritores, ilustradores y promotores de lectura, así como la incursión y la premiación de escritores e ilustradores en eventos de talla internacional; campañas de fomento a la lectura e instalación de bibliotecas (una de las más importantes, la Biblioteca BS IBBY México); congresos y espacios de investigación; cursos y diplomados; asociaciones y comités (como el Colij, Comité de Libros Infantiles y Juveniles de la Caniem).

Un dato importante con respecto a la creación de la FILIJ es el que destaca Juana Inés Dehesa (2011, 13) en su artículo “Literatura infantil y juvenil. De la agenda secreta a la nueva infancia” cuando expone que:

En pocas palabras, con la FILIJ y con todo el esfuerzo que le fue propiciado y acompañado décadas antes y después, los jóvenes lectores mexicanos tuvieron la opción de hacerse de textos producidos dentro de su propia cultura y en su propio idioma. Y no sólo eso, sino que el trabajo permitió que naciera un público, una profesión y un mercado.

Puede observarse aquí que hay un suceso importante que se da a raíz de la creación de la FILIJ: el reconocimiento de un tipo distinto de lector. Hecho que se vincula con la difusión de un nuevo concepto de infancia. Es una vez más Dehesa (2011, 13) quien habla de esto cuando expresa que los niños que los autores imaginan al momento de preparar sus textos ya no son los de antes, es decir, esos personajes románticos, inocentes y maleables que ocupaban la mente de los autores del siglo XIX y de principios del siglo XX. Los niños de hoy, expone la autora, “han sido remplazados por unos con menos cartón y más vísceras, con menos conciencia de lo que está bien y es bueno, y con más noción de sus propios deseos y de la forma en que éstos pueden convertirse en realidad”. Mejor dicho, lo que pasa en realidad es que “los niños siguen siendo los mismos; lo que se ha modificado es la idea de infancia, la idea de lo que es apropiado para la infancia”.

Dado que, como antes ha podido observarse, las representaciones que se han hecho de la infancia son sociales, históricas, culturales, y en definitiva ideológicas, y que,

por ende, ponen en evidencia lo que tales sociedades suponen con respecto a lo que los niños pueden entender y a lo que se considera adecuado transmitirles, la censura, la infantilización y las propias adaptaciones ideológicas con respecto a una serie de valores o características de identificación cultural que resultan deseables u observables en un país como el nuestro han desempeñado un papel determinante en la producción de los libros infantiles y juveniles; perspectiva que, por otra parte, ha venido modificándose en los últimos años a raíz de ese reconocimiento de un nuevo concepto de la infancia, y su vínculo con un evento como la FILIJ estriba, justamente, en esta visión de los editores que hizo manifiestas las necesidades de un sector de lectores que comenzaba a reclamar publicaciones de calidad, propias de su idioma y de su cultura, lo mismo que un repertorio más extenso de temas que hiciera evidente su capacidad, o que dejará de subestimar la misma mediante el abandono de los estereotipos, los lugares comunes, la moralina, la censura o los trillados discursos gubernamentales que no hacían otra cosa que empobrecer las auténticas posibilidades de disfrute de una literatura pensada y creada específicamente para ellos.

Fue así como este hecho trajo consigo una consideración distinta por parte de los adultos hacia los niños. A raíz de la organización de ferias como la FILIJ y de otras actividades, el niño dejó de verse como un mero receptor pasivo y comenzó a reconocérsele una cierta autonomía y, por ende, sus necesidades como lector, pero ya no como aquel lector que pretendía ser moldeado a voluntad, por medio de un discurso institucional. El hecho de organizar una feria como ésta, expone Dehesa (2011, 13-14), que involucraba a los niños y a los libros pensados para ellos,

estaba poniendo de manifiesto una noción moderna del papel de los niños dentro del acto lector: ya no sólo eran los receptores de textos que provenían de los padres o maestros, sino que se les brindaba un espacio idóneo para que entraran en contacto con los libros y la lectura por sí mismos. Es decir, era el momento de que hicieran de este acto una actividad voluntaria y consciente.

A este respecto, es importante mencionar que este cambio al que alude Dehesa a partir de esta segunda idea de infancia trajo consigo una profesionalización de los oficios de escribir e ilustrar para lectores jóvenes, y bien, un reconocimiento de éstos como trabajos dignos de ser tomados en serio, como lo era entonces escribir e ilustrar para los adultos.

Esta profesionalización de ambos oficios, que va de la mano con un importante crecimiento de este sector de la industria editorial en México, prácticamente inexistente antes de 1980, le dio a los textos nuevas posibilidades no sólo en cuanto a su escritura, sino también en cuanto a la selección de sus soportes y a los dispositivos gráficos empleados en su puesta en página; aunque, es importante mencionar que a diferencia de los libros editados por el Estado, los sentidos que estos segundos

comenzaron a introducir no fueron realmente de tipo ideológico, sino que fueron más bien enfáticos en los contenidos y en el tipo de apropiaciones (más interactivas en muchas ocasiones) que pretendían proponerse al lector.

Para entender mejor este cambio de paradigma con respecto al lector, es imprescindible revisar los objetivos de IBBY, organización que ha incidido en la creación de este segundo tipo de discursos, ya que entre éstos se propone la amplia distribución de libros infantiles, se hace énfasis en promover el uso de criterios “estrictamente artísticos y literarios”, o bien, en la “publicación de libros imaginativos y estimulantes para los jóvenes y el uso de la literatura infantil en la educación” (Peña, 1994, 39).

Esto permite entender a grandes rasgos como este cambio en los organismos encargados de supervisar la producción de los textos de libros infantiles y juveniles ha influido, al igual, en el contenido y la forma de los mismos. La FILIJ, expone Dehesa una vez más,

vino a diversificar un mercado que tradicionalmente estaba en manos del gobierno y, con ello, a inyectarle vida una industria —casi se podría decir, a crearla—, lo cual propició que diversas editoriales se fijaran en nuestro país y comenzaran a pensar en establecer oficinas aquí, y que, por tanto, comenzaran a abrirse nuevos espacios para los escritores de literatura infantil y juvenil, que hasta entonces no habían tenido demasiadas opciones en el terreno profesional (2011, 14).

Si se parte de esta perspectiva, podrá encontrarse un concepto de literatura infantil que apunta ya no hacia los libros como instrumentos de enseñanza moral o de buenas costumbres, ya no hacia la formación en los valores o la adquisición de conocimientos útiles, ya no hacia la ambiciosa pretensión de los adultos de formar “seres valiosos”, sino más bien un concepto de literatura que reconoce en ella sus posibilidades de disfrute y que entraña una aprehensión más auténtica de la realidad; que enfatiza y que coadyuva al desarrollo de la imaginación y la sensibilidad en el joven lector.

Este concepto más actual de la infancia, aunado a un concepto de literatura más congruente en sus posibilidades, y que promueve la aplicación de criterios más artísticos, lo mismo que el reconocimiento de las necesidades de su público al impulsar la apertura de importantes espacios de encuentro con la lectura y de profesionalización para los agentes que intervienen en la producción de estos libros, le ha valido a estos últimos nuevas formas discursivas (tanto gráficas como textuales).

Atendiendo a esta perspectiva, la página se presenta como una unidad argumentativa que funciona dentro de un discurso global que es el libro; un libro que reconoce en los alcances de sus recursos al lector como punto de partida y directriz de cada una de sus operaciones, y que desvela un texto gráficamente elaborado para su lectura, pues al final de cuentas y como señala Soriano (1995, 210): “Un libro para niños es, antes que nada, un libro que los niños leen con placer”.

2.4. Los dispositivos de la página y su apropiación del espacio gráfico de enunciación en la literatura infantil y juvenil

Para poder dar cuenta de la página, de cómo ésta se confecciona como un escenario de creación de argumentos visuales que se tejen con los sentidos del texto, habrá que remitirse a los dispositivos que participan de esa construcción tomando en consideración, una vez más, las dos formas de discurso que se han expuesto en el apartado anterior; toda vez que presentar a ésta como espacio gráfico de enunciación requiere traer a escena a quien habla, es decir, a la autoridad que en determinadas circunstancias hace público el discurso, en este caso ya pensado y dirigido a un lector específico.

Y bien, para efectos de esta investigación podrá utilizarse la siguiente clasificación: 1) dispositivos gráfico-textuales de la página, que hacen referencia, básicamente, a la tipografía, las variaciones tipográficas, las jerarquías tipográficas y los estilos de párrafo; 2) dispositivos gráficos de la página, que incluyen elementos como las imágenes (fotografías o ilustraciones), el color y otros diseños de página, y 3) dispositivos espaciales, en los que se considera el formato, la retícula, los espacios, las jerarquías y la composición. Aunque, también conviene señalar que esta clasificación se emplea sólo por motivos expositivos, que permiten situar a los distintos elementos de la página, pues como ya se ha señalado en el primer capítulo y por razones de tiempo, dada la amplitud y la profundidad que entrañaría una investigación que considerara a todos estos dispositivos, sólo se aludirá en los análisis a cuatro elementos: la tipografía, el color, las ilustraciones y la retícula; ésta última, como caso particularmente cuestionable, cuya existencia o ausencia habría que identificar en cada uno de los libros que se analizan.

En un primer discurso se considera la intervención del Estado, quien ejerce la enunciación y funciona como autoridad en los textos que selecciona la SEP por medio de sus programas de abastecimiento a bibliotecas escolares y de aula. A este respecto, ya Juana Inés Dehesa expone que “al convertirse en el principal cliente de las editoriales, la SEP pudo determinar las materias y géneros que requería para sus bibliotecas, y así comenzó a influir —casi a dictar— los programas editoriales que giraban a su alrededor” (2012, 182).

El dato anterior resulta relevante no sólo porque refleja los hábitos y la visión de los editores, sino por el tipo de títulos que se están produciendo en el país. Continúa Dehesa (2013, 193):

Si la gran mayoría de los editores espera que continúen los programas de apoyo institucionales, quiere decir que están dispuestos a continuar produciendo títulos y proyectos acordes con las necesidades (y discursos) del gobierno, lo cual trae consigo

una cierta homogenización de los proyectos y, lo más grave, una producción editorial concebida para agradar, atraer y complacer, no a los niños y los jóvenes, sino a los seleccionadores oficiales (Dehesa, 2013, 193).

Si se repara en el hecho anterior, en que uno de los principales problemas al que se enfrentan los libros para niños y jóvenes es el de su “doble destinatario” (uno el que selecciona y paga y otro el que lee o escucha, dependiendo de las edades), podrá entenderse que lo anterior adquiere dimensiones alarmantes, toda vez que en México la mayor parte de la literatura infantil y juvenil está vinculada con el entorno escolar, y en este ámbito y procesos de selección tiende a anularse al niño y al adolescente.

“Puede decirse que hoy por hoy, en México, los mediadores, los adultos son virtualmente los únicos involucrados en la selección de títulos de la LIJ” (Dehesa, 2013, 193), y que esto es un obstáculo que compromete la identidad misma de los libros que se destinan a los niños y a los adolescentes. Un público que, por otra parte, en los últimos años y de manera muy evidente “ha ido conquistando poco a poco su derecho a elegir qué, por qué, cómo y dónde leer” (Dehesa, 2013, 194), tal como lo muestran actividades como la FILIJ.

Basta ingresar en la página de la SEP a la sección de Histórico Libros del Rincón, y de ahí a proceso de selección (<http://lectura.dgme.sep.gob.mx/coleccion/proceso.php>) para entender cómo es que dicho mecanismo funciona. En este sitio se explica que:

El proceso de selección para conformar los acervos de las Bibliotecas Escolares y de Aula es el procedimiento mediante el cual se realizan distintas acciones encaminadas a garantizar que los alumnos y maestros de educación básica tengan acceso a materiales de calidad, el procedimiento involucra a diferentes actores en distintas etapas.

De acuerdo con lo que se especifica en esta página, el proceso se da en tres fases: 1) ingreso de materiales, etapa en la que titulares y representantes de los derechos patrimoniales de una obra registran y entregan sus materiales bibliográficos a la Dirección de Bibliotecas y Promoción de la Lectura para que sean revisados; 2) pre-selección, fase en la que un grupo de lectura externo revisa los materiales con base en su experiencia y atendiendo al mapa de géneros y categorías establecidos por la Dirección General de Materiales Educativos. A partir de la valoración de este grupo lector, se realiza con los libros elegidos un catálogo de selección que da información sobre los títulos preseleccionados, y 3) selección, que es la etapa en la que los comités estatales definen en una reunión nacional los títulos que formarán parte de los acervos de las Bibliotecas Escolares y de Aula; para ello, cada comité presenta su propuesta tomando en consideración las consultas sobre intereses y necesidades lectoras que se hacen a directivos, docentes, alumnos y padres de su entidad federativa.

Hay, pues, detrás de todo este proceso una simulada consideración de los lectores, pese a que éstos debieran ser el verdadero punto de partida. La infancia se convierte aquí, tal como lo expone Larrosa, en algo que “nuestros saberes, nuestras prácticas y nuestras instituciones ya han capturado: algo que podemos explicar y nombrar, algo sobre lo que podemos intervenir, algo que podemos acoger” (citado por Carranza, 2006).

Pero, como también sostiene Larrosa, quedarnos en un lugar de las certezas acerca de la infancia, ignorar el “enigma” del que nos habla este autor, equivale a reducir al niño a nuestro “mapa de niño”, a nuestra norma de lo que un niño “es o debe ser”; de tal manera que esa pretensión de saber lo que “el niño” es, necesita o desea, nos vuelve omnipotentes y ciegos frente a su mirada y su inquietante llamada (citado por Carranza, 2006).

Curiosamente, no hay ámbito en el que sea más evidente esta anulación del niño que en el de la edición y la selección de los libros que hace el Estado, en tanto que pretende proclamar por medio de ellos sus “nobles intenciones” y sus proyectos para formar “seres valiosos”, con un fuerte sentido de identidad y de veneración a la Patria que, por ende serán “buenos ciudadanos”.

Esta valoración de la infancia como ciudadanía para el futuro, como ha podido observarse en el primer apartado de este capítulo, tiene sus inicios en Grecia, y fue un elemento importante para que la educación comenzara a cobrar un papel de mayor relevancia con respecto a ese pequeño ser que se consideraba ya como un proyecto adulto, falto de cualidades para ser un ciudadano virtuoso, dadas sus carencias de carácter y de voluntad. Esta apreciación, como puede advertirse, no es muy distinta de la que tiende a incluirse en los libros infantiles por medio de los discursos oficiales, ya que el niño se convierte en depositario de un programa que se pretende realizar de acuerdo con las intenciones de los adultos.

La institucionalización de las escuelas, el surgimiento del niño escolar, la incorporación del concepto instructivo en la literatura; las adaptaciones, las “infantilizaciones”, las censuras de una literatura que fue en sus inicios de tradición oral, de origen popular; el surgimiento del libro como instrumento de enseñanza moral, de buenas costumbres y de conocimientos útiles, son elementos que muestran la influencia —anteriormente señalada— que han tenido el Estado y la escuela para hacer surgir a la infancia de las “estructuras profundas de la historia”, como Trisciuzzi y Cambi (citados por Iglesias, 1996) denominan a esa dimensión más temprana en la que la infancia aparece casi como algo invisible o que se confunde con la naturaleza, al tiempo que dejan ver su autoridad en muchos de los libros que son editados en la actualidad, la mayoría de éstos para satisfacer a las demandas de estos discursos institucionales.

Atendiendo a este hecho, las formas en que procede el Estado cuando incorpora la LIJ en sus programas de educación requieren de procesos en los que por presupuestos, tiempos e intereses se compromete la calidad de los contenidos que en otros ámbitos es

verdaderamente literaria y artística. Todo esto repercute en las maneras en que se escriben los textos, pero sobretodo en las formas materiales que éstos adoptan, en la construcción de un segundo discurso de la lectura, el gráfico, que debiera en igual magnitud corresponderse y apelar a los intereses del niño.

De esta manera, el espacio gráfico en la página, lo mismo que los dispositivos que operan en la construcción de este tipo de discursos se ven reducidos a sus usos meramente técnicos, que cooperan para estandarizar de la lectura, más no para introducir sentidos adicionales que le signifiquen al niño o al adolescente como lectores formas más interactivas de apropiación e interpretación de los contenidos.

En el mismo sentido, dado que la consideración del texto sobrepasa la atención que se da a los criterios de organización y presentación gráfica en la selección de este tipo de libros, y que factores como el tiempo y los presupuestos influyen notablemente en su calidad, los dispositivos gráfico-textuales, como la tipografía, funcionan como vehículos de los contenidos verbales, más no atienden a la construcción de sentidos complementarios.

Por su parte, elementos como las variaciones o las jerarquías tipográficas dejan ver su efectos con respecto a las intenciones de las palabras o las expresiones, lo mismo que en la delimitación de los niveles de lectura, pero tampoco aportan a estos discursos significados adicionales en la organización del espacio gráfico.

Dispositivos gráficos, como las ilustraciones, se valoran en cada caso atendiendo al diálogo que establecen desde su propia construcción con el lector al que van dirigidas, así como a las maneras en que se vinculan con el texto y construyen sentidos complementarios o divergentes a él para estimular determinadas respuestas en el niño o el adolescente. La incorporación de otros elementos como el color se analizan en atención a sus alcances; aunque, por otra parte, es importante señalar que la consideración de las superficies o los soportes físicos, dadas las limitaciones que ejercen en este caso los factores económicos, condiciona de igual manera los significados que por medio de esta interacción entre contenidos gráficos, verbales y superficies es posible introducir.

Si de igual manera se observa la influencia del discurso educativo oficial en los libros que son editados para el Estado, podrá encontrarse en las representaciones gráficas, ante todo, una búsqueda de elementos que construyan sentidos de identificación cultural³.

³ Es posible encontrar tales sentidos de identificación cultural más inmediatamente en las representaciones humanas, en las que los rasgos físicos (color de piel, facciones, color y tipo de cabello, etcétera) son importantes para recrear esa imagen del “niño mexicano”, o de sus referentes adultos, mediante las cuales se pretende que el pequeño lector se reconozca en la página. Al igual que dichos sentidos pueden observarse en las representaciones que en este mismo contexto exaltan, refuerzan o promueven “lo mexicano”, es decir, las tradiciones (el día de muertos, el día de reyes), la gastronomía (el maíz, los dulces, los guisos), los valores cívicos y patrióticos (la bandera, el escudo, el himno), personajes (Niños Héroes, Morelos, Miguel Hidalgo) o hechos históricos (Revolución Mexicana, Independencia de México); y por

En cuanto a los dispositivos espaciales (formatos, retícula, espacios, composición), puede advertirse más bien una estandarización y una alta dependencia de los factores económicos, mismos que tienden a limitar las posibilidades artísticas de estos libros. Hay, pues, en este primer discurso una búsqueda de elementos mediante los cuales se procura una determinada correspondencia con la representación cultural que se hace del lector, pero que no pasa de ser eso, una representación por parte del adulto, y muchos de estos elementos con que se construye el discurso gráfico en la página se limitan a mostrar sus atributos en función de usos meramente técnicos que homogenizan la lectura. No hay más significados por descubrir, el niño queda entonces caracterizado como un receptor pasivo, subestimadas sus capacidades para intervenir en la construcción de los sentidos en los textos. Es un discurso que más que persuadir intenta ratificar en el niño de algo que ya se sabe y está ahí, que el adulto sabe y espera que el niño acepte, y que pretende medir sus capacidades de acuerdo con los estándares.

En sentido inverso, puede considerarse ese segundo discurso que no se proyecta desde el Estado como autoridad, y que más visiblemente, a raíz de actividades como la FILIJ, y por circunstancias antes referidas, ha comenzado a reconocerle al niño su papel activo como lector; a reconocer sus capacidades y sus necesidades desde un nuevo perfil de infancia.

A este respecto, Juana Inés Dehesa (2011, 14) expone que uno de los principales objetivos en la creación de la FILIJ fue demostrar a los editores independientes que existía un mercado para el libro infantil, lectores interesados en una oferta que hasta entonces no habían conocido. “Era el momento de que el Estado dejara de ser el único editor y que otras instituciones tomaran el relevo”, al tiempo que la autora agregará que

Tras asumir una nueva visión de la infancia y emplearla como directriz para tres décadas de trabajo constante y de esfuerzos conjuntos, se logró fundar para la literatura infantil y juvenil mexicana un mercado, una profesión y una industria editorial (Dehesa, 2011, 14).

La atención hacia una literatura infantil y juvenil más auténtica en sus posibilidades le dio al mercado un papel protagónico en la configuración textual y visual de los discursos. Con esto, el niño y el adolescente dejaron de ser vistos por los editores mexicanos

último, en el uso del color, en el poder que este elemento tiene para evocar elementos de identificación cultural, como pasa con los colores de la bandera o aquellos que aluden a tradiciones específicas (los más comunes asociados al día de muertos). Imágenes que desde los lugares comunes se pretende perpetúen en los niños por medio de estos libros su sentido de pertenencia e identidad.

como meros receptores pasivos y se les hizo parte de los procesos de escritura (al ser considerados sus gustos, sus necesidades y sus intereses desde nuevas perspectivas), de selección y de producción de los recursos gráficos, lo mismo que de las decisiones referentes a la puesta página. A partir de estas propuestas, los editores generaron nuevas formas de identificación y de participación para el lector, mismas que hicieron posibles diálogos más interactivos por medio de las maneras en las que gráfica y textualmente se ha podido construir el discurso.

A este respecto cabe mencionar que además de los géneros literarios, que crean ya una diferenciación en la producción de los libros infantiles y juveniles (el narrativo, el lírico, el dramático), las posibilidades de construcción del discurso gráfico extienden su clasificación hacia las formas de interacción de los elementos gráficos con los sentidos que imprimen los textos, por lo que es posible encontrar por lo menos tres tipos de libros más: el libro de imágenes, el libro ilustrado y el libro álbum o álbum ilustrado; este último, más cercano a las estrategias de participación que hacen de la lectura una experiencia más interactiva para los lectores.



El último día de verano, libro de imágenes.

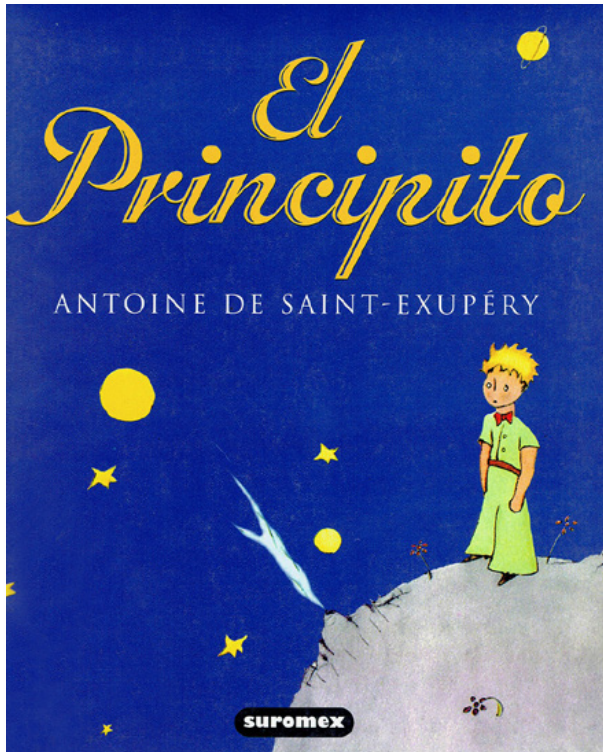
Aunado a ese nuevo concepto de infancia, que reconoce al niño un papel más autónomo en la lectura, editores, ilustradores y diseñadores han propuesto formas de apropiación distintas a las que acompañan a los libros de imágenes (en los que hay un uso exclusivo de ilustraciones para introducir al niño en narraciones de secuencias básicas) o a los libros ilustrados (en los que se combina el texto y la ilustración, pero en los que esta última funciona sólo como un recurso de apoyo para mostrar lo dicho en el texto), lo que ha permitido consolidar un

nuevo tipo de libro, el álbum ilustrado, básicamente caracterizado por la interacción de los lenguajes del texto y la imagen, que se enriquecen y se complementan, pero en los que son determinantes también las características del diseño y la selección de los materiales, al tiempo que se retoman elementos del cine, la historieta, la plástica, la publicidad, los dibujos animados y los videojuegos (tales como la simultaneidad y la fragmentación), más cercanos a la posmodernidad y que reclaman una participación más activa del lector en el proceso de interpretación, dejando ver un reconocimiento de las capacidades cognitivas dominantes de los niños de hoy. La imagen en este caso

es portadora de significación en sí misma y establece un diálogo de interdependencia con la palabra, por lo que ilustración, texto, diseño y edición se conjugan en una unidad estética y de sentido para originar una nueva forma de lectura.

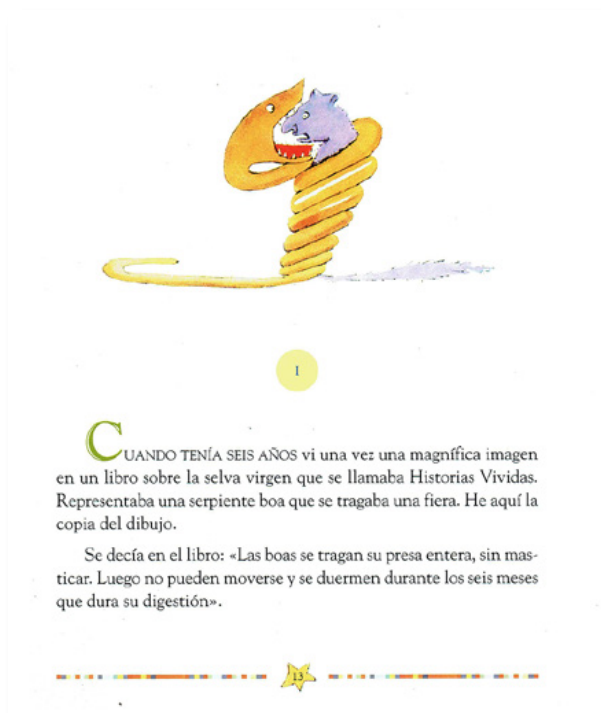


Secuencia en páginas interiores de *El último día de verano*.



El principito, libro ilustrado.

Además de lo anterior, otra de las peculiaridades del álbum ilustrado es el uso de la doble página como factor importante para el desarrollo de la historia, al ser ésta portadora de una carga semántica que da la sensación de totalidad durante la lectura; por lo que logra identificarse ya a este libro como género específico en la LIJ, y en él una clara dependencia de la función estética, que exige al lector una lectura compleja para vincular los códigos de la imagen y el texto por medio de su imaginación, ya que entre ellos se da una relación más dinámica que entraña múltiples formas de lectura; a la vez que los formatos, la retícula y las características del material introducen sus propias formas narrativas para completar los sentidos que surgen de esta interacción entre los códigos gráficos y los lingüísticos.



Páginas interiores de *El principito*.



Un bicho extraño, álbum ilustrado.

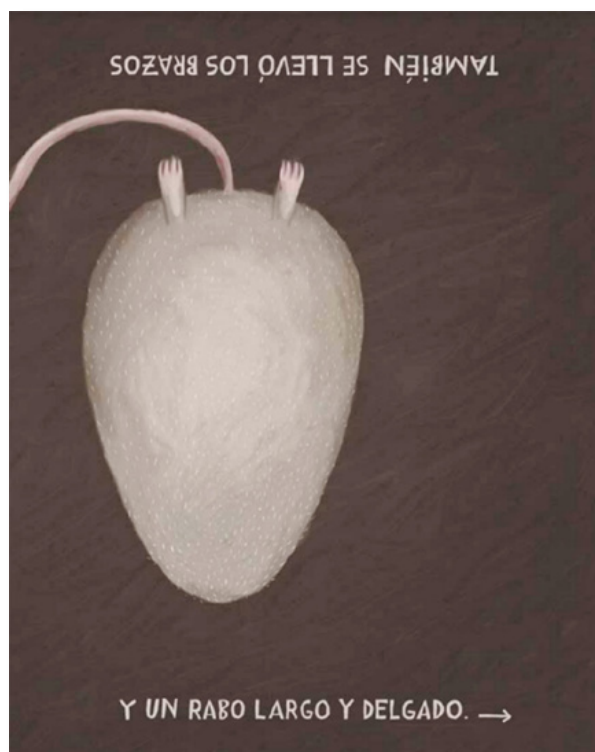
Damos hoy por sentada la aparición de la imagen en el libro infantil pero, entre esta diversidad de estrategias que hacen hoy de estos libros una primera herramienta para que los niños observen y den sentido a su mundo (cada vez bajo un modelo de lector más crítico), conviene recordar que la ilustración, tanto como el concepto de infancia o el libro en este ámbito, es un fenómeno relativamente reciente que se vincula con lo que Díaz (2007, 20) señala en *Orbis sensualium pictus* u *Orbis pictus* de Jan Amos Comenius como el primer libro ilustrado para niños, mismo que fue publicado en 1658 y que tuvo una alcance significativo en la producción posterior de libros, como ha podido evidenciarse en el segundo apartado de este capítulo.

A diferencia de los libros para adultos, en los que la ilustración suele aparecer como un recurso de apoyo para mostrar o reafirmar lo que se dice en el texto, la imagen en el libro infantil y

juvenil adopta un papel más activo que va vinculándose con las maduraciones intelectuales y afectivas del lector para entender y aprehender al mundo en sus elementos inmediatos, a la vez que participa de la configuración de una atmósfera estéticamente construida que causa deleite al niño, que lo ejercita en la imaginación y en la creatividad mientras lo inicia en la lectura y procura hacer de él un lector cautivo. Prueba de esta atención a la imagen son los hoy numerosos premios existen en torno a ella, tal es el caso del Premio Internacional del Libro Ilustrado Infantil y Juvenil de la FILIJ, los que se otorgan por conducto del Concurso de Álbum Ilustrado “A la Orilla del Viento” de FCE o del Concurso Internacional Invenções de Álbum Ilustrado y Narrativa Infantil de Nostra Ediciones, así como en reconocimiento a la selección de obras para el Catálogo Iberoamericano de Ilustración; o en el ámbito internacional, el Premio Internacional de Álbum Ilustrado de Edelvives, el Premio Internacional Compostela de Álbum Ilustrado de Kalandraka, el Premio Lazarillo de la OEPLI en su categoría de Álbum Ilustrado o el Premio Internacional de la Feria de Bolonia, por nombrar sólo algunos. Al tiempo que se torna importante señalar la profesionalización que en México comienzan a hacer evidentes el Instituto de Investigaciones Filológicas de la UNAM, a través de su curso de Libro Ilustrado Infantil, y la Casa Universitaria del Libro de la UNAM, por medio de otros diplomados de Ilustración.



Secuencia de páginas interiores de *Un bicho extraño*.



Secuencia de páginas interiores de *Un bicho extraño*.



El camino de Olaj, álbum ilustrado.

Dado que la literatura infantil es innovadora en muchos sentidos, puesto que la producción editorial involucra una interesante propuesta que reúne aspectos vinculados con el diseño, los materiales (papeles, colores, texturas y troquelados), la presencia de la ilustración y los formatos, que suman a las estrategias para hacer de estos libros objetos más complejos e interactivos, esta misma ruptura de moldes ha incidido también en su comunicación en los puntos de venta, lo que ha obligado a adaptar espacios dentro de las librerías para dar un mejor servicio a los compradores, valor a estos libros y un reconocimiento a los lectores de su papel más autónomo en la adquisición de los títulos.

Por otra parte, el despliegue de la fantasía y el desarrollo de la sensibilidad se integraron como elementos clave en la redacción de los textos y en sus formas gráficas discursivas, buscando generar intervenciones más complejas por parte del lector; por ende, el texto dejó verse sólo como texto y comenzó



El camino de Olaj. Usos del espacio y posibilidades de la tipografía partir de variaciones de tamaño y grosor.

a mirarse también como imagen, al atender a las posibilidades visuales de la letra para metaforizar aspectos importantes del discurso. Con esto, se arrojó luz a la conciencia con respecto a los alcances de los dispositivos gráficos-textuales y éstos comenzaron emplearse bajo nuevas apariencias.

Los usos del espacio gráfico en relación con las posibilidades de los dispositivos gráfico-textuales en los libros infantiles representan formas muy diversas de acceder a los sentidos de los textos y de construir la sintagmática interna a la que alude Harris (1999, 169), ya que determinan claves visuales que orientan al lector en su

recorrido por la página y le permiten extraer los significados que se originan en las jerarquías de información y en la forma en que se dibujan y se sitúan las palabras. La página adquiere así su carácter como unidad argumentativa dentro del discurso global que es el libro.

Los juegos tipográficos que se construyen en la página al emplear recursos como la forma de las letras, el tamaño y su posición se han vuelto técnicas de organización del espacio gráfico importantes en los libros infantiles, a la vez que se añaden elementos gráficos como el color para promover la interpretación lúdica.

En lo que respecta a las ilustraciones, y como antes se ha mencionado en las estrategias de interacción, es bien sabido que en este tipo de libros éstas son elementos tan o más significativas que los propios textos, y esto también tiene sus complejidades, expresa Vicente (2006, 139), porque ilustrar para niños requiere especial control, ya que, “Entre muchas cosas, la ilustración debe tener muy en cuenta el pensamiento simbólico del niño”. Y agrega el autor:

Más allá de valores profesionales, más allá de estilos, modas o tendencias, los libros para niños son para eso, para niños. Esto lo condiciona todo. Está por encima de los intereses personales y profesionales de editores, autores o ilustradores. Les ata de manos a causa de su psicología (Vicente, 2006, 145).

Cabe mencionar aquí que el panorama de la ilustración de la LIJ en México se transformó radicalmente con la creación de actividades como la FILIJ, y a partir de ahí con la organización de certámenes que estimularon la producción de obras plásticas y literarias para este sector de la población. Algunos autores afirman que el panorama de la ilustración ha cambiado incluso de manera más rápida que el del texto en los últimos años, y a este respecto Carlos Pellicer, artista plástico e ilustrador, dirá:

Siempre he tenido la impresión de que en México ha avanzado más la ilustración de libros para niños que la escritura. No encuentro tantos escritores distinguidos para niños como encuentro ilustradores. Tal vez se deba a que hay una tradición plástica en México (Conaculta, 2006, 53).

El papel del ilustrador es, pues, determinante en la producción de este tipo de libros, y es quizá en este elemento más que en cualquier otro que se refleja la consideración que recibe el niño como receptor de los contenidos (sea por contacto directo o por la mediación de los adultos en la lectura), ya que la ilustración asume su papel en cada libro de acuerdo con la edad y la madurez mental del niño, o lo más cercano posible a este conocimiento sobre él.

Y bien, si se observa a la ilustración dentro de ese segundo discurso que se construye con independencia del Estado —es decir, desde el discurso que los editores han logrado construir manera más autónoma gracias a los alcances de diversas actividades en torno a este tipo de literatura, como pasa con la FILIJ—, podrá repararse en que ésta proporciona representaciones más cercanas a los intereses y a los gustos de los lectores y que, por ende, entraña un mayor potencial para incentivar y aproximar a éstos a la lectura.

Es relevante hacer un breve paréntesis aquí, toda vez que este análisis dirige la atención hacia la materialidad de los textos, y señalar así que aun cuando el papel de la ilustración ha sido determinante en estos libros, y que es evidente el avance que ésta ha tenido en los últimos años, este hecho no resta importancia al papel que desempeñan los contenidos. En este sentido, la evolución que ha tenido el trabajo de los escritores también podido evidenciarse en el país, y esto es algo que ya antes se ha indagado por medio de Dehesa (2011, 14), cuando ésta expone que tras asumir una nueva visión de infancia y usarla como directriz de los esfuerzos realizados en las últimas décadas se logró fundar una literatura infantil y juvenil, lo mismo que un mercado y una profesión: una profesión para los escritores y los ilustradores de estos libros. La creación de distintos certámenes literarios y de ilustración, como puede advertirse, ha incentivado la producción en ambos campos, pero en lo que respecta a los autores es notable la identidad, la difusión y el prestigio que ha alcanzado su obra dentro y fuera del país. Testimonio de esto es el *Catálogo de escritores mexicanos de la literatura infantil y juvenil*, presentado por primera vez en la XXIV edición de la FILIJ, publicación en la que se da cuenta del número de autores dedicados a este género, muchos de ellos en realidad escritores de libros para adultos que incursionan en esta categoría cuya producción, en contraste y como en el caso de los ilustradores, era en general escasa en México a principios de los años ochenta del siglo xx, y en todo caso se limitaba a la adaptación de libros extranjeros.

También es oportuno referir que en lo que respecta a los contenidos y las sugerencias de estos libros, ha sido imprescindible la participación de distintos expertos, entre ellos, psicólogos, pedagogos y pediatras, quienes han resaltado los beneficios de esta literatura en el desarrollo infantil y que, por ende, la proponen como un medio para encontrar respuestas vitales a la existencia, para superar conflictos, para desarrollar la sensibilidad y experimentar vivencias profundas por medio de lo que viven los personajes; para formar seres más reflexivos, pensantes; para desarrollar la imaginación, la concentración y la autoestima, y, en último caso, en alusión a ese primer concepto de la infancia, para dotar al niño de información valiosa para su vida y enseñarlo a distinguir lo “bueno” de lo “malo, lo justo de lo injusto, en general, para adentrarlo en los valores que harán de él un “buen ciudadano”.

Para continuar, en lo que respecta a los dispositivos espaciales, también en relación con este segundo discurso, es posible apreciar que en cuanto a los formatos esta literatura

es por excelencia innovadora, es decir, que ha traído una ruptura en los moldes culturales, e incluso un acondicionamiento y adaptación de los espacios en las librerías para ofrecer mejores servicios a los compradores. Adaptación que, afirma Vicente (2006, 122) “se basa en el convencimiento por parte del librero de que la librería es hoy y será mañana el espacio natural de los libros editados para el público infantil”.

Esta adaptación de “rincones” dentro de las librerías ha traído consigo el incremento de títulos de este tipo de literatura y ha significado una forma de dar valor a estos libros; mientras que la comunicación que los acompaña en el punto de venta (el famoso *merchandising*⁴) ha hecho evidente su reconocimiento como un segmento de mercado valioso y digno de ser estudiado por disciplinas como la mercadotecnia para diseñar estrategias que, por medio de la congruencia entre diseño y la escritura de los contenidos del libro, motiven a los lectores acercarse a la lectura y a ser un público cautivo.

Desde esta perspectiva, la cuestión de los formatos representa otra de las vías para construir significados atendiendo a los contenidos y a los lectores a los que éstos van dirigidos, de proponer formas innovadoras de aproximación a los textos. Además, esta ruptura de moldes que caracteriza a LIJ se ha valido de recursos adicionales, como los suajes, gracias a los cuales se han introducido otras posibilidades expresivas y narrativas.

Esos encarecidos y creativos esfuerzos, con poca frecuencia observados en los libros dirigidos a los adultos, forman parte de las estrategias culturales y comerciales que se dirigen, en un primer momento, a hacer válido lo que Daniel Defoe señala con respecto a este tipo de libros: “a formar lectores”, a contribuir a la sensibilización del mundo interior del niño y a condicionarlo como lector (citado por Elizagaray, 1979, 21).

La consideración de los elementos espaciales, la composición, que determina formas de interacción entre los elementos gráficos y textuales, activan zonas de lectura en la página que guían el recorrido mediante el cual el niño o el adolescente acceden a los significados e interpretan los contenidos. La ilustración ocupa con frecuencia un primer nivel de lectura y en muchos de los casos (en los que la edad y la madurez mental del niño así lo requieren) ésta hace las veces de texto o de estructura narrativa, por lo que tiende a ocupar la totalidad del espacio gráfico.

Los espacios vacíos, a diferencia de los libros para adultos en los que con frecuencia asumen funciones técnicas para generar zonas de descanso visual, son activados

⁴ El Instituto Francés de *Merchandising* lo define así:

El *merchandising* es el conjunto de estudios y de técnicas de aplicación y de puesta práctica, separada o conjuntamente, por los distribuidores y los productos con el fin de incrementar la rentabilidad del punto de venta y la circulación de productos a través de una adaptación permanente del surtido a las necesidades del mercado, y a través de la presentación apropiada de los productos (Miquel, Parra y Lhermie, 2008, 259).

en muchas ocasiones en los libros infantiles, al tiempo que construyen significados que van allá de sus usos técnicos para “ocupar” conjuntamente con otros elementos a la página con su plasticidad.

Las decisiones en cuanto al uso del espacio gráfico pueden proveer en este caso al lector de elementos que le faciliten la interpretación de los textos, pero pueden sumar, además, a las estrategias de intervención en ellos procurando despertar la curiosidad en el niño e invitarlo a participar de forma activa en la construcción del sentido.

Son el autor, el editor, el ilustrador y el diseñador quienes participan de este proceso por medio del cual se materializan los textos; quienes investigan, planean, construyen y ejecutan el discurso en forma del libro que, en una segunda etapa y con intervención de otros agentes, habrá de buscar las oportunidades y las vías para encontrarse con su lector.

Puede observarse así, para concluir, como este doble discurso atiende a esas dos representaciones de infancia bajo las cuales éstos se construyen en la actualidad, una proveniente del siglo XIX, en la que el concepto instructivo ha desempeñado un papel determinante, y otra más reciente, de fines del siglo XX y de principios de siglo XXI, en la que el énfasis se ha puesto, más bien, en la conciencia del lector con respecto a sus propios deseos e intereses, lo mismo que con respecto a su autonomía para integrarse en la actividad de la lectura. También ha podido verse como este hecho ha originado una serie de esfuerzos que coexisten en el contexto mexicano de producción de los libros infantiles y juveniles, que refuerzan a cada una de estas posturas y que dejan ver sus alcances en la escritura de los textos y en sus disposiciones materiales; mientras que los antecedentes que se presentan tanto con respecto a la evolución del concepto de infancia como de esta literatura y estos libros permiten dar cuenta de las circunstancias en que éstos surgieron y se desarrollaron, lo mismo que del peso que han tenido en cada época las representaciones de la infancia (o su invisibilidad) y de cómo éstas han condicionado aquello que se considerado apto para transmitir u ocultar a los niños, y las formas en las que se les hecho llegar. Y por último, tales antecedentes ayudan a desvelar y dirigir la atención sobre aquellos elementos que impregnan aún hasta nuestros días gran parte de esta producción, como pasa con el tema de los valores y el mismo concepto instructivo, para entender sus alcances y, con esta referencia, dar cuenta de una postura distinta en la maneras de escribir y diseñar para los niños.

Bibliografía

- Bravo, C. (1978). *Historia de la literatura universal*. Madrid, España: Almena.
- Conaculta. (2006). *25 años, Feria del Libro Infantil y Juvenil. FILIJ. México 1981-2005*. México: Dirección General de Publicaciones.
- Corona, E. (2012). *Niños, niggers, muggles. Sobre literatura infantil y censura*. México: Deleátur.
- Díaz, F. (2007). *Leer y mirar el libro álbum: ¿Un género en construcción?* Colombia, Bogotá: Norma.
- Elizagaray, A. (1979). *El poder de la literatura para niños y jóvenes*. La Habana, Cuba: Letras Cubanas.
- Garralón, A. (2001). *Historia portátil de la literatura infantil*. Madrid, España: Anaya.
- Harris, R. (1999). *Signos de escritura*. Barcelona, España: Gedisa.
- Lyons, M. (2011). Los nuevos lectores del siglo XIX: mujeres, niños, obreros. En Cavallo, G. y Chartier, R. (Comp.), *Historia de la lectura en el mundo occidental* (387-324). México: Taurus.
- Miquel, S., Parra, F. y Lhermie, C. (2008). *Distribución comercial*. Madrid, España: ESIC.
- Peña, M. (1994). *Alas para la infancia. Fundamentos de la literatura infantil*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Soriano, M. (1995). *La literatura para niños y jóvenes. Guía de exploración de sus grandes temas*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Colihue.

Referencias de internet

- ARTIUM. (2010). El nacimiento del álbum ilustrado. Recuperado de <http://catalogo.artium.org/dossieres/4/cuentos-imaginados-el-arte-de-la-ilustracion-infantil-en-construccion/historia/el-nacimi>
- ARTIUM. (2010). La ilustración en los libros infantiles. Recuperado de <http://catalogo.artium.org/dossieres/4/cuentos-imaginados-el-arte-de-la-ilustracion-infantil-en-construccion/introduccion/la-il>
- Bravo, C. (1989). Historias de las historias de la literatura infantil y juvenil. *Boletín (Asociación Española de Amigos del Libro Infantil y Juvenil)*, 12, 18-27. Recuperado de http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/boletin-asociacion-espanola-de-amigos-del-licbro-infantil-y-juvenil--4/html/025d1124-82b2-11df-acc7-002185ce6064_4.html
- Caniem. (2011). Indicadores del sector editorial privado en México 2011. Recuperado de <http://www.caniem.org/archivos/estadistica/Indicadoresbooklet2011.pdf>
- Caniem. (2012). Indicadores del sector editorial privado en México 2012. Recuperado de <http://www.caniem.org/archivos/estadistica/Indicadoresbooklet2012.pdf>

- Carranza, M. (2006). La literatura al servicio de los valores, o cómo conjurar el peligro de la literatura. *Imaginaria*, 181. Recuperado de <http://www.imaginaria.com.ar/18/1/literatura-y-valores.htm>
- Carranza, M. (2012). Los clásicos infantiles, esos inadaptados de siempre. Algunas cuestiones sobre la adaptación en la literatura infantil. *Imaginaria*, 13. Recuperado de <http://www.imaginaria.com.ar/2012/05/los-clasicos-infantiles-esos-inadaptados-de-siempre-algunas-cuestiones-sobre-la-adaptacion-en-la-literatura-infantil/>
- Dehesa, J. (2011). Literatura infantil y juvenil. De la agenda secreta a la nueva infancia. *Casa del Tiempo*, 38-39, 8-15. Recuperado de http://www.uam.mx/difusion/casadeltiempo/38_39_iv_dic_ene_2011/casa_del_tiempo_eIV_num38_39_08_15.pdf
- Dehesa, J. (2013). Buenas, malas y regulares: nuevos comienzos para la LIJ en México. *Anuario iberoamericano sobre el libro infantil y juvenil 2013*, 191-202. Recuperado de http://www.literaturasm.com/Anuario_de_Literatura_Infantil_y_Juvenil.html
- Enesco, I. (2000). El concepto de infancia a lo largo de la historia. Recuperado de http://pendientedemigracion.ucm.es/info/psicoevo/Profes/IleanaEnesco/Desarrollo/La_infancia_en_la_historia.pdf
- FCE. (2016). XX Concurso de Álbum Ilustrado A la Orilla del Viento. Recuperado de https://www.fondodeculturaeconomica.com/editorial/concursos/ConvocatoriasYConcursos/2016/AOV_Concurso_2016_Espanol_Baja.pdf
- Fundación SM, El Ilustradero, FIL de Guadalajara. (2016). Catálogo Iberoamericano de Ilustración. Recuperado de http://iberoamericailustra.com/?page_id=2
- Iglesias, S. (1996). El desarrollo del concepto de infancia. *Sociedades y Políticas*, 2. Recuperado de <http://www.inau.gub.uy/biblioteca/concepto.pdf>
- Orozco, M. (2009). El libro álbum: definición y peculiaridades. Recuperado de <http://sincronia.cucsh.udg.mx/orozcofall09.htm>
- SEP. (2013). Histórico Libros del Rincón. Recuperado de <http://lectura.dgme.sep.gob.mx/coleccion/proceso.php>
- Vicente, J. (2006). Aprender jugando: un recorrido por el segmento de 0 a 6 años. *Anuario sobre el libro infantil y juvenil 2006*, 97-148. Recuperado de http://www.literaturasm.com/Anuario_de_Literatura_Infantil_y_Juvenil.html



Capítulo 3

El libro de literatura infantil

Me acerqué a Vicente Rojo y le dije que si quería trabajar en un proyecto en el que explicara una de sus obras a los niños y a los lectores en México. Y la idea era que, como no en todas las ciudades del país hay museos de arte moderno o contemporáneo, en el libro pudiera exponerse una pieza, es decir, una obra de arte pensada que aunque fuera reproducida industrialmente los lectores pudieran tenerla, armarla y, de alguna manera, elaborar algún concepto en relación con ella.

PEGGY ESPINOSA
Editora de *Escenario múltiple*





3.1. La página como escenario de creación e interpretación de argumentos tipográficos: del libro *Escenario múltiple* de Vicente Rojo

Escenario múltiple, publicado en 1996 por Petra Ediciones en la colección de Arte, es un libro-objeto conformado por un pequeño ejemplar con un breve texto de Hugo Hiriart que se centra en la representación teatral y en las posibilidades de la imaginación de los niños, así como por un conjunto de piezas armables, producto de la colaboración entre el famoso artista plástico y diseñador, Vicente Rojo, y la directora, editora y diseñadora de esta editorial, Peggy Espinosa.

Este libro se presenta al lector por medio de una carpeta de forma cuadrada e impresa en cuatricromía (CMYK) en papel couché, la cual deja ver en portada un juego de colores cálidos (naranja y amarillo) y un fragmento de los escenarios (las piezas armables) de Vicente Rojo que se incluyen al interior; mientras que en la contraportada es posible observar un juego de colores fríos (verde y azul) y el fragmento 12 de la serie de poemas *Escenarios* de José Emilio Pacheco.

Las piezas armables, por su parte, están impresas también en papel couché y presentan acabados en barniz brillante a manera de protección. Éstas, al igual que la carpeta, muestran una combinación de colores cálidos en una de sus caras, mientras que al reverso esta combinación se alterna con una de colores fríos, y los dobleces que en ellas se marcan por efecto de los suajes tienen la intención de facilitar su manipulación durante el armado.

Por último, el pequeño ejemplar cuyos textos de Hugo Hiriart le ofrecen recomendaciones al niño para crear sus escenas y utilizar las piezas armables, así como una serie de datos e imágenes para conocer el trabajo de Vicente Rojo y de otros artistas contemporáneos, es lo que también puede considerarse como un folleto informativo, que físicamente se caracteriza por estar impreso en cuatricromía en papel couché, por tener abundantes textos e imágenes al interior y por su portada sencilla, sin más color que el de la misma cartulina que se emplea, su textura y un efecto troquelado en el nombre de la obra (*Castillos de aire*), en el nombre del autor (Hugo Hiriart) y en la pequeña imagen abstracta que establece relación con los escenarios (piezas armables) de Vicente Rojo.

Este libro, seleccionado e incluido en el catálogo White Ravens de la Internationale Jungendbibliothek de Múnich, forma parte del catálogo de Petra Ediciones, editorial que se caracteriza por publicar libros en los que la imagen, la tipografía y el formato ofrecen una comunicación llena de sentido y belleza (Garraón, 2011).

Fundada en 1990, aunque fue en realidad a partir de 1994 cuando comenzó a definir con mayor claridad su línea editorial, Petra Ediciones es en la actualidad una

de las editoriales independientes más consolidadas en la ciudad de Guadalajara, al igual que una de las más reconocidas en el mundo de las publicaciones para niños y jóvenes tanto en México como en el extranjero. Desde sus inicios, señala Durán (2012) al tomar como referencia una entrevista con Peggy Espinosa, Petra apostó por hacer libros pertinentes y relevantes en género, intensidad y extensión, que llevaran consigo determinadas estrategias destinadas a la construcción de significados profundos a partir de la imagen, la tipografía y el texto.

Cabe agregar que una de las cosas que fortalecen el *ethos* de Petra Ediciones son los distintos premios y reconocimientos que ha recibido, y es destacable aquí el premio BOP (Best Children's Publishers of the Year) 2014, otorgado a la mejor editorial infantil del año en la categoría de América Central y América del Sur; al igual que puede hablarse de reconocimientos a publicaciones específicas, como *El guardagujas* de Juan José Arreola y *Días tonaltin* de Ianna Andréadis, ambos premiados con el New Horizons de la Feria del Libro Infantil de Bolonia; además, *Cómo escalar un pastel* de Ana Gabriela Bautista y el mismo *Escenario múltiple* de Vicente Rojo, ambos incluidos en el catálogo White Ravens de la Internationale Jungendbibliothek de Munich (este último en la edición de 1998).

Pueden agregarse también a esta lista de reconocimientos el premio Estrella de Plata al libro *Durero* de Sebastián y el premio al Mérito Editorial otorgado por la Caniem, así como la selección e incorporación en 2008 del libro *Primavera* de Manuel Marín a la Lista de Honor IBBY Internacional y, desde 1996, la selección de varios de los títulos de esta editorial por el Banco del Libro de Venezuela.

Además de los diversos premios que ha recibido, suma al *ethos* de esta editorial el *ethos* mismo de los autores que en ella publican, así como el de su directora, editora y diseñadora, Peggy Espinosa, quien junto con Vicente Rojo y otra serie de hoy reconocidos diseñadores (Rafael López Castro, Germán Montalvo, Azul Morris y Luis Almeida) trabajó en la Imprenta Madero, conocida por ser una gran productora de diseño entre 1970 y 1980. Al tiempo que la participación de Peggy en diversos proyectos de diseño de portadas y de varios de los títulos del programa Libros del Rincón de la SEP le ha valido un amplio reconocimiento en el medio de las publicaciones infantiles.

La calidad artística de las publicaciones de Petra Ediciones es otro de los elementos que agrega a la construcción de un *ethos* que crea identidad desde la parte gráfica, al tomar como punto de partida la experimentación con los formatos, con los materiales y con los acabados; con la disposición de los textos y el cuidado en la selección de imágenes y otros recursos gráficos. Hecho que suma a la calidad literaria de los textos para generar productos editoriales en los que la experiencia estética adquiere un papel fundamental.

Es igualmente importante mencionar que el catálogo de esta editorial se encuentra dividido en lo que Petra denomina como líneas de lectura: fotografía, arte, ilustrados,

literatura, niños y jóvenes y referencia. Si bien algunas de las editoriales intentan dividir a sus lectores tomando en consideración sus edades o sus destrezas lectoras, en una entrevista realizada a Peggy Espinosa en junio de 2015 (véase Anexo 1, p. 163), ella expresó que en Petra no se toman como punto de partida ésta u otras divisiones, pues se considera que cada lector termina por relacionarse con las obras desde de sus propias experiencias o imaginarios, y que es esto lo que impulsa a que en esta editorial se trabaje con líneas abiertas con objetivos generales. “Los nuestros”, señala Peggy Espinosa “no son libros cerrados”; en lo que respecta a *Escenario múltiple*, “el libro o la propuesta no termina nada más en el texto de Hiriart, sino que de alguna forma con la obra abres más posibilidades”.

Si bien no existe un rango de edad sugerido por Petra Ediciones para los lectores, cabe mencionar que White Ravens recomienda a *Escenario múltiple* para un lector de 7 años en adelante, al igual que Peggy Espinosa expresa que este libro consta de diferentes niveles que comprenden la iniciación en el espacio plástico o escénico (ya sea de forma individual o acompañada), que la intención con él fue acercar al lector a la obra de un artista contemporáneo mexicano, y que éste, dadas las características y posibilidades del libro, al momento de armar y manipular las piezas se diera cuenta de cómo es el despliegue del plano al volumen, que pudiera jugar y se logran despertar en él las emociones estéticas propias del acercamiento a una obra de arte, lo mismo que estimular su imaginación y su creatividad (P. Espinosa, comunicación personal, junio de 2015).

Por otra parte, si se toman como referencia las destrezas que se determinan para los lectores de acuerdo con las series de lectura del programa Libros del Rincón partiendo de la edad sugerida por la Biblioteca Internacional de la Juventud para el lector de *Escenario múltiple* (7 años) y se comparan con las que para este mismo libro se requieren al considerar la información proporcionada por su editora, lo mismo que la puesta en página de los textos, podrá observarse que las habilidades que se mencionan en una primera serie denominada Pasos de la Luna (sugerida por la SEP para niños de preescolar a 3° de primaria) no establecen una correspondencia con las habilidades que supone el libro, toda vez que esta primera serie está dirigida a niños que puedan acceder al mundo del libro de manera individual o acompañada, leer y entender textos, pero de carácter más breve. A diferencia, un libro como *Escenario múltiple* pone en juego la comprensión de determinados códigos o convenciones que tiene su origen en las publicaciones del mundo adulto, tales como los folios y los números que vinculan a las imágenes con sus respectivos pies de imagen.

En este sentido, las habilidades que este libro y su complemento para armar demandan de su lector establecen una relación más estrecha con las destrezas a las que alude la segunda serie de este mismo programa, es decir, Astrolabio (sugerida para niños de 4° a 6° de primaria, e incluso de 1° de secundaria), la cual se dirige a lectores

que poseen un mayor conocimiento de la lengua escrita, lo mismo que de los formatos y registros que presentan los distintos discursos, de aquí que en esta etapa el niño pueda enfrentarse no sólo a la lectura de textos más extensos sino también más complejos desde el punto de vista gramatical y narrativo, y que esta familiaridad con la lectura y la escritura le permita penetrar con mayor agudeza en el significado de los textos y las imágenes.

Puede decirse así que este libro y su complemento para armar suponen como necesarias en el lector una serie de habilidades que hacen énfasis en la imaginación y en la creatividad, así como en la sensibilidad que entraña el desarrollo de estas dos primeras para que el lector pueda crear las escenas que le permitirán transitar al uso de los escenarios de papel; al tiempo que por medio del libro se pretende conectar al lector con textos de mayor extensión y con la lectura de imágenes más complejas. Con *Escenario múltiple*, explica Espinosa lo que se pretendía era estimular la imaginación y la creatividad para hacer emerger en el lector múltiples imágenes o historias para representar (P. Espinosa, comunicación personal, junio de 2015).

Por otra parte, previo al análisis de la página en *Escenario múltiple*, es importante introducir aquí algunas breves consideraciones con respecto al trabajo de Vicente Rojo que hacen posible contextualizar el caso de estudio.

Conviene, por tanto, señalar que historiadores y críticos del arte mexicano han coincidido en incluir el trabajo de Vicente Rojo en el movimiento artístico denominado “Ruptura”, mismo que, en términos de Arce (2004, 47) se caracteriza por “la liberación de la imagen, la búsqueda de nuevos lenguajes formales y conceptuales, entre la abstracción y la neo-figuración”. Antecedente que se torna importante, toda vez que el trabajo artístico de Rojo ha evolucionado por ciclos y series como *Negaciones*, *Señales*, *Estelas*, *Recuerdos*, *México bajo la lluvia* y, desde 1990, *Escenarios* (Arce, 2004, 47), pero más importante aún porque pertenece a esta última serie el libro *Escenario múltiple*.

Por otra parte, y si como lo expone Blanco (citado por Hiriart, 1996, 20-21) el trabajo de Vicente Rojo:

Parte de un orden —una red, una estructura, un patrón rítmico y geométrico— que viene a ser el sostén de toda la materia que habrá de ir acumulando a lo largo del proceso de construcción de un cuadro, pero en este proceso de acumulación, aunque el punto de partida es un esquema cartesiano de coordenadas perfectamente fijas, poco a poco se hace presente, visible, una subversión de los valores racionales que van siendo borrados por un impulso lírico irrefrenable que se adueña de la pintura.

Habrà que observar cómo este fenómeno se traslada a los usos de la página en el libro para entender, a su vez, cómo ese equilibrio entre una solución formal sumamente

rígida o estática y ese “arrebato lírico en el uso del color y las posibilidades —en apariencia infinitas— de la materia: la textura, el relieve, el peso, la temperatura, la presencia física, la acumulación” (Blanco en Hiriart, 1996, 21) coexisten en ella para adoptar una postura frente al lector.

Dado que el objetivo es en este caso el análisis de la puesta en página en el pequeño ejemplar que acompaña a la carpeta y, por ende, de los elementos gráficos que guían la lectura y la interpretación del texto de acuerdo con propósitos específicos, toca observar cómo es que los argumentos gráficos se construyen y pretenden influir en la recepción del texto y en la transición del lector hacia la manipulación de las piezas.

Conviene comenzar por decir que las decisiones en cuanto al uso del espacio gráfico dan un mayor peso aquí a las apelaciones por *logos*, y que esto puede observarse en el uso de la retícula, en el énfasis que se da al discurso verbal, y a partir de este último en la letra como elemento que organiza, toda vez que la metaforización de aspectos importantes en el discurso puede verse reflejada en la selección y en los usos de la tipografía.



Escenario múltiple. La selección de los dispositivos gráficos se subordina al peso que se da al discurso verbal, y la organización del espacio a la rigidez de la retícula.

Aparecen de igual manera otros recursos como las imágenes, mismas que adoptan en este libro la forma de pinturas y de grabados, y que tienen la peculiaridad de crear en algunos casos un discurso paralelo al de los textos. Se observa en este libro que tales imágenes se utilizan de manera indistinta en escala de grises o en cuatricromía (CMYK); que en ocasiones son muy detalladas, mientras que en otras

resultan de abstracciones y adquieren la apariencia de siluetas; que se usan en distintos tamaños y que, lo mismo pueden invadir el texto y ser contorneadas por él, que quedar fusionadas con el fondo al no existir una clara delimitación entre éstas y los textos; que pueden ser respetuosas con la retícula y con los márgenes, dejando ver su naturaleza rígida e inamovible en las páginas, o violar el límite determinado por los mismos márgenes al ser colocadas a sangre (hasta el borde de la página) o al ocupar páginas completas; que pueden ser cuadradas, o bien, imponer al texto su forma a partir del silueteo de sus elementos. Que entre esta diversidad de usos no existe propiamente un estilo que les dé homogeneidad a lo largo de la publicación.

Las imágenes comparten el espacio con la tipografía buscando guiar las apropiaciones de los textos, al ser éstas enfáticas en las posibilidades de la imaginación para que el lector cree sus propias escenas a partir de referencias históricas al teatro, pero también para vincularlo con el arte contemporáneo y en lo sucesivo con la obra de Vicente Rojo.

Es importante mencionar que son pocos los casos en los que los gráficos conviven de manera interactiva con el texto (cuando éste respeta el contorno de las figuras), pues es más bien la retícula la que impone sus efectos para estandarizar la lectura y hacer evidente la subordinación de las imágenes a los textos. Al tiempo que la complejidad de la mayoría de los gráficos (al ser estos muy detallados) desvela la imagen de un lector mayor en edad a la propuesta o más familiarizado con la lectura de este tipo de imágenes.

El formato, por su parte, es uno de los dispositivos que menores alcances tiene en la argumentación de la página, pues como lo menciona Peggy Espinosa su selección obedece más bien a cuestiones de índole técnica. El pequeño ejemplar cuadrado que incluye el texto de Hiriart se adapta a su vez al formato cuadrado de la carpeta que lo contiene, e inicialmente este segundo fue pensado para ajustar el tamaño de las piezas (que no fueran tan pequeñas) y garantizar su protección. La forma de la página ejerce sus propios efectos visuales en la composición, al darle un aspecto más estático, mas la elección del formato persigue otros fines, por lo que aparece como un dispositivo secundario en la argumentación (P. Espinosa, comunicación personal, junio de 2015).

Los espacios vacíos también pueden considerarse como dispositivos secundarios, pues lo mismo que el formato obedecen a cuestiones técnicas y a convenciones que rigen la lectura en el libro de los adultos. Éstos delimitan aquí zonas de descanso visual, al igual que para la colocación de otros elementos como las imágenes y los pies de imagen, por lo que usos están más orientados a la organización de las distintas categorías de elementos en la página, a la vez que permiten la manipulación del libro.

3.2. La página en *Escenario múltiple*



Segunda portada: ejemplar de *Castillos de aire*.

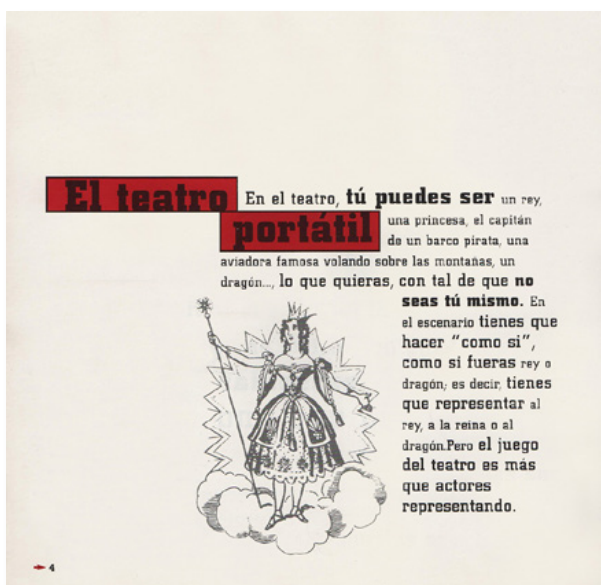
Para proceder con el análisis de algunas de las páginas de *Escenario múltiple*, conviene comenzar a hablar de la portada, un caso peculiar, pues se tiene en realidad una doble portada. En este sentido, si se atiende a la doble entrada que se construye a los contenidos de este libro, puede observarse en un primer momento la carpeta que funciona como contenedor y presentación al trabajo de Vicente Rojo (autor de los escenarios) y de Hugo Hiriart (autor de los textos), es decir, el *ethos* del discurso gráfico y verbal. Esta primera portada deja ver una correspondencia en su diseño con el de las piezas armables que acompañan al texto de Hugo Hiriart, mismo que se materializa en un pequeño ejemplar vi-

sualmente sencillo en su portada (segunda entrada), pero que se vincula con el concepto de la carpeta a partir de elementos gráficos como el color, la tipografía y la imagen en relieve de una de las piezas del escenario.

Si bien, desde la perspectiva de la psicología del color el naranja se asocia con la diversión (Heller, 2015, 183) —aunque es necesario aclarar que estos datos no tienen una base científica sino que funcionan como constructos socioculturales y que, por ende, sus asociaciones están sujetas a variaciones entre países, regiones o incluso a las experiencias de cada observador, y es esto lo que los hace aplicables sólo a casos particulares dentro de un contexto específico—, el color de la segunda portada (la del pequeño ejemplar que contiene los textos de Hiriart), que pretende simular al naranja de la carpeta pero que por las características de la cartulina observo mucho más oscuro, considero que no establece un vínculo emocional tan fuerte con el lector, puesto que lo percibo muy apagado. De igual manera, se tiene en esta cartulina una textura tanto visual como táctil, la cual no construye propiamente sentidos para la interpretación del lector sino que es más bien una consecuencia del material que se selecciona como superficie.

Ahora bien, en lo que respecta al análisis específico de la páginas de este libro, se considera para comenzar la página 4, dada su función como dispositivo que introduce a los usos del espacio y de los dispositivos gráficos, lo mismo que a los usos que el lector puede dar tanto a los textos como a las piezas armables.

Habrà que comenzar por decir aquí que esta apelación al *logos* del lector antes referida, que se construye a partir de los usos de la retícula y la tipografía, establece una fuerte relación con el discurso verbal y fluye con él desde la primera página.



Página 4, *Escenario múltiple*.

Puede observarse en este caso un tipo de discurso que argumenta primeramente desde su puesta en página a través de un recurso como la tipografía. Square Slabserif 711, una fuente de rasgos más bien rígidos y pesados (lo mismo cuando se emplea en su forma *light*, *medium* o *bold*), tiende a metaforizar en este libro el peso que se da a la palabra, así como el aspecto geométrico de las pinturas de Vicente Rojo. El peso visual que le otorgan sus características formales a esta fuente le da a la letra una aspecto más estático en la página, mientras que el pequeño interletraje (espacio entre letras) aumenta visualmente la tensión entre las letras e influye en la experiencia de lectura, haciéndola

más pausada. Por otra parte, son las variaciones tipográficas las que rompen con la densidad visual al interior del texto, y las que cooperan para introducir un cierto dinamismo en la composición.

Si se parte de la perspectiva de la editora y diseñadora de esta publicación, al considerar la información proporcionada por la misma Peggy Espinosa, puede decirse que lo que inicialmente se buscó con la tipografía fue que ésta tuviera un peso, lo mismo que romper con los lugares comunes con respecto a cómo se organizan visualmente los discursos de acuerdo con los modelos del relato, la novela y el cuento, pues aun cuando Espinosa refiere el texto de Hiriart como un texto literario, lo sitúa más próximo a un pequeño ensayo sobre lo que es la representación. Con la variaciones tipográficas, agrega Espinosa, la intención fue que el texto tuviera mucho más juego, incluir el concepto de diversión y hacer sentir al lector que alguien le va contando o acompañando, ya que a la hora de ir leyendo “la tipografía se convierte mucho en voz y acompaña” (P. Espinosa, comunicación personal, junio de 2015).

Las características formales de la tipografía, el interletraje y las variaciones tipográficas cooperan para introducir aquí un ritmo más pausado y reflexivo, que en palabras de Espinosa dé tiempo para imaginar o crear lo que sugiere el texto, pero también para incluir esa asociación al juego que coincide con ese *logos* de carácter más bien lúdico a partir del cual se pretende que el lector se apropie de los textos para crear sus propias escenas, dadas las posibilidades que esta página 4 plantea al niño de utilizar su imaginación para representar aquello que no es.

Otro dispositivo de argumentación importante es la retícula, que coincide en proyectar los mismos rasgos rígidos y pesados de la tipografía. Se tiene en este caso dentro de un formato cuadrado, que por demás acentúa esa apariencia estática en la

composición, una retícula con un margen exterior amplio en la página izquierda, lo mismo que en el margen interior de la página derecha, el cual ayuda a la disposición de los títulos, las imágenes y los pies de imagen. Los folios, por su parte, se colocan en el margen inferior externo y tienen la misma tipografía que el cuerpo de texto, aunque en menor puntaje.

Al atender a las aportaciones de Harris (1999), puede decirse que la organización del espacio gráfico en las páginas de *Escenario múltiple*, dada la influencia de la propia retícula sobre los elementos gráficos que sobre ella se disponen, está fuertemente sometida a las convenciones que rigen la lectura en el libro de los adultos. Se emplea en este caso una retícula racional a partir de la cual se busca apelar el *logos* del lector, si bien de manera lúdica, como lo muestra el mismo texto que se va narrando.

El respeto a las convenciones del libro para adultos, aunado a la priorización del discurso verbal, dejan ver ya desde esta primera página 4 una estructura culturalmente reconocida en ella y, por ende, en los órdenes que guían la lectura; al tiempo que proyectan el mapa social de un lector familiarizado con este tipo de convenciones, y al que igual se pretende guiar a recuperar determinados sentidos a partir de las variaciones tipográficas que crean énfasis en ciertas palabras mediante de las cuales se busca orientar su universo imaginativo, su pensamiento y sus acciones; hecho que puede observarse más claramente en el acento que se coloca en esta página sobre la frase “tú puedes ser”, que le ofrece en lo sucesivo, y de entre sus múltiples posibilidades, algunos referentes al niño para que imagine y cree las escenas que representará en los escenarios.

El recorrido visual en esta primera página se torna, pues, predecible para el lector, al enfrentarse con una estructura conocida. Se tiene en este caso un título ubicado en la parte superior y enmarcado por un recuadro de color, así como el cuerpo de texto (la caja que lo contiene) y una imagen monocromática de una hada que se inserta en él, pero dejando ver una clara delimitación entre ambos elementos por un espacio blanco que sirve como marco a la imagen.

Además del peso visual que se da al título a partir de las variaciones tipográficas de tamaño y grosor (lo que remite una vez más al *logos* del discurso), el empleo de ese elemento rectangular al fondo, pero además de color rojo, enfatiza aquello que se quiere decir, buscando atraer la atención del lector por todos los medios al ser éste un color que culturalmente se vincula con aquello que es importante y que en esta ocasión introduce al resto del discurso: la presentación de un teatro portátil que alude a ese escenario móvil que se construye con las piezas armables que se incluyen y que le ofrece al niño la posibilidad de imaginar y de crear sus propias historias, de emprender ese juego teatral para representar aquello que no es.

Si, como lo expresa Sharples (citado por Cárdenas, 2001, 125) la composición visual de la página codifica significado dentro de un marco visual, puesto que determina relevancia perceptiva a través de ciertas marcas que dentro del mismo espacio llaman

la atención, como el color o las variaciones tipográficas, podrá observarse en un primer momento que en esta primera página 4 hay un predominio del espacio en blanco sobre aquel ocupado por la mancha tipográfica, el color y la imagen; mientras que si se buscan tales marcas a las que alude Sharples¹ podrá observarse que tales códigos vinculados con las variaciones sólo son aplicables a los títulos y a los folios, los cuales ocupan siempre una misma posición en la página y tienen un tamaño fácilmente discriminable con respecto al cuerpo de texto, en el cual las variaciones tipográficas son en cambio abundantes y persiguen otros fines antes mencionados: introducir de manera metafórica las voces que acompañan al lector durante su recorrido por la página, lo mismo que introducir un concepto lúdico a partir del ritmo visual que se construye.

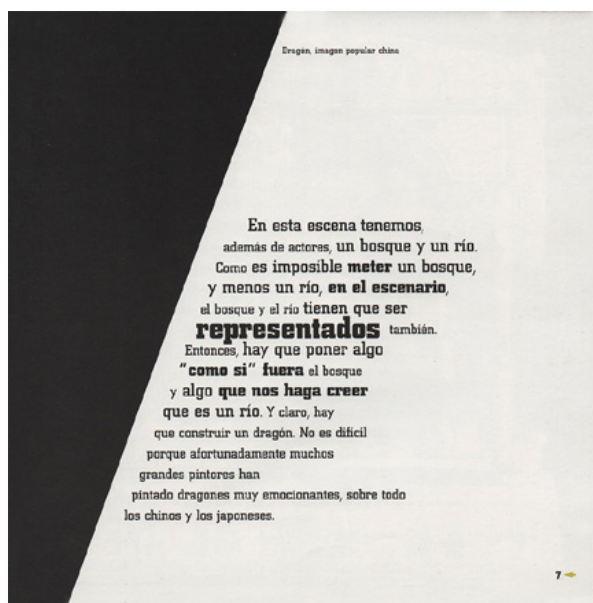
Por último, con respecto al dispositivo imagen, un hada, es relevante mencionar que en esta página tiene la función de enfatizar las posibilidades de la imaginación que se relatan en el texto y, por ende, de introducir los argumentos por *pathos* que remiten al lector a los lugares comunes de la fantasía para finalmente persuadirlo a crear sus propias escenas, a armar y hacer uso de los escenarios.

Otras páginas relevantes en este análisis son la 6 y la 7, ya que el discurso se construye aquí no en cada una de éstas sino en la doble página. Es necesario mencionar que en estas páginas, a diferencia de cualquiera otra en el libro, se introduce un rompimiento de la retícula. Se tiene en este caso en la página 6 una imagen a sangre, es decir, una imagen que ocupa la totalidad de la página sin quedar delimitada por los márgenes, al tiempo que parte del fondo de esta misma imagen invade en corte diagonal a la página contigua, lo que a su vez condiciona la disposición del texto en la página 7. Al respetar este corte diagonal, la caja del cuerpo de texto adquiere un carácter más dinámico, y este dinamismo se ve aún más acentuado por el ritmo que introducen las variaciones tipográficas.

La imagen del dragón chino se incluye en la página 6 como ejemplo de una de las escenas que se le pide imaginar al lector desde la página 5, pero más allá de la escena en sí, para mostrarle a éste la manera en la que puede crear sus propias historias y los recursos, en este caso visuales, de los que puede hacer uso para representar o hacer “como si” los elementos que requiere estuvieran ahí.

La imagen incorpora en esta doble página una apelación por medio del *pathos* que procede de sus atributos de forma y color para conectar con el lector en un plano más emocional por medio de su referencia a lo manual, al dibujo y al recorte de los que

¹ A las que desde otro contexto se refiere Viviana Cárdenas (2001, 119) cuando habla de una *zona visuográfica* para ubicar recursos posibilitan la construcción de sentido al interior del texto y de la página escrita (tales como el espacio o las indicaciones tipográficas), o Harris (1999, 173-174) cuando menciona los contrastes gráficos (proximidad, alineación, tamaño, inclinación, color) que determinan unidades de sentido o claves visuales para construir la sintagmática interna entre el texto y otros elementos que comparten el espacio gráfico.



Páginas 6 y 7, *Escenario múltiple*.

éste puede valerse para crear sus propias representaciones del mundo. Si se toma en consideración la procedencia del gráfico, misma que se señala en el pie de imagen que en esta ocasión aparece en la parte superior de la página 7, una imagen popular china, el color negro del fondo se vincula significativamente desde esta cultura con los niños, pero en este caso, personalmente traslado su sentido desde ese otro contexto para construir este tipo de asociaciones, toda vez que en el contexto más próximo, el negro tiende a vincularse con otro tipo de conceptos: muerte, luto, misterio, formalidad, autoridad, elegancia (Samara, 2008, 111), atendiendo, de igual manera, a la psicología del color como esa serie de constructos socioculturales aprendidos.

En la página 7, las apelaciones al *logos* se encuentran nuevamente presentes en la tipografía; mientras que el rompimiento de la retícula en esta misma página, al respetar al corte diagonal de la imagen que se dispone desde la página 6, introduce junto con las mismas variaciones tipográficas ese componte lúdico al que refiere el texto a partir de las acciones que se proponen al niño (representar un bosque y un río, construir un dragón).

A diferencia de otras páginas, puede observarse que en esta doble página es la imagen la que argumenta sobre otros dispositivos, pretendiendo atraer la atención del lector y hacer énfasis en sus posibilidades para crear recursos gráficos propios, y en lo sucesivo para armar sus escenas y representarlas en los escenarios de papel.

En contraste con el fondo (una plasta de color), la imagen del dragón chino establece relación a partir de sus características de forma y de color con las imágenes dibujadas y coloreadas manualmente, lo cual puede observarse en la aplicación dispareja de los colores, que simulan más bien el coloreado con crayolas. Otro atributo

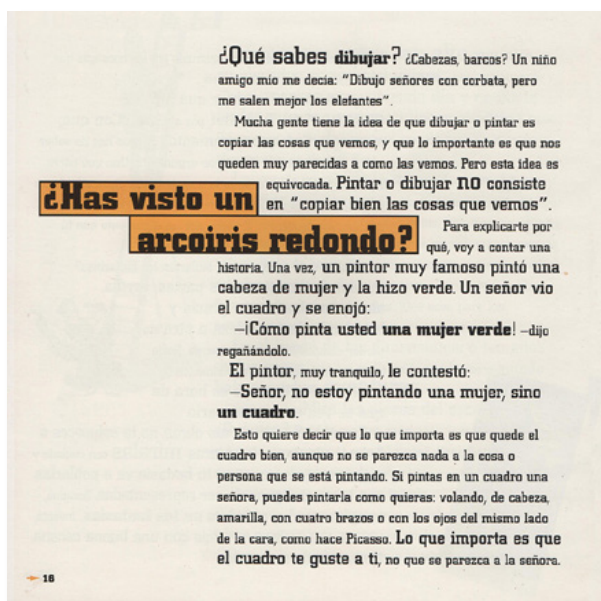
importante puede reconocerse en el contorno de la imagen, bordes muy marcados y en algunas partes un tanto agudos que imitan el recorte con tijeras, lo que deja ver una clara delimitación entre el dragón y el fondo, como si éste estuviera sobrepuesto en este último elemento y no precisamente dibujado en él. Esta referencia a lo manual deja ver otra apelación al *pathos* del lector, mientras que en la página 7 son más bien las variaciones tipográficas, a las que se suma el rompimiento de la retícula, las que pretenden introducir ese componente lúdico.

En lo que respecta al texto y a los usos de la tipografía, cabe mencionar que al igual que en la página 4 son los folios, y en este caso también los pies de imagen, los que funcionan de acuerdo con las convenciones establecidas en el libro para adultos, los que determinan un código visual de interpretación constante en la publicación (bien sea por su posición en la página o por el tamaño de la tipografía) y los que cooperan una vez más para persuadir al lector por medio del *logos*, al crear una secuencia entre las páginas e incluir referencias sobre la procedencia de la imagen del dragón.

El uso rígido y racional de la retícula, que está presente en toda la publicación, asume al menos en esta doble página un carácter más flexible, pero son la imagen y la tipografía las que ejercen mayor peso en la argumentación.

Para continuar con el análisis, se torna importante observar las páginas 16 y 17, mismas que son fundamentales para introducir al lector en la obra de Vicente Rojo, toda vez que en ellas se hace una breve exposición de lo que es la pintura abstracta y se emplean ejemplos de dos artistas contemporáneos (Pablo Picasso y Paul Klee) para hacerle ver a éste otras posibilidades de las que dispone, mediante de este tipo de dibujos o pinturas cuyos alcances son distintos a los figurativos, para crear sus propios recursos gráficos. En lo que respecta a los usos del espacio gráfico, en esta doble página se retoman las convenciones en el uso de la retícula, aunque en la página 16 a diferencia de la página 4 el texto es más extenso y la caja que lo contiene se posiciona por encima del título, al tiempo que delimita un margen superior de 1.5 cm y rompe con la convención que sitúa al título en la cúspide.

Otro elemento que cambia en la página 16 con respecto a la 4 es el color de la pleca que se coloca como fondo al título, pues en este caso aparece en amarillo. En la página 17, por su parte, se integran dos imágenes en cuatricromía y otros elementos tipográficos que se importan, éstos sí, de los libros para adultos, y que funcionan como claves visuales para introducir referencias al nombre de las obras que se usan como ejemplos, al nombre de los autores y al año en que se produjeron. A diferencia del pie de imagen que se incluye en la página 7 para el dragón chino, los que se insertan en la página 17 se acompañan de elementos numéricos que, en conjunto con los que se colocan por debajo de las imágenes, orientan al lector para que relacione cada imagen con la información que le corresponde.



Páginas 16 y 17, *Escenario múltiple*.

La retícula y la tipografía siguen en esta doble página con la misma dinámica que en las páginas anteriores, dejando ver sus apelaciones al *logos*; aunque, por otra parte, puede observarse que a través de estas páginas se procura una mayor implicación del lector mediante los discursos gráfico y verbal, y que esto puede observarse desde el planteamiento del título a manera de pregunta, y en lo sucesivo en la pregunta con la que se inicia el texto, lo mismo que en las pinturas que se usan como ejemplos para estimular al lector a la experimentación con el dibujo o la pintura abstracta.

Aunque imponente en sus efectos sobre los elementos que en ella se disponen, la retícula y la tipografía compiten aquí con los efectos que añade la imagen, que frente a este tipo de lector adquiere un peso importante; por lo que esta doble página deja ver que son más bien imágenes y variaciones tipográficas, que dirigen la atención, la imaginación y las acciones del lector, las que argumentan sobre otros dispositivos.

El valor expresivo que la tipografía alcanza por efecto de las variaciones tipográficas que introducen ese ritmo visual que simula las voces y metaforiza el concepto de juego permite encontrar en la página, una vez más, ese *logos* lúdico que prioriza el discurso verbal pero que también, mediante énfasis en determinadas palabras, busca conectar la actividad misma de la lectura con experiencias físicas y emocionales que en este caso procedan de la realización de las dibujos o pinturas abstractas con las que el lector complementará las escenas que representará en los escenarios de papel.

Por otra parte, si se observa la plecá amarilla que en esta ocasión acompaña al título, dadas las asociaciones más inmediatas de este color con el sol, con el calor, con la brillantez, y que tomo aquí como referencia en atención a sus connotaciones más bien favorables y a su predisposición a despertar sentimientos vinculados con la alegría,

que favorecen a la sana diversión y al entretenimiento dentro de esa multiplicidad de sensaciones y ambientes que la misma editora confiesa ha pretendido generar para lograr que los niños jueguen, y estimular en el acto, lo mismo que en el trascurso de la lectura, su imaginación y su creatividad, por lo que esta pleca funciona aquí como una apelación al *pathos*, a través de ese tono de alguna manera amigable con el que también el autor quiere conducir al lector y mantener su atención. Mientras que el dispositivo imagen que se inserta en la página 17 mediante dos pinturas abstractas, *Mujer sentada* de Pablo Picasso y *Atardecer en la ciudad* de Paul Klee, tiene esta misma intención de construir argumentos por *pathos*, ya que a partir de la apreciación estética de estas obras se pretende despertar en el lector, de acuerdo a la información proporcionada por Peggy Espinosa, un cierto interés por el arte contemporáneo, lo mismo que hacerlo consciente de sus habilidades para producir sus propios dibujos o pinturas. A lo que se torna necesario agregar que la selección de estos dos pintores y de estas obras obedece, más que al editor, a una propuesta del autor del texto para incluir elementos gráficos que faciliten la identificación del arte abstracto.

Por último, la incorporación de otros elementos como los pies de imagen y los números que relacionan a éstos con las imágenes (ambos apelaciones al *logos*), son convenciones que el niño debe reconocer o con las que necesita estar hasta cierto punto familiarizado para entender la forma en que se construyen los significados que derivan de esta relación.

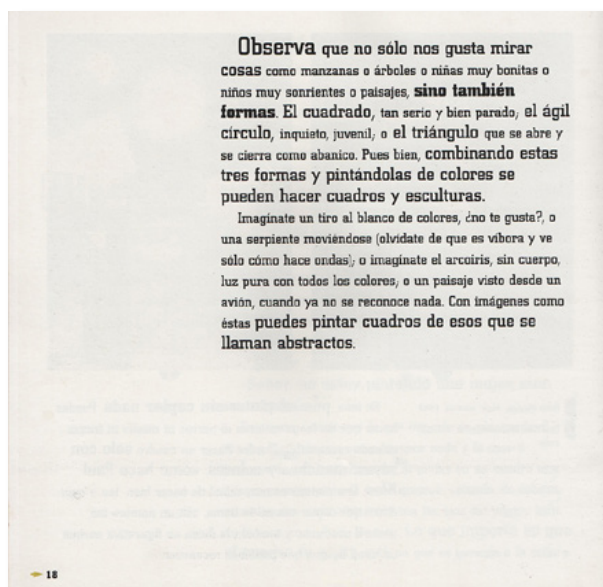
Para concluir con este análisis se observan las páginas 18 y 19, ya que en ellas se prosigue con la exposición del tema de la pintura abstracta y se introduce al lector en la obra de Vicente Rojo mientras le son mostradas algunas imágenes de sus pinturas.

En la página 18 no existen más elementos que la caja de texto y al interior de ésta las variaciones tipográficas, que obedecen aquí a las mismas intenciones que en las páginas anteriores y que comienzan por enfatizar aquí el verbo *observa*, con el que se continúa la explicación acerca de la pintura abstracta y de las figuras geométricas en las que se basan algunas de las obras de Vicente Rojo.

En la página 19, por su parte, se incluye ejemplos de la pintura de Rojo y se retoman elementos de la página 17, tales como los pies de imagen y los números que vinculan a éstos con sus referencias gráficas.

Cabe mencionar que la intención última de estas páginas (la que resume en realidad a las distintas páginas de esta publicación) es conducir al lector a hacer uso de las piezas armables, o bien, de los escenarios que se incluyen en este libro, una pequeña obra en la que se conjuga el trabajo pictórico y escultórico de este reconocido artista plástico.

Es importante hacer notar, de igual manera, que dada la categoría de libro-objeto en la que se inserta *Escenario múltiple* puede reconocerse en él esa publicación de carácter más interactivo en la que se conjuga la experiencia de la lectura con la del juego que posibilitan las piezas armables.



Páginas 18 y 19, *Escenario múltiple*.

En lo que respecta a la puesta en página, puede observarse nuevamente en esta doble página una estructura culturalmente reconocida por efecto de las convenciones que guían la disposición de los elementos y, por ende, la imagen de un niño que se supone adaptado a éstas, y al que pretende guiarse por medio de un orden más artificial (comparado con el que rige al segundo caso de estudio, *Pequeño elefante transneptuniano*) que prioriza la organización de las ideas sobre las emociones a partir de un *logos* latente, una vez más, en los usos de la retícula y la tipografía.

La imagen desempeña en esta doble página un papel fundamental, pues relaciona al lector con ese único referente gráfico de la obra de Vicente Rojo para dar paso en páginas posteriores a una breve reseña referente a él y a su trabajo, y finalmente a una exposición sobre los usos de las piezas armables. De aquí que pueda agregarse que la argumentación en estas últimas dos páginas que se analizan depende tanto de la imagen como de la tipografía que, ya sea por medio de los pies de imagen como de los elementos numéricos, conecta a cada una de las pinturas de Rojo con sus referencias.

Como sucede en la página 17, en la 19 la sintagmática interna a la que alude Harris (1999, 169) sólo puede ser construida entre los gráficos y sus referencias en los pies de imagen si el lector reconoce o es capaz de interpretar las convenciones que rigen las relaciones entre ambos elementos mediante los números que los conectan (claves visuales que funcionan como apelaciones al *logos*), por lo que la página deja ver una vez más esos supuestos con respecto a un lector más experimentado en la lectura y de alguna manera familiarizado con las convenciones y las estructuras que gobiernan esta actividad en los libros para adultos.

Además de este análisis, otro de los temas que requieren atención, que complementa y cierra lo constituyen los supuestos de cada uno de los agentes que intervienen en la edición del libro, es decir, los del autor, del editor, del diseñador y del ilustrador.

¿Qué se espera?, ¿qué se sabe? y ¿cómo se pretende desarrollar ese saber sobre el lector para culminar con la materialización del texto? Con el fin de atender a estas preguntas, conviene volver al inicio y recordar que, dada la categoría del libro (un libro-objeto) hay un crédito principal que se da a Vicente Rojo, quien conjuntamente con Peggy Espinosa (editora y diseñadora) participa en el desarrollo del concepto visual y en el diseño de las piezas armables que simulan el pequeño escenario, y un crédito secundario que se da a Hugo Hiriart por la autoría del texto que contiene el pequeño ejemplar que las acompaña: *Castillos de aire*.

Hay aquí un supuesto compartido entre autor y editor que perfila el concepto visual y el contenido del libro: el del interés que existe o que puede despertarse en el lector por el arte contemporáneo, para encauzarlo en lo sucesivo en el conocimiento de la obra de Vicente Rojo. Aunque, por otra parte, si se toma como punto de partida la postura de estos cuatro agentes (autor, editor, diseñador e ilustrador) puede observarse que ese mismo interés que pretende despertarse en el niño por este tipo de arte y en específico por el trabajo de Rojo, lo mismo que la intención que se tiene por estimular su imaginación a partir de los textos y de los recursos gráficos que le son ofrecidos para impulsarlo a crear y representar sus propias historias haciendo uso de los escenarios de papel, puede verse gráficamente mermado por la rigidez de los elementos y de la composición que, de no ser por las variaciones tipográficas que introducen un ritmo que le otorga un cierto dinamismo, adquiere más bien un carácter estático.

En relación con los supuestos del autor, la extensión y la redacción del texto dejan ver la imagen de un lector más experimentado, capaz de comprender textos de mayor extensión y complejidad; un lector familiarizado con las convenciones que rigen la lectura en los libros para adultos o que pueda interpretar aquellos códigos que se construyen a partir de relaciones entre distintos elementos en las páginas de este libro, como pasa con las imágenes, los pies de imagen y los números que los vinculan.

Por su parte, la intervención de la editora y diseñadora (una misma figura que desempeña ambos papeles en este caso) permite ver que desde esta perspectiva, que suma a la del autor, se espera del lector, además de la habilidad para interpretar los códigos anteriores, esa capacidad para descifrar las claves visuales que le otorgan jerarquía a los diversos elementos de la página con el fin de orientar su recorrido, pero también para entender aquellas claves que mediante énfasis en determinadas palabras (verbos en su mayoría) pretenden guiar su imaginación y sus acciones.

En lo que respecta a la postura del ilustrador cabe resaltar que entre la diversidad de estilos de imagen que se observan en las páginas de esta publicación (grabados, imágenes que simulan estar dibujadas y recortadas a mano, abstracciones de figuras

que se ven como siluetas o pequeñas réplicas o fotografías de pinturas) éstas son en su mayoría copias de imágenes que remiten a los lectores a escenarios de la fantasía y de la representación teatral, o que orientan su conocimiento, así sea de manera breve, hacia el arte contemporáneo y hacia la obra de Rojo; por lo que no puede hablarse en sentido estricto de una figura de ilustrador sino más bien de una serie de representaciones que dependiendo de las circunstancias se insertan en la página con la intención de mostrar algo, ilustrar lo que se dice, o para dirigir la atención y la imaginación del lector.

En contraste con lo que se espera del lector, al menos en lo que respecta a despertar su interés y su imaginación, es notable el peso del *logos*, de un *logos* lúdico que se va adocrinando conforme se va avanzando en la publicación; peso que puede observarse en recursos como la extensión de los textos, en la rigidez de la retícula y en las características formales de la tipografía, mismas que si bien establecen cierta congruencia con el carácter geométrico de las pinturas de Rojo, también crean monotonía en la composición. Mientras que, en lo que respecta al reconocimiento de las convenciones, es propio de la configuración de la página, lo mismo que de la extensión y de las características de los textos, hacer evidente la representación de un lector mayor en edad a la que se propone.

Con respecto a lo que se sabe del lector, la entrevista con Peggy Espinosa revela que no puede hablarse en sentido estricto de una investigación acerca de él ni en éste ni en ninguno de sus productos editoriales. En el caso de *Escenario múltiple*, éste nació de una invitación que ella hizo a Vicente Rojo para colaborar en un proyecto a través del cual pudiera darse a conocer a los lectores la obra de un artista contemporáneo mexicano, y para tomar las decisiones concernientes a las características gráficas de la obra ella partió de su experiencia de trabajo con este tipo de públicos (lo mismo los autores desde sus respectivos ámbitos), pues, además, explica Espinosa, los libros de Petra son siempre abiertos y están dirigidos a cualquier lector al que puedan interesar sin importar su edad.

Para concluir, el cómo desarrollar ese saber sobre el lector se encuentra más relacionado en el presente libro con su editora y diseñadora, para sumar a su experiencia la aplicación de métodos etnográficos, tales como entrevistas o la observación de este lector en interacción con las mismas publicaciones en aquellos eventos en los que se den tales acercamientos con la lectura y con los libros, como es el caso de las ferias o las presentaciones, para tener así más información sobre sus gustos y sus intereses.

Bibliografía

- Cárdenas, V. (2001). Lingüística y escritura: la zona visuográfica. *La dimensión plástica de la escritura* (pp. 93-141). Puebla: BUAP.
- Cerrillo, P. y Miaja, M. (2013). *La literatura infantil y juvenil española en el exilio mexicano*. San Luis Potosí: El Colegio de San Luis Potosí.

- Harris, R. (1999). *Signos de escritura*. Barcelona: Gedisa.
- Heller, E. (2015). *Psicología del color. Cómo actúan los colores sobre los sentimientos y la razón*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Hiriart, H. (1996). *Castillos de aire*. Guadalajara: Petra Ediciones/Conaculta.
- Rojo, V. (1996). *Escenario múltiple*. Guadalajara: Petra Ediciones/Conaculta.
- Samara, T. (2008). *Los elementos del diseño. Manual de estilo para diseñadores gráficos*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Tapia, A. (2004). *El diseño gráfico en el espacio social*. México: Designio.
- Troconi, G. (2010). Momentos emblemáticos del oficio: 1950-1980. Vicente Rojo y la Imprenta Madero: diseño para la cultura. *Diseño gráfico en México. 100 años. 1900-2000*. México: Artes de México.

Referencias de internet

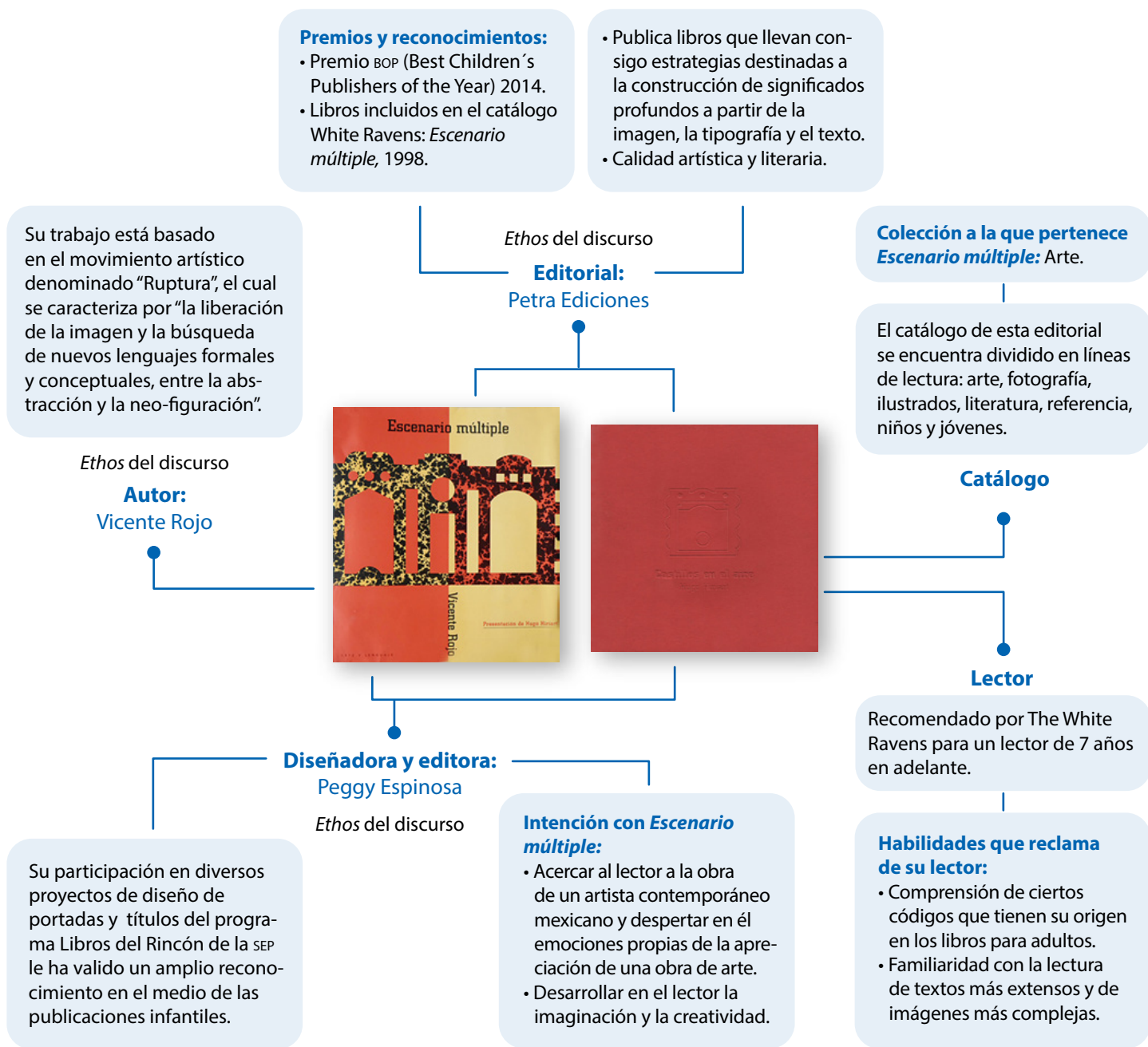
- Arce, M. (2004). Vicente Rojo, imaginación y transfiguración artística. *Graffylia*, 4, 45-50. Recuperado de <http://www.filosofia.buap.mx/Graffylia/4/45.pdf>
- Durán, C. (2007). Afianza Petra Ediciones su lugar entre los niños que se inician en la lectura. Recuperado de <http://www1.lajornadaguerrero.com.mx/2007/04/12/index.php?section=cultura&article=009n1cul>
- Garraón, A. (2011). La bella edición para niños (I): Petra Ediciones (México). Recuperado de <http://anata Rambana.blogspot.mx/2011/03/la-bella-edicion-para-ninos-i-petra.html>
- International Children's Digital Library. (2007). White Ravens: Escenario múltiple. Recuperado de <http://www.childrenslibrary.org/servlet/WhiteRavens?searchText=Escenario+m%C3%BAltiple>
- Mendoza, R. (2003). Vicente Rojo: obra compartida. *La Palabra y el Hombre*, 128, 211-212. Recuperado de <http://cdigital.uv.mx/bitstream/123456789/537/2/2003128P211.pdf>
- Pérez, R. (2014). Premian propuesta editorial de Petra. Recuperado de <http://www.mural.com/aplicacioneslibre/articulo/default.aspx?id=216414&md5=f95378ac-7252fc8b64766b4fa39b8ce9&ta=0dfdbac11765226904c16cb9ad1b2efe>
- Petra Ediciones. (2015). Catálogo. Arte. Recuperado de <http://www.petraediciones.com/arte.html>
- Petra Ediciones. (2014). Petra Ediciones ganadora del premio BOP 2014. Recuperado de <http://www.petraediciones.com/noticias.html>

Material etnográfico

- Espinosa, P. (junio, 2015). Entrevista con Peggy Espinosa, directora de Petra Ediciones y editora de *Escenario múltiple*. Guadalajara.

Escenario múltiple

Es un libro-objeto conformado por un pequeño ejemplar con un breve texto de Hugo Hiriart que se centra en la representación teatral y en las posibilidades de la imaginación de los niños, así como por un conjunto de piezas armables del artista plástico y diseñador, Vicente Rojo.



Supuestos:

Hay un supuesto compartido entre autor y editor que perfila el concepto visual y el contenido del libro: el del interés que existe o que puede despertarse en el lector por el arte contemporáneo, para encauzarlo en lo sucesivo en el conocimiento de la obra de Vicente Rojo.

La extensión y la redacción del texto muestran la imagen de un lector más experimentado, capaz de comprender textos más complejos; familiarizado con las convenciones de los libros para adultos o capaz de interpretar las relaciones que se construyen entre elementos de la página.

Riesgos:

El interés que pretende despertarse en el lector por el arte, por el trabajo de Rojo, lo mismo que la intención que se tiene de estimular su imaginación por medio de los recursos que le son ofrecidos para que cree sus historias, pueden verse merma- dos por la rigidez de los elementos.

Portada de *Escenario múltiple*:

carpeta que funciona como contenedor y presentación al trabajo de Vicente Rojo (autor de los escenarios) y de Hugo Hiriart (autor de los textos), es decir, el *ethos* del discurso gráfico y verbal.

Portada de *Castillos en el aire*:

visualmente sencilla, se vincula con el concepto de la carpeta por medio de elementos gráficos como el color, la tipografía y la imagen en relieve de una de las piezas de los escenarios.

Doble portada

Ethos del discurso



Formato

- Su selección obedece a cuestiones técnicas.
- La forma de la página ejerce sus propios efectos visuales sobre la composición, pues le da un aspecto más estático.

Discurso que argumenta primeramente por medio de la tipografía.

Square Slabserif 711, una fuente de rasgos rígidos y pesados, tiende a metaforizar el peso que se da a la palabra, así como el aspecto geométrico de las pinturas de Vicente Rojo.

Argumentos por *logos*

Tipografía

Retícula

Argumentos por *logos*

- Proyecta los mismos rasgos rígidos de la tipografía.
- Impone sus efectos para estandarizar la lectura.
- La composición en la página, dada la influencia de la retícula, está sometida a las convenciones de libros para adultos.
- La página proyecta un orden más artificial, una estructura culturalmente reconocida.

Variaciones tipográficas

- Con la variaciones la intención fue que el texto tuviera más juego, incluir el concepto de diversión y hacer sentir al lector que alguien le va contando, pues al ir leyendo "la tipografía se convierte en voz y acompaña" (Espinosa, 2015).
- Las forma de la tipografía, el interletraje y las variaciones tipográficas introducen un ritmo más pausado.



Espacios vacíos

- Obedecen a aspectos técnicos, a las convenciones que rigen la lectura en los libros para adultos.
- Delimitan zonas de descanso visual y para la colocación de otros elementos: imágenes, títulos, pies de imagen.

- Sus usos están orientados a la organización de las distintas categorías de elementos en la página, a la vez que permiten la manipulación del libro.

Las decisiones en cuanto al uso del espacio gráfico dan un mayor peso a las apelaciones por *logos*, y que esto puede observarse en el uso de la retícula, en el énfasis que se da al discurso verbal y a la letra como elemento que organiza

Adoptan en su mayoría la forma de pinturas y de grabados, aunque no hay propiamente un estilo que les dé homogeneidad a lo largo de la publicación.

Introducen referencias históricas al teatro, al arte contemporáneo, a la imaginación, a la obra de Vicente Rojo.

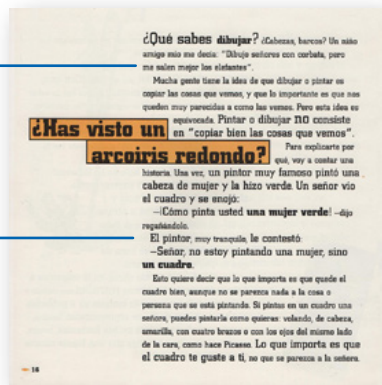
Argumentos por *pathos*

Imágenes

Puesta en página

Variaciones tipográficas

Crean énfasis en determinadas palabras mediante las cuales se busca orientar el universo imaginativo, el pensamiento y las acciones del lector.



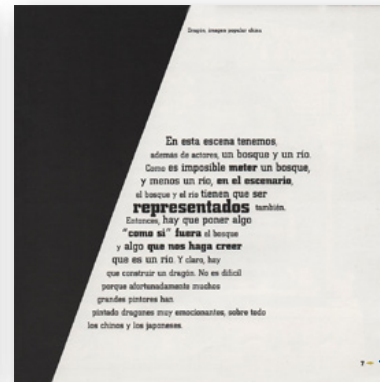
Pinturas abstractas de Picasso y Klee.

Se usan como ejemplos para estimular al lector a la experimentación con el dibujo o la pintura abstracta.

Color

Argumentos por *pathos*

En la cultura oriental, el negro se vincula con los niños.



Folio y pies de imagen

Argumentos por *logos*

Funcionan de acuerdo con las convenciones establecidas en los libros para adultos.

Dragón chino. Establece relación por medio de su forma y color con las imágenes dibujadas y coloreadas manualmente: aplicación dispareja de los colores, que simula el coloreado con crayolas; bordes marcados, un tanto agudos, que imitan el recorte con tijeras.



Obras de Vicente Rojo.

Relacionan al lector con ese referente gráfico del trabajo de este autor, para dar paso en páginas posteriores a una reseña acerca del mismo.



Capítulo 4

El libro de literatura juvenil

Cuando Martha Ríva Palacio llegó con el proyecto de Pequeño elefante transneptuniano nos convenció de inmediato la fuerza evocativa de las imágenes poéticas del poema y el discurso visual que lo acompañaba, así que decidí publicarlo.

ANA LAURA DELGADO
Editora de *Pequeño elefante transneptuniano*





4.1. La página, la tipografía y la dirección de la escritura como dispositivos metafóricos en la construcción del discurso poético del libro *Pequeño elefante transneptuniano* de Martha Riva Palacio Obón

Pequeño elefante transneptuniano de Martha Riva Palacio Obón, publicado en 2013 por Ediciones El Naranjo en la colección de Jóvenes Luciérnagas (dirigida a jóvenes lectores que gustan de la poesía), es un poemario que expone una serie de caligramas que participan en la construcción visual de los sentidos; un producto editorial que deja ver una atractiva puesta en página mediante la cual se cuestionan las estructuras establecidas de la edición principalmente a partir del empleo de la retícula y, por consiguiente, de la forma en que los textos son dados a leer.

Este libro con encuadernación en cartóné, impreso a una tinta en interiores sobre una superficie de papel couché mate y a una tinta en portada (azul), con acabados en plastificado mate y barniz a registro, es una de las propuestas que integran el catálogo de esta editorial, misma que se caracteriza por apostar por la calidad literaria de sus publicaciones y por construir una estética propia que hace a éstas diferenciables de otras que compiten en el mercado de los libros infantiles y juveniles.

La encuadernación de este libro le da una mayor protección a las páginas interiores, a la vez que apoya a la construcción del *ethos* a partir de la calidad de los materiales y de los acabados, refuerza el *ethos* de la editorial, invita a la lectura e inspira confianza en el lector con respecto a lo que puede encontrar al interior. Por otra parte, aunque minimalista el diseño de la portada se caracteriza por tener un fuerte impacto visual, dado el contraste que se observa entre el azul del fondo y el blanco de los textos, así como por la selección tipográfica, las variaciones y su disposición, que coopera junto con la de los puntos para metaforizar el cosmos en el espacio que delimita la página.

Al interior son destacables las guardas, que también suman a este concepto de un cosmos de papel y crean una narración desde las primeras páginas. La portadilla y la portada interior reproducen la disposición tipográfica del título que se observa en la portada, y a la segunda se agrega el nombre de la autora y los logotipos de Ediciones el Naranjo y Conaculta, es decir, elementos que construyen el *ethos* del discurso.

Con respecto a Ediciones El Naranjo, es importante mencionar que esta editorial se determina como una microempresa mexicana reconocida en el ámbito de las publicaciones infantiles y juveniles que reúne en su catálogo la obra de importantes escritores e ilustradores nacionales y extranjeros, y cuyo mercado objetivo, de acuerdo con información proporcionada por Ana Laura Delgado (citada por Mejía, 2010, 34), su directora, se encuentra conformado por niños y jóvenes de hasta 18

años de edad, mismos que adquieren los libros de manera directa (en ferias y librerías) o por medio de autoridades (padres, maestros o instituciones de gobierno a través de los programas de lectura nacionales y estatales) que los seleccionan, los compran y se los proporcionan, o que participan en la actividad de la lectura.

A este *ethos* construido por la editorial en función de los autores e ilustradores que figuran en su fondo, se suma el de su directora, Ana Laura Delgado, quien de acuerdo con Mejía (2010, 13) ha coordinado más de 50 publicaciones de arte y más de 250 sobre educación, historia, gastronomía y arqueología, lo que le ha valido un amplio reconocimiento en el medio, y a las publicaciones de esta editorial la credibilidad de sus lectores, o de los adultos que las adquieren para proporcionarlas a los niños.

Por otra parte, el *ethos* que esta editorial ha buscado proyectar a través de la identidad y la calidad estética de sus publicaciones, con base en la inversión destinada a los formatos, los materiales y los acabados, suma al de su calidad literaria para promover el reconocimiento de este sello editorial cuyos productos son del agrado de niños, jóvenes y adultos, y son vendidos no sólo en México sino también en países como Chile, Colombia, Guatemala y Estados Unidos a través de la empresa transnacional, distribuidora de libros físicos y digitales, Baker & Taylor.

Es de igual manera relevante agregar aquí que el catálogo de esta editorial se encuentra dividido en cuatro categorías de acuerdo con la edad de los lectores: para los más pequeños, para lectores que empiezan, para niños lectores y para jóvenes lectores; a la vez que éste se encuentra integrado por doce colecciones, entre ellas Jóvenes Luciérnagas, a la que pertenece *Pequeño elefante transneptuniano*, libro que en términos de edad se clasifica para un lector mayor de 15 años en la tienda electrónica Kichink (una opción integral de comercio electrónico).

Más específicamente, la página web de esta editorial deja ver que el objetivo de esta colección es poner en contacto al lector con obras de poesía, y que éste enriquezca su vocabulario y su gusto literario; que los jóvenes encuentren un espacio para reconstruir sus emociones, fomentar su creatividad y su sensibilidad en un ambiente lleno de metáforas.

Ahora bien, si se toman en consideración las habilidades que se determinan de acuerdo con Espejo de Urania, una serie que se incluye en el programa de Bibliotecas Escolares y de Aula (ver en la bibliografía la referencia SEP, 2013) y que se piensa para lectores autónomos (preferentemente de secundaria de acuerdo con las especificaciones de la SEP) es posible establecer una comparación entre éstas y las que para un libro como *Pequeño elefante transneptuniano* se suponen como necesarias.

En función de lo anterior, puede decirse que la serie Espejo de Urania está dirigida a aquellos lectores que poseen un conocimiento más desarrollado del mundo escrito, lo que les da una ventaja para descifrar con soltura la organización de los textos y sus sentidos, así como para percibir los vínculos entre distintos materiales escritos,

al tiempo que éstos se interesan por publicaciones que reflejan tanto el mundo de los jóvenes como el complejo mundo de los adultos.

Descrito en su contraportada como un viaje intergaláctico virtual, al que sólo es posible acceder por medio de grandes dosis de imaginación y sensibilidad (una condición necesaria en la literatura, y más aún en libros de este género literario), *Pequeño elefante transneptuniano* plantea un cuestionamiento con respecto a qué sucede después de la muerte y qué es lo que puede encontrarse más allá de nuestra galaxia. Por lo que el joven lector se enfrenta aquí con el tema de la muerte a partir de una serie de poemas que ponen en juego habilidades que, por el género y las características gráficas de la obra, son necesarias para que pueda acceder al sentido de los textos apoyándose en su puesta en página.

En coincidencia con las especificaciones de la SEP (2013), lo que un producto editorial como *Pequeño elefante transneptuniano* reclama de su lector es esa experiencia en la lectura que le dé la posibilidad de extraer con mayor soltura los significados de los textos, a lo que se agrega un mínimo acercamiento previo a obras de carácter poético, así como un cierto grado de conciencia de los usos del lenguaje escrito y de cómo éste puede complementarse con otro tipo de lenguajes (en este caso el gráfico que comporta la puesta en página de los textos) para descifrar el sentido completo del discurso, toda vez que el desafío en esta publicación crece por efecto de las relaciones o del juego que se establece entre los textos y su posición en la página. Por otra parte, es necesario que el joven lector sea capaz de establecer analogías, de inferir y de atribuir significados a aquellos signos ortográficos (puntos, comas, asteriscos) de los que el autor se sirve para dotar de visualidad a los poemas, puesto que su función trasciende en este caso las convenciones con respecto a la puntuación y las llamadas a notas aclaratorias (el *logos* del discurso) para descubrir su valor expresivo (el *pathos* del discurso); hecho igualmente aplicable a los usos del espacio, elemento que a diferencia de la mayoría de los libros para adultos permanece activo y adquiere un valor simbólico, y, por último, a las variaciones tipográficas, a través de las cuales se crean énfasis y se pretende simular las voces que acompañan al lector en su recorrido por la página.

Al atender a las características de la obra, puede observarse así que las habilidades que un libro como *Pequeño elefante transneptuniano* supone de su lector dejan ver un perfil de éste más experimentado en la lectura de este tipo de obras, o bien, menos convencional, capaz de interpretar los rompimientos que se dan en ciertas estructuras establecidas de la edición (principalmente en el uso de la retícula) y de conectar los significados que de este hecho se desprenden para comprender el sentido del discurso. Ahora bien, si se parte de una perspectiva que no es propiamente gráfica, el vocabulario que se emplea se torna en ocasiones difícil de comprender para el lector al que se recomienda el libro, pues dada la atmósfera en la que intentan recrearse los poemas (un cosmos que pasa a convertirse en un pequeño cosmos

de papel) se introducen términos que, fuera de toda relación con ellos, requieren de investigación para descifrar mejor el sentido de los poemas, lo que permite identificar en la página la imagen de un lector mayor en edad o con la suficiente madurez intelectual y emocional para adentrarse en la lectura y mantener el interés pese a la organización de los textos (pues contrario a lo que se pretendería para algunos puede resultar cansada la lectura y con ello restarse el interés) y el tratamiento de este tipo de temas (principalmente el de la muerte).

Dado que el objetivo es en este caso el análisis de la puesta en página en *Pequeño elefante transneptuniano* y, con ello, de los dispositivos gráficos y espaciales que guían la lectura y la interpretación del texto, es pertinente proceder con el análisis de algunas de estas páginas para observar cómo es que los argumentos gráficos se construyen, y de qué manera se pretende influir en la recepción de los textos a través de éstos.

Si, como deja ver el libro, al final la muerte es regresar al cosmos porque en la vida todos somos separados de él, la puesta en página de los poemas juega a desvelar, a traer a escena determinados elementos que complementan el sentido de los textos para sumergir al lector en esta atmósfera que activa los espacios y las formas que éstos adoptan: palabras dibujadas a partir de su disposición en la página y de las variaciones tipográficas que introducen énfasis o maneras de descubrir los significados de las palabras a partir de su relación con otras dentro del poema, o bien, de su relación con otras formas gráficas (puntos, comas, líneas o asteriscos) mediante las cuales se introducen secuencias de lectura.

A partir de la construcción del discurso visual en las páginas de este libro, se intenta metaforizar el cosmos en el que conviven los personajes que habitan el poema: Ana, el hablante lírico, y el pequeño elefante como protagonistas de este viaje transneptuniano que plantea ese descubrimiento con respecto a qué lugar van las almas de los que acaban de morir, en qué se transforman y qué hay más allá de lo conocido.

Conviene, por tanto, comenzar por señalar que a diferencia de *Escenario múltiple* en *Pequeño elefante transneptuniano* se da una disposición más libre de los elementos en la página, lo que trae consigo un rompimiento en la rigidez de la retícula y una movilización en las estructuras social y culturalmente reconocidas de la lectura. Así pues, gracias a la disposición de los textos, que da cabida a la visualidad que en otros casos construyen las ilustraciones, se introducen apuestas cognitivas mediante las cuales se obliga al lector a procesar la información de una manera distinta, comprometiéndolo a recuperar los sentidos a partir de las claves visuales que se colocan en la página: los poemas se leen a partir de su puesta en la página, de los espacios vacíos y los elementos gráficos (puntos, comas, líneas, asteriscos) que conectan, desconectan y determinan secuencias de lectura, así como de las variaciones tipográficas que figuran como voces y adquieren una función simbólica mientras pretenden recrear lo que se dice en el poema.

En función de lo anterior, puede agregarse que las decisiones en cuanto al uso del espacio gráfico dan en este caso un mayor peso a los argumentos por *pathos*, y que esto puede observarse principalmente en el empleo de una retícula menos convencional que deja ver en la distribución de los poemas un modelo, ese modelo que sugiere Harris (1999, 95) identificar para entender la manera en que las unidades se encuentran organizadas con el fin de articular un mensaje, que evoca la poesía visual y en concreto la poesía de las vanguardias literarias del siglo xx, desde su propio contexto y género más cercanos a la sensibilidad del lector. Este modelo, que puede resultar poco conocido para el joven lector, en conjunto con la apuesta que introduce el autor por medio de los caligramas constituye para éste un estímulo cognitivo que le permite recorrer y encontrar en la visualidad que se construye en la página una forma de lectura. La puesta en página de los poemas, los órdenes que se proyectan en el espacio gráfico que ésta delimita, sugieren al lector una organización de sus emociones frente al vacío que comporta la pérdida a través de la muerte, hecho que gráficamente queda simbolizado por medio del espacio vacío en la página.

Muy a la par con la retícula como dispositivo primario de argumentación, los espacios vacíos desempeñan un papel fundamental. En este sentido, el valor que adquiere el espacio como elemento activo en la composición puede entenderse mejor si se observa lo prescindibles que resultan otros elementos que, en cambio, son importantes en las publicaciones para adultos, tales como los folios y las cornisas, mismos que simplemente se omiten aquí dejando ver un diseño de página muy limpio en el que la sintagmática interna se construye a partir de la interacción entre el espacio gráfico y la disposición de los poemas para crear esa visualidad que en otros casos introducen las ilustraciones, dado que el texto termina por mirarse como imagen.

El discurso adquiere por ende un carácter etéreo que hace pender las palabras en una atmósfera visualmente construida por el espacio y la blancura de la superficie material, lo que dota a estos elementos de un simbolismo que va desde el *logos*¹ que comporta el discurso lingüístico del poema hasta el *pathos*² que conlleva su puesta en página. Por otra parte, ya en este segundo discurso (que se asocia con la puesta en página y es el que interesa analizar) se postergan los efectos del *logos*, de un tipo de *logos* que más que darle un sentido lógico a éste proyecta secuencias de lectura. En el plano gráfico, el *logos* conecta fragmentos de texto y obliga al lector a establecer analogías entre elementos de una realidad concreta y las formas en que metafóricamente, a través

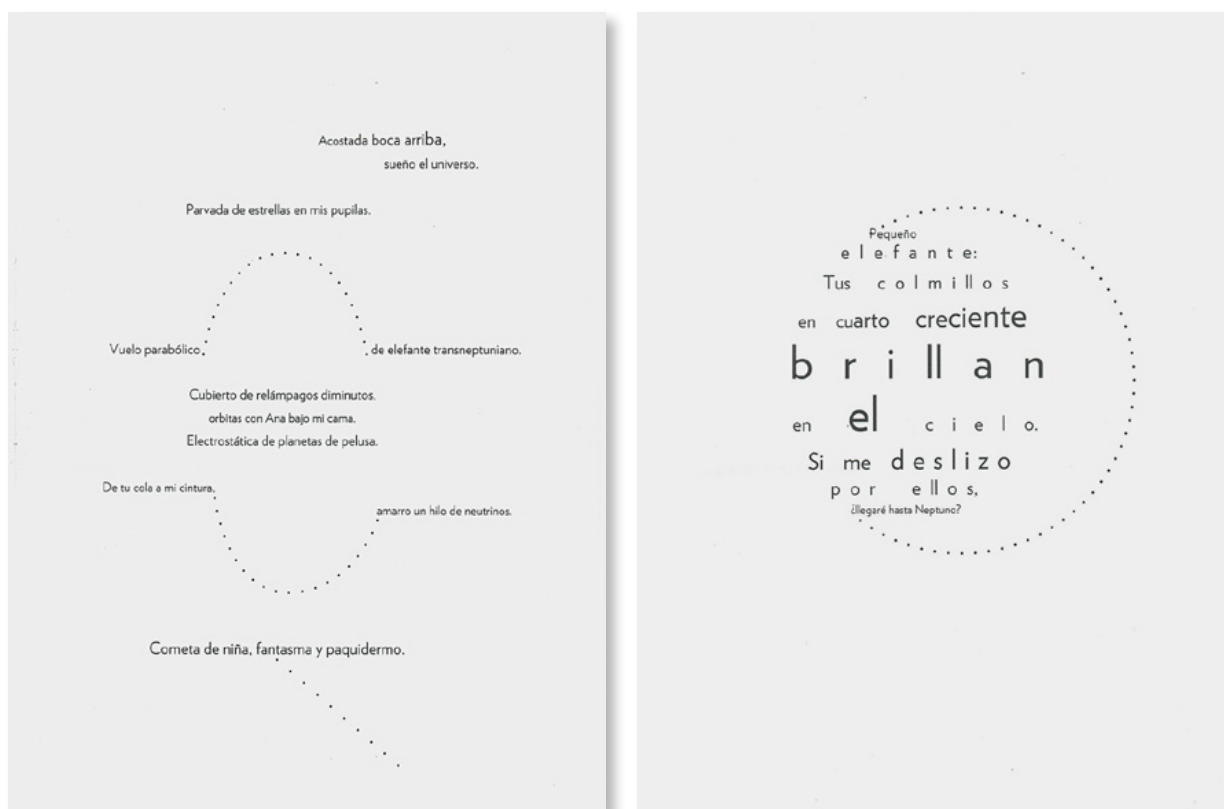
¹ Los argumentos que desde la postura de Aristóteles se dirigen al juicio, y que en el contexto gráfico ponen al descubierto el razonamiento que subyace a la realización de las formas, tal como lo hace ver Tapia (2004, 143), y como se ha citado en el primer capítulo.

² Los argumentos que se dirigen a la emoción, de acuerdo con Aristóteles, y en los que tal apelación se logra mediante la incorporación de valores o de juicios estéticos que encarnan las ideas consideradas válidas en el auditorio, según lo expresa Tapia (2004, 143).

de los dispositivos gráficos y los usos del espacio, se pretende recrear el significado de las palabras.

En este sentido, si se atiende al papel que en este libro desempeña el espacio como dispositivo de argumentación, podrá encontrarse en la superficie otro importante dispositivo mediante el cual se construye la sintagmática externa, ya que, como lo hace ver Harris (1999, 158) desde su semiología integracional “la superficie no es semiológicamente inerte ni carente de valor. Contribuye a la significación de lo escrito”, por lo que es notable en este caso el empleo de un papel couché mate de mayor gramaje y blancura, toda vez que es precisamente a través de este último atributo que editor y diseñador pretenden crear esa atmósfera celeste que requieren los poemas y generar en el lector esa evocación durante su lectura.

Es en función de las características de la superficie que se juega con los significados que se retoman de los poemas para introducir argumentos por *pathos*, y es también a partir de la selección de esta superficie que se proyectan los argumentos por *ethos*, mismos que redundan en la metaforización de atributos importantes, como la calidad.



Pequeño elefante transneptuniano. La visualidad que se construye por medio de la tipografía (Verlag) depende menos de su forma que de la imagen que se crea al disponerla sobre la página. También los puntos y otros signos de puntuación adoptan en este caso un valor expresivo a partir de las secuencias.

Otro de los dispositivos que participan en la página, aunque con menor protagonismo, es la tipografía. Cabe mencionar que, en contraste con un libro como *Escenario múltiple*, los efectos que ésta ejerce como mecanismo de argumentación en las páginas de un libro como *Pequeño elefante transneptuniano* son secundarios; esto, si se toma como referencia el papel que desempeñan la retícula, la organización del espacio gráfico y los espacios vacíos, y que tales argumentos dependen menos de la visualidad que introduce la tipografía a partir de sus características formales, que de la imagen que mediante ella se construye al colocar los poemas sobre la página, así como de las variaciones tipográficas que figuran como voces y contribuyen a esclarecer el sentido de las palabras.

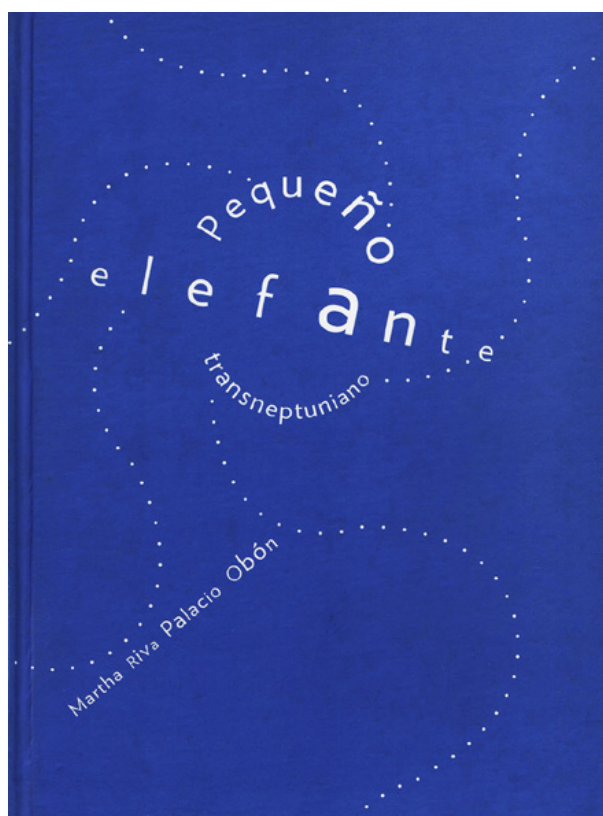
Verlag, una tipografía sans serif que adopta características de los diseños geométricos de la escuela Bauhaus y que se encuentra inspirada en las letras del art déco del Museo Guggenheim, fue diseñada por Jonathan Hoefler y Tobias Frere-Jones con la intención de incluirla en el diseño de la revista de este importante monumento arquitectónico del siglo xx. Cabe destacar que esta tipografía, que se caracteriza por sus rasgos propiamente sobrios y geométricos, obtiene un sentido de objetividad que la distingue de aquel otro tipo de fuentes que pretenden representar una gama de voces artísticas individuales.

De esta manera, Verlag, que se expone como una modernista afable, deja ver en sus características formales un dispositivo que argumenta de una manera más bien discreta a través de éstas y más intencionalmente a partir de las variaciones de tamaño y grosor, mismas que marcan un ritmo en la lectura (pretendiendo simular las voces) e introducen énfasis en determinadas palabras que interesa resaltar, contribuyendo al mismo tiempo a dotar de visualidad al texto.

Igualmente, es necesario considerar aquí otros componentes de la tipografía, los signos de puntuación (el *logos* del discurso), que asumen en este caso un uso distinto dejando ver su valor expresivo (el *pathos* del discurso), tales como las comas, los puntos y otros signos auxiliares como los asteriscos, ya que a través de ellos, a la vez que se trazan secuencias que ayudan a orientar a lector durante su recorrido por la página, se crean metáforas de diversos elementos que se mencionan en los poemas.

Por último, puede agregarse que uno de los dispositivos que no fue precisamente diseñado con la intención de que ejerciera una notable influencia en la argumentación de la página es el formato, toda vez que su selección obedece más bien a cuestiones técnicas que tienen su origen en la estandarización de aquellos tamaños de papel que por efectos de economía en el aprovechamiento de los pliegos resultan más apropiados para su producción; por lo no puede asegurarse que exista un vínculo significativo entre las dimensiones de la página y determinados aspectos simbólicos que coincidan con la búsqueda de experiencias concretas de lectura.

4.2. La página en *Pequeño elefante transneptuniano*



Portada, *Pequeño elefante transneptuniano*.

Para poder proceder con el análisis de algunas de las páginas de *Pequeño elefante transneptuniano*, conviene comenzar a hablar de la portada, toda vez que es ésta ese primer dispositivo visual e interactivo que introduce su propio simbolismo, y partir del cual se construye una secuencia en el discurso gráfico del interior.

A diferencia de las páginas interiores, el color azul que se emplea en la portada es un elemento visualmente significativo que metafórica aspectos relevantes del discurso, al igual que proporciona una base para crear los sentidos a partir de las características de la superficie y los usos del espacio gráfico al interior.

Puedo identificar en el color azul de la portada un vínculo tanto con lo masculino (el elefante) como con el azul del cielo, y en esta variación tonal con el azul de la noche (espacio de tiempo al que aluden la mayoría de los poemas). Aunque, también puedo observar que este color azul oscu-

ro, a diferencia del azul claro que se asocia con el día, establece un vínculo con el lector de índole distinta, que en todo caso se gira más hacia la profundidad, la introspección, el sueño o la fantasía, tal como lo revelan los poemas al interior; hecho que, dentro de este análisis, permite situar a este dispositivo en el lugar de los argumentos por *pathos*.

De esta manera, puede observarse que es el color del fondo, lo mismo que la disposición de los puntos y de los textos, lo que ejerce la argumentación en la portada, y que este libro crea una secuencia y puede ser leído a partir de ésta, pasando por el diseño de las guardas para, finalmente, centrarse al interior en esa ilustración abstracta que se construye al disponer los poemas en la página y al activar los espacios vacíos.

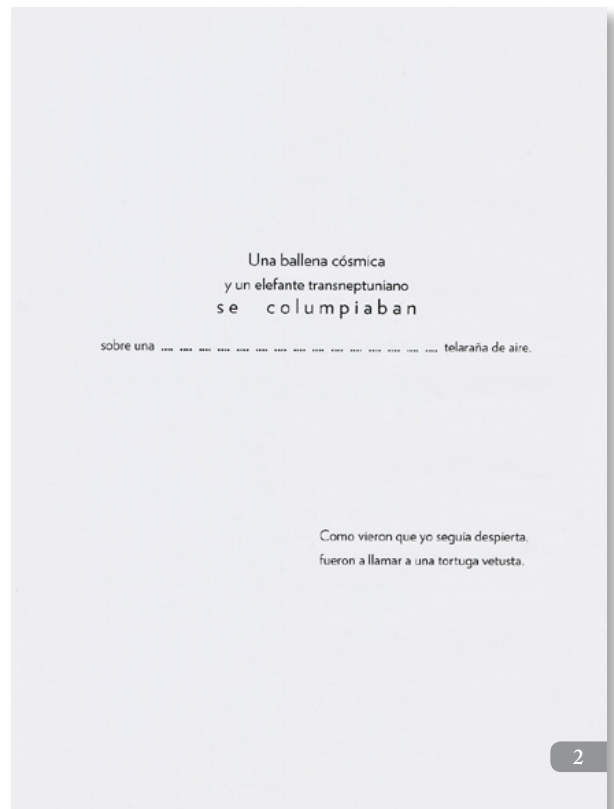
Por su parte, al interior se prescinde de este color azul y es en cambio la blancura de la superficie la que establece relación con ese cosmos al que refieren los poemas; hecho que a la par con la disposición de los textos activa la totalidad de la página buscando crear una experiencia más interactiva de lectura, pues también se lee a partir de los espacios vacíos.

Ahora bien, para realizar el análisis de la puesta en página de los poemas en *Pequeño elefante transneptuniano* se procede a la selección de algunas de ellas, aunque es conveniente señalar que dado que los folios son inexistentes en esta publicación, éstos se han añadido a las imágenes con la intención de facilitar al lector de este documento la

identificación de las secuencias entre páginas, y que la numeración corresponde en este caso sólo a la secuencia que se presenta y no a la ubicación real de las páginas en el libro.

Una primera selección la constituyen en realidad estas seis páginas secuenciales en las que se recuerda una antigua canción infantil: “Un elefante se columpiaba”. El hablante lírico como emisor ficticio creado por el autor para expresar sus sentimientos a lo largo de este viaje intergaláctico que se materializa en el libro, y quien no consigue conciliar el sueño, interpreta de una forma visual esta canción en la que entran en juego argumentos de *logos* y *pathos*.

Una telaraña de aire se construye con una serie de puntos dispuestos de manera secuencial ligeramente arriba de la mitad de la página; un elefante transneptuniano se columpia en la telaraña al comenzar; las variaciones tipográficas enfatizan la acción misma de columpiarse y en cada una de las páginas crean visualidad de manera piramidal al ir decreciendo el tamaño de la fuente en cada uno de los nombres de los elementos que se van colocando encima del elefante, mismos que van gradualmente participando de la acción de columpiarse. Este conjunto de recursos visuales y espaciales permiten metaforizar el ritmo de la canción, lo que deja ver ese *logos* propio del lenguaje que al atender a determinadas convenciones sociales y culturales hace posible la comunicación entre el autor y su lector (que el mensaje enviado sea recibido e interpretado), así como el *pathos* que procede del valor expresivo de la puesta en página de los poemas, es decir, de los recursos que gráficamente le son permitidos al texto para que alcance tal expresión.



Una tortuga vetusta,
una ballena cósmica
y un elefante transneptuniano
se columpiaban

sobre una telaraña de aire.

Como vieron que yo seguía despierta,
fueron a llamar a un planeta rocoso.

3

Un planeta rocoso,
una tortuga vetusta,
una ballena cósmica
y un elefante transneptuniano
se columpiaban

sobre una telaraña de aire.

Como vieron que yo seguía despierta,
fueron a llamar a un cuervo solar.

4

Un cuervo solar,
un planeta rocoso,
una tortuga vetusta,
una ballena cósmica
y un elefante transneptuniano
se columpiaban

sobre una telaraña de aire.

Como vieron que yo seguía despierta,
fueron a llamar a Ana.

5

Ana,
un cuervo solar,
un planeta rocoso,
una tortuga vetusta,
una ballena cósmica
y un elefante transneptuniano
se columpiaban

sobre una telaraña de aire.

Como vieron que yo seguía despierta...

6

Además de las características de la superficie que le otorgan a la página ese perfil plástico que en términos de Rodríguez (2004, 307) le vale tal denominación como soporte sensible, si se toman como referencia los aportes de Cruz (2012) puede agregarse que la página en *Pequeño elefante transneptuniano* se caracteriza por tener ese uso “espacial, visual y gráfico” al que refiere el autor, toda vez que como también lo menciona éste al tomar como punto de partida a Iser, el espacio ha sido sometido a una serie de transformaciones y decisiones que lo activan semiótica y artísticamente para construir el repertorio de los usos de la página a partir de la disposición alterada de las formas gráficas con respecto a las convenciones social y culturalmente reconocidas; hecho que, por otra parte, se ve favorecido por el género literario de los textos, es decir, la poesía, en la que tienden a explorarse aún más los usos plásticos de la página.

De igual manera, si se atiende al género literario de los textos puede recurrirse una vez más a Rodríguez para entender cómo los dispositivos de la página participan en la construcción de los sentidos, puesto que como la autora explica, al acceder a esa materialidad que es el libro y al perderse en los blancos, nos encontramos también con una serie de objetos sensibles (tipo y tamaño de letra, disposición de lo escrito, soporte) que nos instalan en un universo particular de sentido que en este caso se vincula con el tema de la muerte, y con el cosmos como escenario en el que conviven los personajes que habitan los poemas. A este respecto, cabe agregar que en *Pequeño elefante transneptuniano* esta producción de sentido se encuentra mediada por las intenciones de dos agentes principales: la autora, quien hace la propuesta de los caligramas y, por ende, de los usos a los que el espacio gráfico queda sometido, y el editor, quien por su parte se encarga de seleccionar y proponer los recursos gráficos y materiales, así como de afinar algunos de los detalles de la puesta en página de los poemas.

Con el objetivo de entender mejor las intervenciones de estos agentes puede retomarse la entrevista a Martha Riva Palacio (autora), quien hace énfasis en su intención de romper en este libro con la tradición y la solemnidad de la poesía compuesta de manera lineal, a la vez que con la seriedad con la que tiende a hablarse acerca de la muerte, creando en la página ese escenario en el que las variaciones tipográficas reproducen las voces, y a la par con la composición y los espacios metaforizan los efectos de la gravedad y la postura de juego que resta solemnidad al tema (M. Riva Palacio, comunicación personal, abril de 2015). También se considera el cuestionario aplicado a Ana Laura Delgado (directora y editora en Ediciones El Naranjo. Véase Anexo 2, p. 169), quien explica que de forma complementaria a lo propuesto por la autora participa en la solución gráfica del libro mediante de la selección de la tipografía, de la caja, del color del texto y de las características de las superficies (papeles en interiores y portada) para proponer al lector esa experiencia más interactiva de lectura que lo remita al cosmos gráficamente construido en la página (A. Delgado, comunicación personal, agosto de 2015).

Para continuar con el análisis, es importante señalar que los puntos como dispositivos gráficos desempeñan en esta serie de páginas un papel fundamental, toda vez que su función como signos de puntuación (el *logos* del discurso) cede en este caso para dejar ver su valor expresivo (el *pathos* del discurso), pues tales recursos se emplean de manera metafórica para integrar esa telaraña de aire mediante la cual se construye la secuencia.

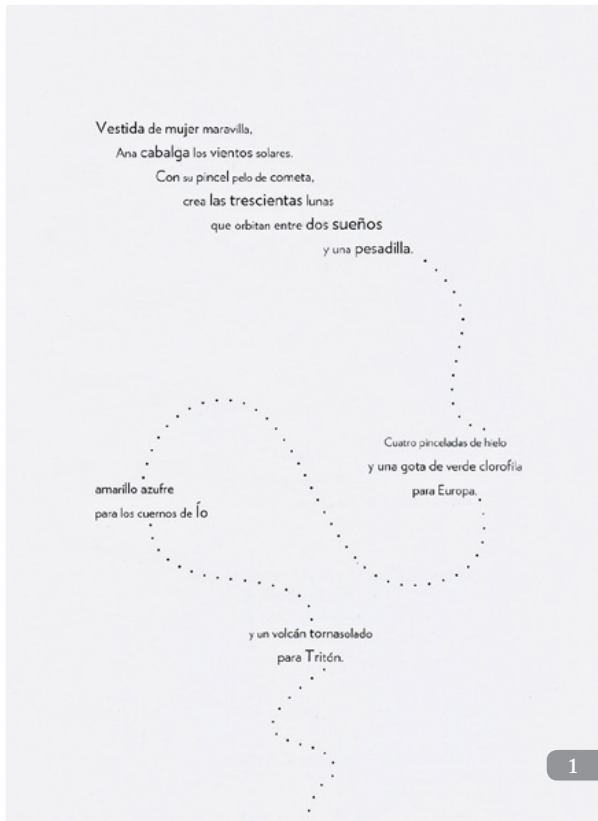
Con base en lo anterior, puede concluirse que es en el empleo de una retícula menos convencional, y por ende en los usos del espacio gráfico (en la disposición de los poemas y en la activación de los espacios vacíos), al igual que en los puntos y en las variaciones tipográficas, que se descubren aquellos dispositivos a partir de los cuales se construye la argumentación en esta serie de páginas en las que se interpreta visualmente la canción, seguidos de la tipografía (por sus características formales) y del formato.

Asimismo, cabe agregar al análisis de estas seis páginas que puede reconocerse en ellas un fenómeno de intermedialidad, entendida ésta desde la perspectiva de Lorente, Martínez y Vázquez (2012, 3-4) como un dispositivo y una estrategia que hace uso de un cruce de códigos, textos y apropiaciones que reclaman una actividad interpretativa, en este caso del lector, toda vez que la canción de “Un elefante se columpiaba”, que por demás lleva implícita la creencia de que todo niño debe conocerla, se convierte en un poema, y mediante la adopción de una serie de recursos gráficos en su puesta en página se intentan metaforizar efectos que son propios de la canción, como el ritmo.

Dicho en otras palabras, pero también desde la postura de estos autores (Lorente, et al., 2012, 9), la intermedialidad como concepto, y como fenómeno observable en el presente análisis, hace referencia a la participación de diversos medios o materias expresivas en un dispositivo comunicativo. En este caso la página como dispositivo material, en la cual converge esa relación intermedial entre la música (a través de la canción) y la literatura (a través de la canción que se convierte en poema), empleando el espacio, el interletraje, las variaciones tipográficas y la propia disposición de los poemas como principales recursos expresivos para introducir aquellos elementos o sentidos a partir de los cuales se procura que el joven lector, al adentrarse en su experiencia de lectura, conecte en términos visuales con la musicalidad o con el ritmo de la canción.

Otras páginas elegidas son las que conforman la secuencia con la que se concluye el libro. En este caso se recurre una vez más a las variaciones tipográficas para enfatizar algunas de las palabras y para generar una composición más dinámica que recrea ese vuelo de las mariposas de neutrinos en las que, como señala el hablante lírico, todos nos convertiremos. Se observa en estas cinco páginas que la posición de los textos es variable, y que la forma que el poema adopta en la primera página simula un cometa de papel, hecho que pretende metaforizar, además en el movimiento de los textos, ese papaloteo que el hablante lírico describe se encuentran experimentando en compañía de Ana y el pequeño elefante durante su vuelo en estas páginas.

Los puntos como dispositivos gráficos aparecen de manera secuencial en las cinco páginas, conectando los textos para revelar un orden de lectura en cada una de éstas, a la vez que para introducir su carácter simbólico, que remite aquí a ese hilo de neutrinos que el hablante lírico (que se describe aquí como una niña) ata en algún momento (casi al comienzo del libro) de la cola del elefante a su cintura para acompañarlo a él y a Ana en este viaje intergaláctico que se concluye una vez que dicho hablante aterriza en su cama, jala el hilo y se despide por esa noche de ambos personajes, al tiempo que enciende el universo para conciliar finalmente el sueño.

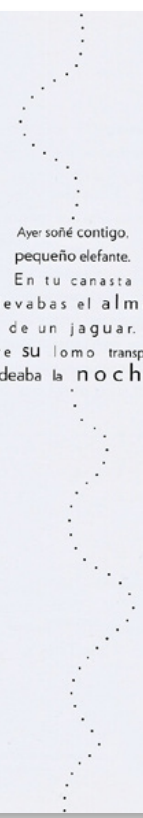


Puede observarse, además, que la composición en esta secuencia de páginas se torna aún más dinámica que en las anteriores, toda vez que las palabras penden del hilo de neutrinos, y que aquellas se encuentran sometidas a la acción del viento, que las lleva de un lugar a otro en la página.

Es justamente esta disposición del texto a manera de papalote en la primera página lo que le da a la composición ese aspecto más dinámico³ con respecto a las cuatro páginas siguientes, lo que activa el espacio y permite encontrar en la página ese soporte artístico que refiere Cruz (2012, 14) como necesario de análisis para descifrar los procesos de significación del fenómeno estético en el libro de poesía. El espacio adquiere así un lugar fundamental en la argumentación de la página, mientras intenta metaforizar el espacio mismo en el que la imagen que surge de la puesta en página de los textos se mueve con libertad, por lo que la retícula como dispositivo espacial flexible y los

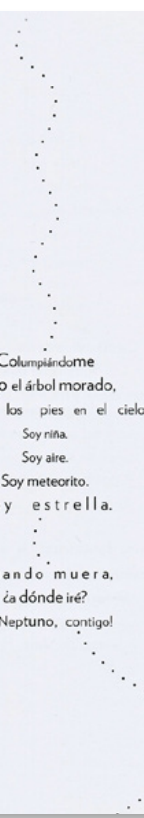
puntos como dispositivos gráficos que crean secuencias y visualidad ejercen la argumentación sobre otros elementos, incluida la tipografía por efecto de sus variaciones, pues como puede observarse éstas son más bien discretas en esta página y funcionan como claves visuales o marcas que enfatizan aquellas palabras que guían la interpretación del lector.

³ Las proporciones de positivo y negativo entre en el espacio y las formas que lo ocupan pueden ser “estáticas o dinámicas” (Samara, 2008, 63), toda vez que la superficie se determina ya como un entorno plano, “donde el movimiento y la profundidad deben crearse como una ilusión”. Los espacios dentro de una composición “se presentarán por lo general estáticamente en un estado de descanso o de inercia, cuando sean ópticamente iguales entre sí”, por lo que, para evitar que la composición resulte estática, es necesario forzar las proporciones de los espacios entre las formas, lo mismo que entre las formas y los bordes del formato para hacerlos, visualmente, lo más diferentes posibles.



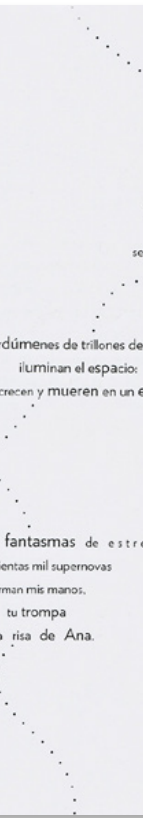
Ayer soñé contigo,
pequeño elefante.
En tu canasta
llevabas el alma
de un jaguar.
Sobre su lomo transparente
ondeaba la **noche**.

2



Columpiándome
bajo el árbol morado,
sumerjo los pies en el cielo.
Soy ríñ.
Soy aire.
Soy meteorito.
Soy **estrella**.
Cuando muera,
¿a dónde iré?
¡A Neptuno, contigo!

3

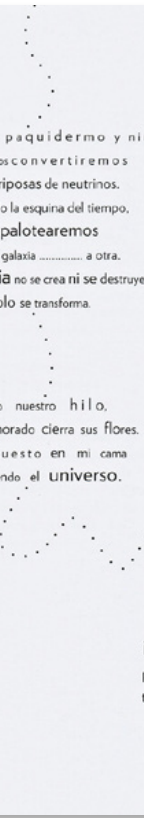


En tus pupilas,
pequeño elefante,
el universo
se contempla a sí mismo.

Cardúmenes de trillones de soles
iluminan el espacio:
Nacen, crecen y mueren en un estallido.

Nosotros somos fantasmas de estrellas.
Novecientas mil supernovas
forman mis manos,
tu trompa
y la risa de Ana.

4



Amazona, paquidermo y niña.
Todos nos convertiremos
en mariposas de neutrinos.
Doblando la esquina del tiempo,
papalotearemos
de una galaxia a otra.
La **materia** no se crea ni se destruye,
solo se transforma.

Jalo nuestro hilo,
el árbol morado cierra sus flores.
Me acuesto en mi cama
y enciendo el universo.

¡Buenas noches,
pequeño elefante
transneptuniano!

5

Por su parte, la composición en las páginas 2 y 3 de esta secuencia se observa un poco más estática si se compara con las páginas 1, 4 y 5; no obstante, también podrá encontrarse que esa apariencia estática es más bien relativa y surge sólo de esta comparación, pues como puede verse la posición de los poemas en estas dos páginas, lo mismo que la forma en que se disponen los puntos que forman el hilo de neutrinos, y en este caso sí las variaciones tipográficas, cooperan para introducir movimiento y producir efectos conceptuales que activan una vez más la totalidad de la página. Las ondas que dibuja la sucesión de puntos crean aquí la sensación de movimiento, y las variaciones tipográficas son más contrastantes y agregan a las diferencias de tamaño y grosor las variaciones en el interletraje (espacio entre letras), dejando ver una mayor separación entre las letras de algunas palabras para reproducir de manera gráfica los efectos de la gravedad y crear en cada uno de estos casos los argumentos por *pathos* que se vinculan con el valor expresivo del lenguaje.

En la página 4, al igual que en la 1, la composición se vuelve más activa⁴ por la disposición de los textos, por los efectos que crea la secuencia de puntos que los conecta y por el juego que establecen las variaciones tipográficas. Lo interesante de este juego tipográfico es que las variaciones de tamaño afectan tanto a palabras enteras como a las letras de una misma palabra, lo que hace que cada línea de texto, es decir, cada verso, y enseguida cada estrofa, adquiera dinamismo. De esta manera, es una vez más la flexibilidad de la retícula la que impone sus significaciones sobre la puesta en página de los textos, mientras posibilita a través de la disposición alterada de las formas gráficas el rompimiento de los lugares comunes en la composición.

Por último, la página 5, con la que se concluye la secuencia y el libro, deja ver aún más que las anteriores ese ritmo⁵ al que refiere Rodríguez (2004, 309-310, citando

⁴ “El espacio, el campo de la composición, es neutro e inactivo hasta que lo rompe la forma”, expone Samara (2008, 62), toda vez que éste “define y adquiere significado en el instante en que una forma aparece en él”. La “ruptura del vacío”, crea un nuevo espacio: el área que rodea a la forma. Y, dado que cada elemento que se añade en el espacio aumenta la complejidad, estos vacíos circundantes no deberían ser tenidos como “sobrantes” sino como vitales para ganar fluidez, y para dar un sentido de orden y unidad a la composición. La superposición y la rotación de unos elementos con respecto a otros, los distanciamientos y los acercamientos o la integración de formas especiales, como en este caso la secuencia de puntos, pueden introducir “una sensación de movimiento cinético”: las formas que ocupan el espacio bidimensional se perciben como si se movieran en uno u otro sentido.

⁵ El orden a través del cual un diseñador comunica un contenido determina un punto de partida, un método eficaz para introducir variaciones sin alterar la lógica esencial del lenguaje visual. En este sentido, toda composición consta de varias partes, una secuencia que crea “un ritmo o compás particular” (Samara, 2008, 243). El ritmo en este ámbito puede ser entendido “como un tipo de cadencia o ‘sincronización’ que el lector captará de una parte a otra como si fuera una película”. Y al cambiar ese ritmo de lento a rápido, de tranquilo a dinámico, el diseñador consigue varios objetivos. Uno de los resultados es completamente visual, dado que mantiene el interés del lector al cambiar la presentación en cada página; otro es el que le da al lector pistas sobre cambios significativos de contenido, lo que ayuda a la función informativa.

a Dorra), y que se crea a partir de la manipulación del espacio y la materia gráfica, toda vez que las variaciones tipográficas de tamaño y grosor son abundantes en los versos y en las estrofas, a la vez que las variaciones en el interletraje resultan fluctuantes e imponen sus efectos tanto en el diseño de la página como en la lectura. La tensión que se percibe entre las letras de algunas palabras o entre palabras por efectos de un interletraje más cerrado, en comparación con aquellos otros casos en los que el espacio entre estos mismos elementos se observa más abierto, hace que la lectura se torne más pausada y reflexiva; mientras que las variaciones tipográficas enfatizan una vez más aquellas palabras que orientan la atención del lector, y en torno a las cuales se construyen algunos de los sentidos visuales.

Como puede observarse, resultan aplicables aquí las contribuciones de Cárdenas (citada por Rodríguez, 2004, 310) con respecto a la *zona visuográfica*, en la que como bien se menciona entran en juego recursos como el tipo y el tamaño de letra, lo mismo que la disposición del espacio con la intención de jerarquizar y organizar visualmente lo escrito, es decir, dispositivos que en la poesía, y específicamente en este tipo de poesía, ayudan a hacer visibles los usos plásticos de la página. A la vez que pueden retomarse los aportes de Harris (1999, 95) con la intención de encontrar en la poesía visual ese modelo conforme al cual se encuentran organizadas las unidades (las estrofas) en este libro.

Como en cada una de las páginas anteriormente analizadas, en esta última la retícula, y con ella disposición de los textos y de los puntos que construyen la secuencia de lectura, desempeñan un papel primario en la argumentación de la página, aunque en este caso más que en cualquiera de los anteriores estos dispositivos compiten con los sentidos que añaden las variaciones tipográficas para guiar la lectura y las apropiaciones de los textos. El empleo de una retícula menos convencional obliga al lector a hacer un procesamiento distinto que, si bien sigue en estas páginas la dirección de la escritura que determinan las convenciones en occidente, es decir, de izquierda a derecha y de arriba abajo en la página, deja ver también una composición fluctuante tanto en la alineación de los versos (que en este caso aparecen centrados) como en la posición de las estrofas y de los puntos que las conectan en la página; esto se conjuga en lo sucesivo con los efectos que introducen las variaciones tipográficas y las alteraciones en el interletraje, y crea para el lector ese escenario, y bien, esa experiencia de lectura en la que mediante la interpretación de los rompimientos en las estructuras establecidas de la edición se ve comprometido a recuperar parte de los sentidos propuestos por el autor y el editor, agentes que lo enfrentan con el tema de la muerte, y a través de la subversión en el espacio mental que determina la retícula pretenden persuadirlo a organizar sus emociones frente a este controvertido tema que se recrea en este viaje imaginario que viene a recordar que “La materia no se crea ni se destruye, sólo se transforma” (Riva Palacio, 2013).

Además del análisis de estas páginas, otro de los temas que requiere atención, que complementa y cierra, lo constituyen los supuestos de los agentes que intervienen en la edición del libro, es decir, los del autor (quien se encarga en este caso también de diseñar los caligramas, por lo que asume parte de este papel), los del editor y los del diseñador.

¿Qué se espera?, ¿qué se sabe? y ¿cómo se pretende desarrollar ese saber sobre el lector para culminar con la materialización del texto? Con el fin de atender a estas preguntas, conviene comenzar por señalar que *Pequeño elefante transneptuniano* es un libro que rompe con el proceso editorial tradicional, toda vez que, como mencionan Martha Riva Palacio (autora) y Ana Laura Delgado (editora), éste nació con la propuesta de la autora, pero no sólo de los poemas sino también del diseño de los caligramas, las decisiones del editor y del diseñador vinieron a complementar y a reforzar dicha propuesta.

Con respecto a la intervención del primero de estos agentes, cabe agregar que la edad que inicialmente se pensó por la autora para el lector de *Pequeño elefante transneptuniano*, pues como lo hace ver Martha Riva Palacio en una entrevista previa originalmente admitía a un público infantil más que a un público juvenil, queda en realidad muy por debajo de la que demandan el vocabulario y la puesta en página de los poemas. Si bien es parte de los objetivos planteados para este producto editorial que el lector enriquezca su vocabulario a la par que su gusto literario, las apuestas que el autor introduce por medio de ciertos términos y de los caligramas, los cuales a su vez se complementan con las propuestas del editor y el diseñador con respecto al uso de los recursos gráficos, plantean un desafío para el lector, quien se ve obligado a recuperar mediante su experiencia de lectura y a partir los conocimientos previamente adquiridos en relación con éste y otro tipo de textos el sentido de las claves visuales que se le proporcionan, y a construir las secuencias que se proyectan en la página, al tiempo que los argumentos por *pathos* implícitos en el uso de la retícula reproducen para el lector ese llamado a organizar sus emociones mientras verbalmente se le confronta con el tema de la muerte.

Esta propuesta permite encontrar en la página la imagen de ese supuesto lector que posee las habilidades para conectar los diversos argumentos gráficamente en juego, para conducirse por la página en función de analogías e interpretar el sentido de los poemas; la imagen de un lector que posee un mayor conocimiento y contacto con sus propias emociones y que puede enfrentarse sin problemas con este tipo de temas; lo que por una parte hace evidentes las apuestas de los distintos agentes para que por medio de su solución gráfica el producto editorial cumpla con sus objetivos, mientras que por otra deja ver los riesgos que, en un afán por crear para el lector esa experiencia más interactiva de lectura, que por ende le otorga a éste un papel más activo en la interpretación, se corren al desafiar los órdenes y otra serie de convenciones sociales y culturales, puesto que en última instancia esto puede llevar en

algunos casos, lejos de motivar al lector, a anular su atención y su interés, dada la dificultad que puede entrañar para él identificarse con los usos del espacio gráfico.

Si es esto lo que, de alguna manera, el autor espera de su lector, y lo que permite encontrar ya una serie de supuestos compartidos con el editor y el diseñador, la entrevista con la autora deja ver que lo que se sabe de este lector procede más bien del conocimiento empírico que se desprende de su trabajo con públicos infantiles; aunque, como también lo menciona Martha Riva Palacio este poemario ha terminado por reconocer como suyo a un lector mayor en edad al que inicialmente se había proyectado el producto (M. Riva Palacio, comunicación personal, abril de 2015), más experimentado en la lectura, más consciente o con un conocimiento más desarrollado de la organización de los textos, y quizá más cercano a este tipo de género.

Por otra parte, dada la relevancia que tiene el conocimiento del lector, el cómo desarrollar ese saber queda ligado en este caso a las posibilidades de observación e investigación que el autor tenga con respecto a ese público en el que pensó, y que terminará por interesarse y descifrar los códigos gráficamente contruidos en la página; al igual que podrá contrastarse al observar los discursos oficiales que se dirigen a este tipo de públicos para que de esta conclusión el autor defina sus postura con base a las intenciones que tiene para este producto.

El editor y el diseñador comparten con el autor una serie de supuestos acerca del lector a quien va dirigido *Pequeño elefante transneptuniano*, mismos que tienen como punto de partida su personal experiencia en el acto de lectura, lo mismo que los acuerdos sociales con respecto a los conocimientos y a la conciencia del lenguaje escrito con los que este lector debe contar, y de cómo este lenguaje puede complementarse con otros (en este caso el gráfico que comporta la puesta en página de los textos) para ayudarlo a orientarse en su proceso de interpretación. Cabe agregar a tales supuestos el gusto o el interés que se espera exista en el lector por la poesía como principal motivador para acercarlo al libro, y en lo sucesivo el interés que se esperaría despertar en él mediante la disposición de los textos o los usos plásticos de la página que, si bien pueden ser entendidos desde un modelo específico en la poesía (la visual), éste es poco convencional y en conjunto con la complejidad del vocabulario, contrario a lo que se pretende, puede llegar a mermar la respuesta del lector.

Y bien, el qué se sabe sobre el lector desde la perspectiva de estos dos agentes puede entenderse mejor si se considera el cuestionario aplicado a Ana Laura Delgado, directora y editora de Ediciones El Naranjo, quien explica que aún cuando no puede hablarse en sentido estricto de una investigación del lector como parte del proceso de edición de este libro, sí se toma como referencia la experiencia que se tiene trabajando con este tipo de públicos, y que esto da una base a los supuestos con respecto a ese lector al que piensa puede ser de interés la obra; aunque, como también lo menciona la editora, ha sido propio de este libro llevarse sorpresas con

respecto a dichos lectores, ya que a éstos se ha sumado un público adulto (A. Delgado, comunicación personal, agosto de 2015).

En función de lo anterior, el cómo desarrollar ese saber sobre el lector, muy en concordancia con lo que establece la autora, en el caso de editores y diseñadores puede ir desde su experiencia en la publicación de este tipo de libros y agregar el empleo de métodos de investigación etnográficos, tales como las entrevistas o la observación de dichos lectores en interacción con las publicaciones durante ferias o presentaciones, para tener así más información sobre sus gustos y sus intereses.

Finalmente, cabe mencionar que se hace alusión sólo a estos tres agentes, puesto que la figura del ilustrador no aparece como tal, aunque no por ello deja de existir la propuesta gráfica que en otros casos introducen las ilustraciones, ya que en este libro las hay pero desde una perspectiva más abstracta, dada la visualidad que se crea por medio de la disposición de los textos en la página; hecho que remite una vez más a la figura del autor.

Bibliografía

- Cárdenas, V. (2001). Lingüística y escritura: la zona visuográfica. *La dimensión plástica de la escritura* (pp. 93-141). Puebla: BUAP.
- Cruz, R. (2012). *Visión y posibilidad. Aproximación a la poesía de Coral Bracho y Jorge Esquinca desde las poéticas visuales*. México: UNAM.
- Harris, R. (1999). *Signos de escritura*. Barcelona, España: Gedisa.
- Riva, M. (2013). *Pequeño elefante transneptuniano*. México: El Naranjo/Conaculta.
- Rodríguez, B. (2004). El cuerpo de texto. Un estudio de la poesía de Gloria Gervitz. En S. Gordon (Comp.), *Poéticas mexicanas del Siglo XX* (pp. 303-333). México: Ediciones Eón/Universidad Iberoamericana.
- Samara, T. (2008). *Los elementos del diseño. Manual de estilo para diseñadores gráficos*. Barcelona, España: Gustavo Gili.
- Tapia, A. (2004). *El diseño gráfico en el espacio social*. México: Designio.

Referencias de internet

- Correa, Y. (2014). Especial patriótico: Entrevista a Martha Riva Palacio Obón. Recuperado de <http://mimundodelibros.blogspot.mx/2014/09/especial-patriotico-entrevista-martha.html>
- Ediciones El Naranjo. (2008). Colección Jóvenes Luciérnagas. Recuperado de <http://www.edicioneselnaranjo.com.mx/collection?id,2>
- El Naranjo. (2013). Pequeño elefante transneptuniano. Recuperado de <http://www.sacalejugoalalectura.com/product&id=343>

- Kichink. (2015). Ediciones El Naranjo. Recuperado de <https://www.kichink.com/stores/edicioneselnaranjo#.VluPx3YrLIV>
- Lorente, J., Martínez, R. y Vázquez, L. (2012). Puesta en escena, comunicación e intermedialidad. Estrategias de la mirada en las prácticas escénicas contemporáneas. *Revista Latina de Comunicación Social*, 1-17. Recuperado de http://www.revistalatinacs.org/12SLCS/2012_actas/085_Lorente.pdf
- Mejía, R. (2010). Ediciones El Naranjo, para sacarle jugo a la lectura. *Emprendedores*, 125, 33-38. Recuperado de <http://emprendedoresunam.com.mx/enviar.php?type=2&id=432>
- Moreno, E. (2014). Pequeño elefante transneptuniano. Recuperado de <https://evelyn-moreno.wordpress.com/2014/02/08/pequeno-elefante-transneptuniano/>
- SEP. (2013). Libros del Rincón. Bibliotecas Escolares y de Aula 2013-2014. Catálogo de selección. Recuperado de http://dgeb.edomex.gob.mx/sites/dgeb.edomex.gob.mx/files/files/indice_2013.pdf
- Typography. (2015). Verlag, the affable modernist. Recuperado de <http://www.typography.com/fonts/verlag/overview/>

Material etnográfico

- Delgado, A. (agosto, 2015). Cuestionario aplicado a Ana Laura Delgado, directora de Ediciones El Naranjo y editora de *Pequeño elefante transneptuniano*. México.
- Riva, M. (abril, 2015). Entrevista con Martha Riva Palacio Obón, autora de *Pequeño elefante transneptuniano*. México.

Pequeño elefante transneptuniano

Es un poemario que expone una serie de caligramas; un producto editorial que deja ver una atractiva puesta en página mediante la cual se cuestionan las estructuras establecidas de la edición principalmente a partir del empleo de la retícula y, por consiguiente, de la forma en que los textos son dados a leer.

El *ethos* que se ha buscado proyectar por medio de la calidad estética de sus publicaciones, con base en la inversión destinada a los formatos, los materiales y los acabados, suma al de su calidad literaria para promover el reconocimiento de este sello editorial.

Su mercado objetivo se encuentra conformado por niños y jóvenes de hasta aproximadamente 18 años de edad.

Colección a la que pertenece

PET: Jóvenes Luciérnagas.

El objetivo de esta colección es poner en contacto al lector con obras de poesía, y que éste enriquezca su vocabulario y su gusto literario; que los jóvenes encuentren un espacio para reconstruir sus emociones, fomentar su creatividad y su sensibilidad en un ambiente lleno de metáforas.

El catálogo de esta editorial se encuentra integrado por doce colecciones.

Ethos del discurso

Editorial:

Ediciones El Naranjo

- En 2011 ganó el XVI Premio de Literatura Infantil Barco de Vapor con su novela *Las sirenas sueñan con trilobites*, misma que fue seleccionada para el Catálogo White Ravens 2013.
- Su libro *Haikú: Todo cabe en un poema si lo sabes acomodar* fue seleccionado por el Programa de Salas de Lectura de Conaculta.

Autor:

Martha Riva Palacio

Ethos del discurso

Intención con PET: romper con la tradición y la solemnidad de la poesía compuesta de manera lineal, y con la seriedad con la que tiende a referirse el tema de la muerte, creando en la página ese escenario en el que las variaciones tipográficas reproducen las voces, y la composición y los espacios metaforizan los efectos de la gravedad y la postura de juego.

Editora:

Ana Laura Delgado

Ethos del discurso

Ha coordinado una gran diversidad de publicaciones sobre arte, educación, historia y arqueología, lo que le ha valido un amplio reconocimiento en el medio, y a las publicaciones de esta editorial la credibilidad de sus lectores o adquirentes.

Lector

Recomendado para un lector de 15 años en adelante.

Habilidades que reclama de su lector:

- Comprensión de ciertos códigos que tienen su origen en los libros para adultos.
- Familiaridad con la lectura de textos más extensos y de imágenes más complejas.



Supuestos:

Es posible encontrar en la página la imagen de ese supuesto lector que posee las habilidades para conectar los diversos argumentos gráficamente en juego, para conducirse por la página en función de analogías e interpretar el sentido de los poemas.

El gusto o el interés que se espera exista en el lector por la poesía como principal motivador para acercarlo al libro, y en lo sucesivo el interés que se espera despertar en él mediante la disposición de los textos o los usos plásticos de la página.

Riesgos:

Al crear esa experiencia más interactiva de lectura, se desafían los órdenes y otra serie de convenciones, lo que en algunos casos, lejos de motivar al lector puede anular su interés, dada la dificultad para identificarse con los usos del espacio o con el vocabulario de esta publicación.

La tipografía, las variaciones tipográficas y su disposición cooperan junto con la de los puntos y el color de fondo para metaforizar el cosmos en el espacio que delimita la página.

Apoya a la construcción del *ethos* a partir de la calidad de los materiales y de los acabados; refuerza el *ethos* de la editorial; invita a la lectura e inspira confianza en el lector con respecto a lo que puede encontrar al interior.

El *Ethos* y el *pathos* del discurso

Portada

El *Ethos* del discurso

Encuadernación

El azul establece un vínculo tanto con lo masculino como con el cielo, y en esta variación tonal con el azul de la noche.

Su selección obedece a aspectos técnicos.

Color

Argumentos por *pathos*

Formato

Azul oscuro: crea un vínculo emocional que incluye asociaciones con la inmensidad y con la lejanía; con el infinito, con los sueños y con la fantasía; con lo profundo y con el silencio; con la introspección e incluso con la tristeza.

Retícula

Argumentos por *pathos*

- Decisiones en cuanto al uso del espacio: dan mayor peso a los argumentos por *pathos*, lo cual se observa en el empleo de una retícula menos convencional.
- Se da una subversión en el espacio mental que determina la retícula, y con ello una disposición más libre de los elementos en la página y una movilización en las estructuras social y culturalmente reconocidas de la lectura.

Espacios vacíos

Los poemas se leen a partir de su puesta en la página, de los espacios vacíos y los elementos gráficos que crean secuencias de lectura, así como de las variaciones tipográficas que figuran como voces y adquieren una función simbólica.

Espacios vacíos

El discurso adquiere un carácter etéreo que hace pender las palabras en una atmósfera visualmente construida por el espacio y la blancura de la superficie material.

Los argumentos por *pathos* implícitos en el uso de la retícula reproducen para el lector ese llamado a organizar sus emociones mientras verbalmente se le confronta con el tema de la muerte.



- Se observa en la superficie otro importante dispositivo de argumentación.
- Es notable el empleo de un papel couché mate de mayor gramaje y blancura, ya que es por medio de este segundo atributo que pretende recrearse esa atmósfera celeste que sirve a los poemas para generar al lector esa evocación durante su lectura.

Es mediante la construcción del discurso visual en las páginas de este libro que se intenta metaforizar el cosmos en el que conviven los personajes que habitan los poemas.

Al interior, es la blancura de la superficie la que establece relación con ese cosmos al que remiten los poemas; hecho que, a la par con la disposición de los textos, activa la totalidad de la página para crear esa experiencia más interactiva de lectura, ya que también se lee a partir de los espacios vacíos.

Puesta en página

Superficie

Color

Intermedialidad

Intermedialidad

Es posible identificar un fenómeno de intermedialidad en las páginas de este libro, toda vez que la canción de “Un elefante se columpiaba” se convierte en un poema, y mediante la adopción de una serie de recursos gráficos en su puesta en página se metaforizan efectos que son propios de la canción, como el ritmo.

Converge en la página como dispositivo comunicativo, esa relación intermedial entre la música (por medio de la canción) y la literatura (por medio de la canción que se convierte en poema), al emplear el espacio, el interletraje, las variaciones tipográficas y la disposición de los poemas como principales recursos expresivos para introducir aquellos sentidos por medio de los cuales se procura que el joven lector conecte en términos visuales con la musicalidad o con el ritmo de la canción.

Secuencias de puntos

Secuencias de puntos

Los puntos como dispositivos gráficos desempeñan un papel fundamental, ya que su función como signos de puntuación (el *logos* del discurso) cede en este caso para dejar ver su valor expresivo (el *pathos* del discurso).

Los puntos metaforizan esa telaraña de aire en la que el elefante y demás personajes de los poemas se columpian.



En esta secuencia, los puntos crean un orden de lectura y muestran su carácter simbólico, que remite en estas páginas a un hilo de neutrinos.

Secuencias de puntos

La disposición de los poemas crea esa visualidad que en otros casos introducen las ilustraciones, por lo que el texto termina por mirarse como imagen.

Argumentos por *pathos*

Imágenes

Tipografía

Los efectos que la tipografía ejerce dependen menos de la visualidad que ésta introduce por medio de su forma, que de la imagen que por medio de ella se construye al colocar los textos en la página, o de las variaciones tipográficas.

Verlag es una fuente sans serif que adopta características de los diseños geométricos de la escuela Bauhaus; una modernista afable que posee un sentido de objetividad que la distingue de otras fuentes que representan voces individuales.

El espacio desempeña un papel fundamental en la argumentación: intenta metaforizar el propio espacio en el que las imágenes que surgen de la puesta en página de los textos se mueven con libertad.

Espacios vacíos

La puesta en página de los poemas, los órdenes que se proyectan en el espacio gráfico que ésta delimita sugieren al lector una organización de sus emociones frente al vacío que comporta la pérdida por medio de la muerte; hecho que gráficamente queda simbolizado por el espacio vacío en la página.

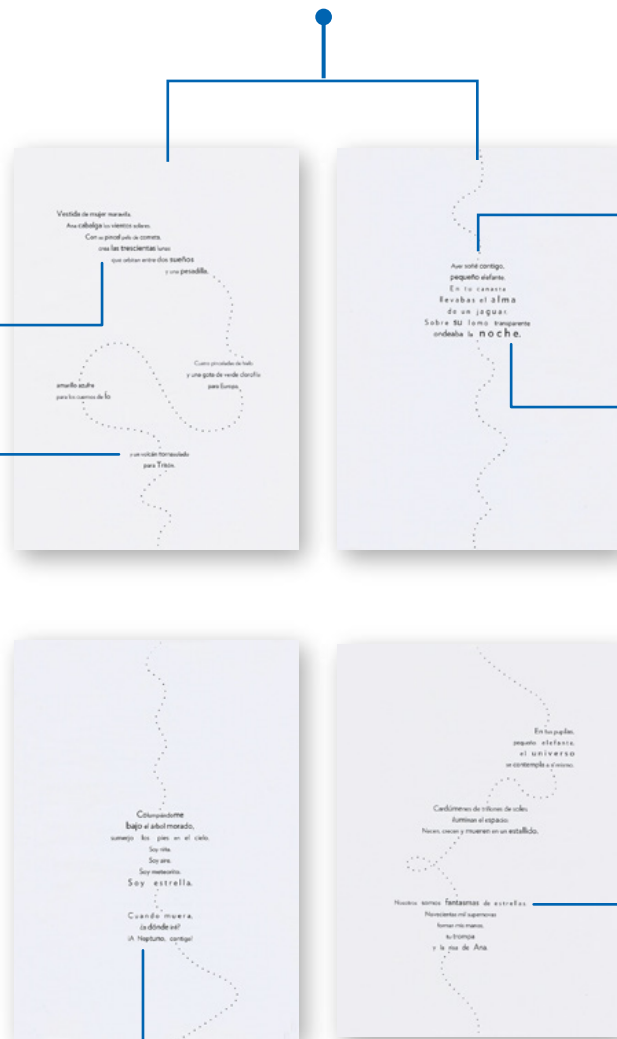
Puesta en página

Interletraje

Las tensión que se percibe entre las letras de algunas palabras o entre palabras por efectos de un interletraje más cerrado, en conjunto con las variaciones tipográficas, metaforiza en algunos casos los efectos de la gravedad.

Variaciones tipográficas

Las variaciones tipográficas, por otra parte, enfatizan aquellas palabras que orientan la atención del lector, y en torno a las cuales se construyen algunos de los sentidos visuales.





Conclusiones

Histórica y culturalmente, como pasa con los conceptos que impregnan nuestras formas de ver y de entender la realidad, y que por ende condicionan nuestras maneras de ser y de estar en el mundo, nuestro concepto de infancia, más bien reciente en términos históricos, ha venido a configurar toda una serie de prácticas, productos e instituciones que han proyectado las más diversas intenciones de los adultos en su afán por aprehender, controlar o guiar en parte al menos las necesidades, las acciones y los intereses del niño, condicionando, al igual, sus maneras de ser y de estar en el mundo como ser peculiar y, en el ámbito de la lectura, como lector.

Estamos tan acostumbrados a nuestras maneras de ver y de entender a los niños con base en nuestras experiencias, que a menudo damos por hecho a quienes son y olvidamos que ambos conceptos, infancia y libros para niños, son fenómenos recientes que datan de fines del siglo XVIII y principios del siglo XIX y que han permitido florecer a toda una industria que, no obstante, continúa aún en nuestros días fuertemente vinculada con los sistemas de poder, con el entorno escolar y, por ende, con las intenciones didácticas y moralizantes que buscan apelar a estos pequeños lectores a ser buenos ciudadanos, coartando con ello las posibilidades de la literatura y lo que por medio de ella puede ofrecérseles para enriquecer, más que limitar, sus formas de ser y de estar, de relacionarse y de atribuir sentido a ese mundo que debiera de ser también el suyo y no sólo el impuesto por los adultos.

Es a partir de lo anterior que se encuentran ya una serie de elementos que van condicionando la producción de estos libros, la de los propios discursos que se consideran aptos para ofrecerse al niño tanto por medio de los textos como de los dispositivos gráficos que se emplean en su puesta en página, ya que adentrarse en el tema, aún desde la perspectiva de diseño, equivale a observar el contexto, el conjunto de circunstancias que le otorgan significación al hecho en sí, y nada más complejo que en este ámbito en el que “el enigma” es lo bastante grande como para obligarnos a cuestionar nuestras certezas con respecto a aquello que es o que entraña la infancia, pues como ya lo menciona Larrosa (citado por Carranza¹, 2006) “la infancia es lo otro: lo que siempre más allá de cualquier intento de captura, inquieta la seguridad de nuestros saberes, cuestiona el poder de nuestras prácticas y abre un vacío en el que se abisma el edificio bien construido de nuestras instituciones de acogida”. Hecho que en esta cultura y sociedad nos lleva a replantear nuestra bien cimentada “imagen oficial de niño” que, de acuerdo con los ideales y las exigencias del mundo adulto, se

¹ Carranza, M. (2006). La literatura al servicio de los valores, o cómo conjurar el peligro de la literatura. *Imaginaria*, 181. Recuperado de <http://www.imaginaria.com.ar/18/1/literatura-y-valores.htm>

corresponde en el campo de la edición —particularmente en México—, y con mayor frecuencia, con figuras de veneración a la Patria o con una visión romántica de la infancia que ve en ella un periodo unilateralmente “puro, inocente y feliz”, y que obliga a censurar todo aquello que corrompe con estos ideales.

Esto abre ya un espacio en la producción de otro tipo de discursos, ajenos a los del gobierno y que considera a los niños desde otra perspectiva, que dirige la mirada hacia sus reclamos y sus conquistas dentro de la sociedad actual, y que los “descubre” así como lo describe Dehesa² (2011, 13) “con menos conciencia de lo que está bien y es bueno, y con más noción de sus propios deseos y de la forma en que éstos pueden convertirse en realidad”; con lo que se introduce ya un concepto distinto de infancia que hace énfasis en el papel de los niños dentro del acto lector, en su autonomía para acercarse y participar de la actividad de la lectura, y que reconoce en ellos sus capacidades para adentrarlos en el conocimiento y la confrontación con todo tipo de temas, al tiempo que estos discursos muestran un concepto más genuino de la literatura infantil que apunta ya no hacia los libros como instrumentos de enseñanza moral o de buenas costumbres, ya no hacia la formación en los valores o la adquisición de conocimientos útiles, sino que también reconoce en ella sus posibilidades de disfrute y permite un acercamiento más auténtico a la realidad; mientras que se enfatiza y se propicia, por igual, el desarrollo de la imaginación y de la sensibilidad en el pequeño o joven lector. Lo que en todo caso invita a apropiarse de ese segundo discurso que encuentra en la literatura un deleite, y ya no imposición, para hacer uso de los recursos gráficos y textuales que permitan despertar en el niño un genuino interés y acercamiento hacia los libros y la lectura, y para que éstos le faciliten su proceso de autodescubrimiento y el descubrimiento del mundo que le rodea, al tiempo que le permitan afirmar su lugar en el mundo.

Aunque, por otra parte, conviene no perder de vista que ésta es sólo una página más en el desarrollo de la historia, que revela en el contexto el entramado sobre el cual se construye una noción particular de infancia, en un tiempo y en una circunstancia concreta, ya que, como ha podido observarse, la estructura que subyace a ese constructo sociocultural es más bien divergente en representaciones y significados, por lo que de una infancia sumida en el anonimato, en “las estructuras profundas de la historia”, ha sido posible reconocer en ese recorrido de muchos siglos toda una serie de posturas en las que, de igual manera, han podido identificarse un cúmulo de ideas que si bien no remiten propiamente a la infancia tal como fue vivida, muestran al menos el concepto que cada sociedad se forjó de ella atendiendo a su propia cosmovisión

² Dehesa, J. (2011). Literatura infantil y juvenil. De la agenda secreta a la nueva infancia. *Casa del Tiempo*, 38-39, 8-15. Recuperado de http://www.uam.mx/difusion/casadeltiempo/38_39_iv_dic_ene_2011/casa_del_tiempo_eIV_num38_39_08_15.pdf

o a factores que en primera instancia parecían no tener relación directa con el niño, como es propio de la producción, la estructura de la propiedad o los vínculos sociales, lo mismo que del estado de la ciencia y la difusión de la cultura. Y de esta manera en muchas de las páginas previas quedaron escritas memorias de una infancia invisible, no reconocida, no estudiada; de una infancia alta o nulamente socializada en el seno de la familia o de la comunidad; de una infancia que se insertaba a muy corta edad en la vida productiva, o bien, que ya tempranamente era valorada como ciudadanía para el futuro (como en Grecia), o en el otro extremo, de una infancia sin derecho a la vida (como en Roma); de una infancia explotada, sometida a la voluntad del padre de familia, de la iglesia y de sus representantes, del señor feudal; de una infancia que, como en la Edad Media en otros momentos, y en atención a las palabras de Ariès (citado por Iglesias³, 1996) quedaba sujeta al “movimiento de la vida colectiva”, que no diferenciaba edades y ni condiciones; de una infancia a la que bien le podía ser reconocido o no su derecho a la educación en función del sexo o la clase social; y en resumidas cuentas, de una infancia por mucho tiempo excluida como “categoría social, con igual representatividad y peso social, económico o cultural que otras categorías, entre ellas, la de los adultos” (Iglesias, 1996), y más recientemente estudiada por la ciencia y reconocida a raíz de muchos esfuerzos.

Por lo que no es sorprendente que esta relación del niño tan fluctuante con el mundo haya traído como contribución esa multiplicidad de nociones: la de ser niño como una etapa transitable en el camino a convertirse en adulto; la del niño como proyecto del adulto, falto de cualidades (dadas sus carencias de carácter y voluntad) para ser un ciudadano virtuoso, o en otras palabras, la de la infancia como una ciudadanía para el futuro; la de ser un niño por naturaleza “bueno” y en todo caso pervertido en sus inclinaciones por la sociedad (idea defendida por Rousseau); la perspectiva del niño como homúnculo (un hombrecillo pequeño) frente a perspectiva de un ser con un intrínseco desarrollo físico, moral e intelectual; la concepción del niño que requiere de una educación tolerante, del juego y del contacto con sus padres para contribuir a su sano desarrollo frente a la concepción del niño que necesita ser educado por medio de del castigo y de una disciplina severa; y por último, el discernimiento de la infancia en su condición como hecho biológico y en su condición como hecho social y, en respuesta a esto, la adopción de una visión más integrada, y la consideración de la infancia como una ciudadanía con necesidades específicas. Todo esto como parte del aún más complejo entramado del que surgen esas dos posturas en las que se fundamentan hoy en día muchos de los discursos de la LIJ mexicana.

³ Iglesias, S. (1996). El desarrollo del concepto de infancia. *Sociedades y Políticas*, 2. Recuperado de <http://www.inau.gub.uy/biblioteca/concepto.pdf>

Más aún y en el marco de esta investigación, el análisis de la página en los libros que se seleccionan ha requerido considerar este contexto más próximo en un afán por presentar a ésta como un espacio argumentativo, dado que tales circunstancias, en mayor o menor grado, tienden a materializarse y a proyectarse en los dispositivos o en la forma en que se configuran los discursos gráficos que acompañan al texto y le dan validez a sus recursos de acuerdo con un lector y un propósito específico.

Por una parte, en referencia a ese primer discurso oficial, el libro se comporta como un contenedor inerte, la página como un escenario pasivo que otorga materialidad a un texto gobernado en su puesta en página por determinados órdenes culturales que guían al lector en su recorrido por la página, al igual que por otra serie de convenciones que gráficamente dan homogeneidad y hacen predecible su experiencia de lectura; hecho que más que plantear un desafío a las capacidades del niño para desentrañar los sentidos del texto, parece más bien obligarle a aceptar su papel pasivo en la recepción, mientras observa algo que está dado o que no tiene necesidad de cuestionar.

Ya en un segundo discurso, la configuración de la página obedece a estrategias de apropiación del texto más interactivas, que se dan a partir del tipo y la narrativa que introduce la ilustración, de la manipulación del espacio gráfico para activar la totalidad de la página, de los rompimientos en las secuencias de lectura con respecto a los órdenes culturales u otras convenciones que hacen que el lector se replantee su experiencia y la función que asumen determinados dispositivos para crear significados y guiarlo en su proceso de interpretación.

El problema de la literatura infantil desde la perspectiva de su diseño (tanto como el de su escritura, edición, recomendación o censura, en un sentido más amplio) radica, pues, en que es nuestra propia visión de infancia, la del mundo adulto, la que determina e impregna el tipo de libros que se ofrecen en el mercado, y la que a su vez condiciona (en parte al menos) su recepción, es decir, la manera en que el lector se apropia del texto para interpretarlo valiéndose de los dispositivos gráficos que le dan materialidad y la respuesta que puede tener ante ello, dado que hay siempre una intención implícita que pretende alcanzar las creencias y las acciones del niño.

Es nuestra “imagen ideal de la infancia”, “nuestras certezas” acerca de lo que el niño es o debe ser, de lo que necesita o desea, la que nos ha vuelto ciegos e inflexibles frente a su inquietante llamada, la que nos “faculta” para tomar decisiones con respecto a lo que es o no bueno para él, y la que condiciona buena parte de los títulos que se editan y se encuentran en el mercado. Es nuestro propio “mapa de niño” el que se proyecta en muchas de estas páginas, un discurso plano, inerte y forjado conforme a nuestros propios intereses el que deja a este joven lector sin posibilidades de buscar, de cuestionar, de intervenir, de deducir por sí solo el sentido de aquello que lee y que observa mientras lee. Aunque, por otra parte, ha sido también el tomar conciencia de

este hecho lo que ha impulsado a la búsqueda de nuevas estrategias para dar a leer al niño esa literatura que se dice para él: nuevos métodos de investigación, nuevas posturas, nuevas formas de escribir, nuevos soportes, nuevos formatos, nuevas técnicas de ilustrar, nuevas maneras de diseñar, nuevos procedimientos para editar, nuevas tácticas para comercializar y para hacerla llegar a su lector han aparecido con la intención de reconocer a este público, de darle más autonomía, y de dar valor a esta literatura que hoy es un poco más suya porque recoge y proyecta lo que hoy hay más de suyo frente a una mirada que se encuentra menos distante y más de frente con la suya.

Y en medio de este mundo de “certezas” y contradicciones, el niño viene y se encuentra con el libro, y la página aparece una vez más como ese deseo de proyectar un orden menos predecible y más abierto a la interpretación que le da a éste la posibilidad de adoptar una postura más crítica y reflexiva frente a eso que lee, mientras se va auxiliando de aquello que ve y que aparece como una forma complementaria de lectura. Como antes refiere Ilich⁴, la página, su diseño y su composición, se comporta como esa parte de un todo visual que ayuda a la comprensión del lector, y son hoy (después del escritor) el editor, el ilustrador y el diseñador, con una formación, una visión y una conciencia más amplia de la infancia, los encargados de construir la *ordinatio* del discurso gráfico en la lectura; por lo que la página como dispositivo, tal y como ha podido leerse en los capítulos previos, no es ajena a las transformaciones culturales de la época y funciona como un espacio para la representación visual de ciertos argumentos de acuerdo con las circunstancias y las intenciones de quienes hablan por medio de ella.

Se ha observado en los respectivos análisis que acompañan a esta investigación ese doble discurso de infancia que alcanza a proyectarse en la organización de la página y en la selección de los dispositivos gráficos, pues, por una parte, es en *Escenario múltiple* que puede encontrarse un apego a las convenciones gráficas que rigen en los libros para adultos y en nuestra cultura la actividad de la lectura; mientras que, por otra parte, es en *Pequeño elefante transneptuniano* que puede advertirse una organización más libre de los elementos en la página, hecho que abre un espacio para la intervención del lector en el proceso de interpretación por medio de la construcción de secuencias y la búsqueda de significados que conectan con otros usos más artísticos de la página, al tiempo que se prioriza la conexión con las emociones.

Hay una serie de supuestos que configuran la página en *Escenario múltiple* y que dejan ver esa imagen más adulta del niño, de un lector que se piensa lo suficientemente adaptado a los códigos y a las convenciones que no hacen sino estandarizar las prácticas de lectura en el libro de los adultos. En este sentido, este pequeño lector se convierte

⁴ Ilich, I. (2002). *En el viñedo del texto. Etología de la lectura: un comentario al “Didascalicon” de Hugo de San Víctor*. México: Fondo de Cultura Económica.

en eso que menciona Larrosa (citado por Carranza⁵, 2006), en objeto de nuestras certezas, esas que opacan su inquietante llamada, sedienta de descubrir y de experimentar el mundo desde peculiar mirada; al igual que puede evidenciarse que, aun cuando ese fenómeno al que refiere Philippe Ariès (citado por Lyons⁶, 2011, 404) como “invención de la infancia” vino a modificar las maneras de proceder ante el niño desde muy diversos ámbitos, esto en realidad no ha evolucionado lo suficiente como para dejar de pensarlo como ese “adulto en miniatura” o ese “hombrecillo recortado” pero al que, muy a diferencia de la Edad Media, pretende privársele de su derecho a decidir (pero a manera de protección) dándole a leer aquellos títulos que desde una perspectiva muy distante a la suya (o que en la mayoría de los casos en realidad ignora la suya) se consideran apropiados para él.

En cuanto a la página, y bien, a las decisiones referentes al uso del espacio y los dispositivos gráficos, el lector se encuentra en *Escenario múltiple* con un discurso más convencional, en el que la letra asume un papel determinante y se observa como ese elemento que organiza, dada la relevancia en este libro del discurso verbal y la metaforización que en éste puede verse reflejada por medio de la selección y los usos de la tipografía de aspectos importantes, como lo es el propio peso que se da a la palabra y que puede verse reflejado en los rasgos rígidos y pesados de Square Slabserif 711 como fuente que se selecciona. Esta apelación al *logos* del lector, lo mismo que esta representación del niño como mero receptor pasivo y más cercana a la imagen inflexible del adulto, puede observarse a su vez en la selección de la retícula, que coincide en proyectar los mismos rasgos rígidos y pesados de la tipografía mientras somete la organización de los distintos elementos en la página a una estructura que resulta conocida. Imagen que es repetitiva y en la cual se intenta incluir ese componente lúdico más cercano al niño por medio de las variaciones tipográficas de tamaño y de grosor, que le dan al texto un ligero dinamismo.

Otros dispositivos gráficos, como las imágenes, son diversos en estilos, en ocasiones más complejos y llenos de detalles, en otras planos y monocromáticos, lo que permite encontrar en la página la imagen de un lector más familiarizado con estas transiciones y con la lectura de imágenes que involucran diferentes narrativas. Como pasa con la selección tipográfica y la retícula, las imágenes muestran en la página una conceptualización del niño más cercana a los adultos, pues, para empezar, ninguna de las figuras crea una identificación con las edades próximas (a partir de los 7 años) a las de los lectores a los que se dirige el libro, además de que los trazos en éstas tampoco crean de manera

⁵ Carranza, M. (2006). La literatura al servicio de los valores, o cómo conjurar el peligro de la literatura. *Imaginaria*, 181. Recuperado de <http://www.imaginaria.com.ar/18/1/literatura-y-valores.htm>

⁶ Lyons, M. (2011). Los nuevos lectores del siglo XIX: mujeres, niños, obreros. En Cavallo, G. y Chartier, R. (Comp.), *Historia de la lectura en el mundo occidental* (387-324). México: Taurus.

metafórica tal identificación con el lector, a excepción de una de ellas, que simula el coloreado y el recorte manual que puede realizar un niño de esta edad. Puede verse, por ende, que aun cuando pretenden incentivar la imaginación del lector para que transite al uso de las piezas armables y cree sus propias historias, las imágenes como referencias históricas al teatro, al arte contemporáneo o a la pintura de Vicente Rojo son más bien representaciones que se incluyen desde una postura o una mirada adulta.

En otras palabras, el niño lee en las páginas de este libro por medio de estructuras culturalmente aprendidas que se trasladan de los libros para adultos, que vuelven la experiencia de lectura predecible y merman sus capacidades para intervenir en la construcción de los sentidos en el texto. La página muestra fundamentalmente aquello que está ahí, sin abrir posibilidades para la interpretación ni retar las capacidades de su lector, sino que más bien moldea su mentalidad conforme a estas estructuras.

Hay, por otra parte, en *Pequeño elefante transneptuniano* una propuesta distinta de recepción que muestra en la página la imagen de un lector más cercano a ese segundo concepto de infancia, de un lector al que se pretende estimular por medio de una configuración de la página de acuerdo con un modelo menos convencional que reta sus capacidades para recuperar los significados y conectar los diversos argumentos gráficamente en juego, para conducirse por el espacio en función de analogías e interpretar el sentido de los poemas, pero, además, la imagen de un lector al que se reconoce la madurez para enfrentarse con otro tipo de temas, como sucede en esta publicación con el tema de la muerte.

Es relevante observar como este segundo libro crea una secuencia de lectura que va desde la portada (en la que el color, los puntos y su disposición juegan un papel fundamental para construir una atmósfera al lector), pasa por el diseño de las guardas y se sitúa finalmente al interior, en el que la blancura de la superficie tiende metaforizar el cosmos en el que conviven los personajes de los poemas. Por su parte, es ya en estas páginas interiores que la puesta en página de los poemas juega a desvelar, a traer a escena determinados sentidos que complementan al de los textos para sumergir al lector en esta atmósfera que activa los espacios vacíos y las formas que éstos adoptan: palabras dibujadas a partir de su disposición en la página y de las variaciones tipográficas que, lo mismo que asumen su función simbólica como voces que acompañan al lector, introducen maneras de descubrir el significado de las palabras mediante su relación con otras u otras formas gráficas (puntos, comas, líneas, asteriscos) que trazan secuencias de lectura.

A diferencia de *Escenario múltiple*, en *Pequeño elefante transneptuniano* se observa una disposición más libre de los elementos en la página, hecho que conlleva un rompimiento en la rigidez de la retícula y una movilización en las estructuras social y culturalmente reconocidas de la lectura. Es gracias a la disposición de los poemas, que da cabida a la visualidad que en otros casos construyen las ilustraciones, que se

introducen apuestas de recepción que obligan al lector a procesar el texto de manera distinta, mientras se compromete a recuperar los significados por medio de las claves visuales que van apareciendo en cada página.

Lo anterior hace evidente ya una postura distinta frente al joven lector, que reconoce sus capacidades y su sensibilidad para transitar espacios literarios más desafiantes, pero también más auténticos en sus posibilidades de disfrute y de conocimiento de la realidad. El libro se dirige aquí a un lector de edad más avanzada (a partir de los 15 años), mismo que se enfrenta con un tema aún tabú en las sociedades occidentales: la muerte. La referencia a este tema por medio del texto en conjunto con su tratamiento gráfico, que evoca la poesía visual de las vanguardias del siglo xx, introduce un estímulo cognitivo que desafía al lector y le permite encontrar en la visualidad de la página una forma de lectura. En este sentido y de manera metafórica, la puesta en página de los poemas, los órdenes de lectura que en ella se proyectan, sugieren al lector una organización de sus emociones frente al vacío que comporta la pérdida por medio de la muerte, hecho que gráficamente queda caracterizado por el espacio vacío en la página, que hace de ésta un escenario activo y contribuye a crear una experiencia más interactiva de lectura, que complementa y hace más consciente al joven lector de su proceso de interpretación, al tiempo que favorece al desarrollo de la imaginación y la sensibilidad.

Hay, pues, una postura y una propuesta de recepción distinta en las páginas de los libros que se analizan, y es el editor, figura fundamental en el proceso, y a quien se debe en gran parte la aparición del libro, quien trabaja con otros agentes para lograr la materialización del texto. Respecto al proceso de cada uno de estos libros, la entrevista con las editoras han dejado ver situaciones de partida muy diferentes, pues, por una parte, *Escenario múltiple* nació de la propuesta de la editora de Petra Ediciones al autor, mientras que *Pequeño elefante transneptuniano* surgió de una propuesta más acabada de la autora a la editora de Ediciones El Naranja.

Observar el proceso desde la postura de las editoras es relevante en cada uno de los casos, pues permite agregar al análisis del contexto de la producción del libro infantil en México las circunstancias particulares, más próximas a cada libro, y los supuestos que gráficamente se encuentran en juego desde diversas perspectivas. Y aunque, como también lo han dejado claro ambas editoras, no puede hablarse en sentido estricto de un estudio de receptores que haya orientado las decisiones en la edición de estos libros, como en general tampoco puede hablarse del empleo de este instrumento en las respectivas editoriales, lo que el *ethos* de cada una de éstas permite observar, así sea por medio de los premios y reconocimientos que respaldan a sus productos (en específico para *Escenario múltiple* su inclusión en el catálogo White Ravens en su edición de 1998 y el prestigio que anticipadamente que le viene dado por su autor, Vicente Rojo), es que para Petra Ediciones sus comunicaciones gozan ya de un cierto renombre en atención

a ese *ethos* construido y del que les viene de la calidad estética que respalda a la mayoría de sus publicaciones, pese a que *Escenario múltiple* se proyecte como un libro más convencional atendiendo a sus recursos gráficos y compositivos; mientras que a *Pequeño elefante transneptuniano* este *ethos* le viene dado por su autora y no menos por la editorial, que aunque con menor trayectoria, ha logrado construir una estética peculiar para sus publicaciones. Si bien no existe una evidencia empírica que respalde éxito de estos productos con respecto a un objetivo inicial, lo que las palabras de las editoras parecen indicar es que ambos libros han gozado de aceptación, aunque más allá de lo revelador que ha resultado encontrar para *Pequeño elefante* un mercado distinto al que se tenía en mente, esto en realidad no da elementos suficientes para aventurarse a conjeturar sobre los alcances de estos libros, ni para hacer notar (lo cual es algo más bien subjetivo) si es que estos libros están creando mejores niños o mejores ciudadanos. Es más efectivo decir, en todo caso, que estas dos publicaciones han atendido a una circunstancia específica y que han dirigido sus esfuerzos hacia la ejercitación del ocio y la creatividad, o bien, hacia al desarrollo de la imaginación y la sensibilidad, lo cual no resulta medible.

Con respecto al segundo libro, puede agregarse que el trabajo conjunto entre el autor y el editor fue fundamental para abrir en la página ese espacio de intervención para lector y, por ende, para desvelar esa experiencia más interactiva de lectura que se dio a partir de los usos del espacio gráfico propuestos por el autor y que vino a enriquecerse con otros sentidos visuales propuestos por el editor. Hecho que significó para el joven lector nuevas maneras de acceder al significado de los poemas.

En pocas palabras, ha podido observarse cómo este segundo concepto de infancia se proyecta en las páginas de *Pequeño elefante transneptuniano* para reconocer como suyo a un lector lo suficientemente curioso, despierto y capaz de iniciarse en la lectura bajo una estructura menos convencional, conducirse por la página en función de analogías, conectar los diversos argumentos gráficamente en juego e interpretar así el sentido de los poemas.

Este segundo libro, como la situación misma en la que se inserta, muestra una modificación en la cadena de producción respecto de *Escenario múltiple*, y esto lo hacen ver una vez más las editoras en las correspondientes entrevistas, puesto ya desde el principio la autora de *Pequeño elefante transneptuniano* asume buena parte del trabajo del diseñador y el ilustrador, toda vez que hay una decisión que ella ha tomado en cuanto a la disposición de los poemas y a los usos de la página, y es a raíz de este tipo de decisiones que, aun cuando la ilustración no existe como tal en esta publicación, el texto se presenta al niño como ese referente visual que en otros casos introducen las imágenes para auxiliarlo en su proceso de interpretación.

Puesto que, es a partir de este segundo discurso de infancia que se asume conciencia y cobra importancia la necesidad de estimular al lector para que adopte un papel más activo en la recepción de textos e imágenes, en lo que atañe a la configuración de este

nuevo tipo de página, el papel del editor ha de estar enfocado a la búsqueda de estrategias que involucren un contacto más cercano con aquellos públicos a los que dirige sus productos editoriales, sea a través de ferias, presentaciones de libros u otras actividades que le permitan conocer sus gustos e intereses, y tomar decisiones o plantear propuestas más acordes a ellos.

Para llegar y estimular a su lector hoy en día, el editor ha de proporcionar a éste experiencias que despierten su curiosidad, que involucren sensaciones y emociones, y que lo desafíen a encontrar o construir órdenes de lectura en la página, al tiempo que lo lleven a cuestionar o a replantear la función de aquellos dispositivos o estructuras que, en términos de representación visual, “hacen” fundamentalmente la lectura de acuerdo con los cánones de composición en la página.

De esta manera, considero que para lograr una mayor implicación del lector en su proceso y su experiencia de lectura, el editor y otros agentes que participan en la cadena de producción del libro deben conocer muy de cerca las necesidades y los intereses de niños y jóvenes, y que en el mismo sentido requieren ser conscientes del lugar que en calidad narrativa y dentro un discurso en específico ocupa cada uno de los elementos que median en la página la comunicación con este tipo de lectores, pues no debe perderse de vista que, como antes se refirió en el segundo capítulo, este público es antes que nada visual, y para que en función de esto puedan generarse propuestas que tengan en cuenta dichos intereses, pero que reten, además, las capacidades del lector para intervenir de una manera más crítica y para reconstruir desde sus propias experiencias el sentido de los textos. Por otra parte, considero también que el editor y el diseñador deberían asumir cabalmente su papel como mediadores que participan de la creación de experiencias concretas de lectura —pero que en un sentido más trascendente participan también por medio de sus intervenciones de la formación de rasgos de personalidad y de comportamientos lectores en el niño—, para proponer así por medio de sus decisiones a la página como un escenario con sentidos más bien abiertos, en el que sea el propio lector quien venga a llenarlos a partir de los referentes con los que hasta determinado momento da sentido al mundo.

Atendiendo a esta perspectiva, agrego también que el cuidado en la selección de los recursos gráficos y de los materiales se torna fundamental, dada la narración, el diálogo o la metaforización de aspectos importantes de los contenidos, del contexto o las posturas respecto de los lectores que tienden a introducirse por medio de ellos; como pasa, por ejemplo, en *Pequeño elefante transneptuniano* con la característica de blancura de una superficie como el couché.

Los órdenes de lectura, por su parte, determinados en gran medida por la selección de dispositivos espaciales como las retículas, pertenecen de igual manera a las tomas de postura y a las acciones argumentativas que se dirigen al lector, y son fundamentalmente el editor y el diseñador quienes participan de tales decisiones

para proponer formas de apropiación de los textos, ya que es en función de tales apuestas de recepción, de las que participan también otros agentes como el autor y el ilustrador, que se moldean las acciones de este lector con respecto a cómo los libros han de ser leídos.

Es relevante centrar la atención en *Pequeño elefante transneptuniano* una vez más con el fin de entender cómo el proceso de producción de esta publicación ha debido modificarse, o adaptarse en este caso, si perder, no obstante, la intención de hacer llegar al lector un libro que reconoce sus capacidades para intervenir de manera activa en la construcción del sentido, lo que abre a su vez y en un sentido más amplio un espacio para reflexionar con respecto a cómo dicho proceso ha de modificarse en la edición de este tipo de página, más interactiva en su posibilidades de lectura. De esta manera, ha podido observarse en *Pequeño elefante* que es ya desde el autor que existe una decisión, lo mismo que una intención con respecto a la disposición de los poemas en la página y de cómo estos han de ser recibidos, en parte al menos, por el lector. Lo anterior se torna interesante, pues son aquí, como la misma editora ha expresado en la entrevista, su propuesta y la del diseñador las que han tenido que adaptarse a la del autor; hecho que, sin embargo, no anula la intervención de estos agentes en el proceso, ni la relevancia de su papel, sino que hace evidente más bien la flexibilidad que al menos en este proyecto ha podido darse por las circunstancias en las que éste se originó. Pero existe, en todo caso, el riesgo de cuestionar si se encuentra la cadena de producción en posibilidad de prescindir en este u otros libros de la figura o el trabajo del diseñador, lo que remite aquí a las creencias o a los lugares comunes con respecto a qué es un diseñador y cuál su actividad, para invitarnos a abandonar, también a raíz de esta duda, ese lugar de certezas con respecto a un profesional más que nada creativo y sin más conocimientos que los de su propio oficio.

Conviene, por tanto, detenerse aquí para observar cómo desde la perspectiva de este segundo concepto de infancia, más cercano a las sociedades contemporáneas, la cadena de producción del libro ha tenido que volver la mirada para colocar en el primer eslabón a aquél que solía colocar en el último: el lector. Hecho que lo hace ser ya no un proceso lineal, sino más bien un proceso circular, en constante retroalimentación. Esto ha traído consigo un cambio de paradigma con respecto a este joven lector, lo mismo que toda una serie de actividades asociadas a la edición de la literatura infantil y juvenil (ferias, presentaciones, actividades de promoción) para embarcarse así en la ardua tarea de acercarse, al menos un poco, a ese enigma de infancia del que habla Larrosa, y generar en lo sucesivo productos editoriales a los que estos lectores puedan acercarse ya no por imposición sino de una manera más autónoma y gustosa. En relación con este hecho, como ocurre en *Pequeño elefante transneptuniano*, la página pasa a ocupar un lugar preponderante en la creación de experiencias más interactivas de lectura, mientras revela esa postura que deja de imponer al niño sus

expectativas o sus proyecciones del mundo adulto, y que en cambio le reconoce sus necesidades e intereses.

Por ende, el papel que desempeña la página que se configura de acuerdo con este segundo modelo de infancia, más evidente en este caso en *Pequeño elefante transnep-tuniano*, y que es el mismo sentido más acorde a esa cadena de producción que mira más de cerca las necesidades de los niños, es el de presentar al lector esas mismas posibilidades estéticas, de disfrute y de intervención que caracterizan, o que en todo caso deberían caracterizar, a la auténtica literatura. Y desde esta perspectiva, la página se predispone a retar las capacidades y la sensibilidad del niño, lo adentra en otras experiencias de lectura, pero también le ayuda a reconocerse en aquellos elementos, dentro de aquel orden que refleja con mayor fidelidad su ser inaprensible.

Así, el quehacer de cada uno de los agentes que participan en el proceso de edición ha tenido que ir especializándose en este tipo de públicos, a la vez que profesionalizándose para sumar no sólo en conocimientos técnicos sino que también crecer su conciencia con respecto a lo que implica editar para estos lectores y, por último, sus posibilidades en el tratamiento de temas y la producción de objetos culturales para este segmento de la población.

Y dentro de esta cadena de producción, y por el peso de sus decisiones en la selección y la creación de los recursos gráficos, lo mismo que en la configuración de la página, cabe señalar que los retos que para el diseñador entraña producir este tipo de página más interactiva van desde la propia defensa de su práctica, para trascender los lugares comunes que tienden a revelar a ésta como algo meramente técnico o “creativo” (como es, por demás, definida en la mayoría de los casos por el mismo diseñador), y transitar a otros espacios que hagan de la investigación y de la reflexión sobre dicho quehacer elementos indispensables para proceder a la toma de decisiones.

Para este diseñador que se emprende en el mundo de las publicaciones infantiles y que busca diseñar experiencias destinadas a despertar y a enriquecer la imaginación de sus lectores, la página debería ser ese espacio de experimentación constante, lo que muy desde su área lo compromete, sí, a mantenerse actualizado en el uso de *softwares*, a estar al tanto de las tendencias de diseño y de las técnicas de ilustración, a ampliar sus conocimientos tipográficos, de las retículas, de los formatos, de los usos y las propiedades psicológicas del color, de los formatos de imagen, de las propiedades de las superficies, de los acabados, de pre prensa, de los sistemas de impresión y sus respectivas innovaciones, pero, muy sobre todo, lo lleva a trascender su propio campo de actividad para involucrarse en otras manifestaciones artísticas y culturales (para obtener herramientas que nutran su quehacer profesional y desarrollen su creatividad y su sensibilidad), a conocer de los asuntos políticos (para entender cómo éstos tienden a condicionar los discursos en este tipo de libros y, como en este caso, a originar una doble vertiente en su producción, pero también para decidir

de qué manera emplear esta información en su propia práctica), a estar al tanto de las cuestiones ambientales (para asumir conciencia con respecto a las repercusiones ambientales de su actividad, del uso de tintas u otras sustancias o materiales, e idear estrategias que permitan reducir este impacto), lo mismo que a mantener la curiosidad e investigar sobre diversos temas que no pertenecen propiamente a su campo de actividad con la intención de ampliar su cultura general, su criterio y su cultura visual para intervenir en su tratamiento.

Por su parte, ya en lo que concierne al proceso, el reto del diseñador en la producción de este tipo de página implicaría involucrarse más en los procesos previos, para trabajar muy de cerca con el autor y el editor, más aún con éste último, y tomar decisiones que complementen y enriquezcan las propuestas. A este respecto, someter a la valoración de una pequeña muestra de niños o jóvenes (según las características que se determinen relevantes en cada caso para el lector) tales propuestas, permitiría considerar e incorporar a éstas desde un contexto más próximo a los lectores sus gustos y sus intereses.

Y bien, más allá de los conocimientos específicos de su área, en cuestiones de profesionalización, tanto para el diseñador como para otros agentes que participan en la cadena, la especialización en este tipo de públicos sería un factor importante: acudir a cursos, diplomados y congresos que les provean de elementos significativos y de una visión más encaminada a lo que conlleva editar literatura, muy particularmente, para este mercado, al tiempo que les permitan ampliar sus perspectivas dentro de este segmento productivo y encauzar sus esfuerzos en esa misma dirección; es decir, que estos agentes puedan acceder a una formación que les ofrezca un panorama más amplio con respecto a lo que atañe a este tipo de literatura (textos, lectores, mediación, tendencias, circunstancias externas), que les permita relacionarse e intercambiar experiencias y puntos de vista con profesionales de sus mismas áreas o de disciplinas afines (artistas, historiadores, psicólogos, pedagogos), y bien, que les facilite los recursos teóricos y prácticos para generar y gestionar sus propias estrategias atendiendo a los productos en los que intervienen. Aunado a esto, estar al tanto de lo que se hace en México y en otros países en materia sería un componente esencial: indagar en lo que concierne a ferias, premios, asociaciones, centros de estudio y de promoción de la LIJ, revistas e investigaciones, por nombrar algunos.

Desde esta perspectiva, la experimentación y la creatividad seguirían siendo componentes esenciales en el trabajo del diseñador, lo que cambiaría, no obstante, sería la manera de utilizar estos recursos, pues, en todo caso, la creatividad podría asumirse desde una postura más consciente, conociendo y evitando caer en los lugares comunes en tanto que se pretenda diseñar o rediseñar experiencias más desafiantes de lectura, al tiempo que la mirada se volcaría en primera instancia hacia los lectores de estos libros. Por tanto, reto estaría aquí en nutrirse de las experiencias y de la

información que se obtenga de estos lectores: visitar espacios recreativos, bibliotecas, ferias y librerías para observar sus intereses y la forma en que éstos se relacionan con tales espacios y con los mismos libros y, una vez así, dar cuenta de la manera en que asumen su papel dentro de acto lector.

Lo expuesto en cada uno de los capítulos, que va desde los antecedentes del libro y de la página hasta la presentación del contexto en la producción de libros infantiles y juveniles en México, ha permitido observar de qué manera el libro funciona como uno de esos ejemplos más significativos con respecto a cómo lo creado por el hombre inciden en el funcionamiento social, toda vez que es portador de fuertes cargas simbólicas e ideológicas que en este caso se encuentran vinculadas con nuestro concepto de infancia y con el papel que, en función de él, se le asigna al niño; que organiza comportamientos de lectura y aprendizaje, y que estructura actividades que forman parte de sus contenidos.

Pero, finalmente, habrá que retomar ese hecho que con frecuencia suele evadirse, y es que, pese a todos intentos por llegar al niño como lector o desde distintos ámbitos, nos encontramos aún en ese lugar lleno de contradicciones, en el que las certezas se originan con frecuencia en las proyecciones del adulto, que busca aprehender al niño por medio de sus ideas preconcebidas con respecto al papel que éste debe adoptar en su cultura y en su sociedad; y es que, aun cuando el enigma de niño es hoy en día un poco menos enigma, no por ello ha dejado de serlo. Nos encontramos en ese espacio en el que los destinatarios de los productos editoriales no son con frecuencias quienes los seleccionan, ni mucho menos los compran. Existen en la actualidad espacios, sobre todo en internet, en los que se hacen recomendaciones a los padres con respecto a los criterios que deben considerarse para seleccionar los libros que en lo sucesivo proporcionarán a sus hijos, pero, nuevamente y en muchos de los casos, dichos criterios suelen ser ambiguos y proyectan sólo la postura y las intenciones de los adultos, ya que no existen en realidad criterios, ni parámetros de medición que consideren al lector en tales búsquedas, por lo que las preguntas siguen siendo las mismas, quedan abiertas y desafían a encontrar posibles respuestas. ¿Qué sabemos de los gustos de los niños de hoy?, ¿están ellos en condiciones de formularlos?, ¿cómo haremos para conocerlos? y ¿quién puede decidir lo que es mejor para ellos?

En todo caso, el cómo estimular al lector desde la página en los libros infantiles y juveniles también continúa siendo del alguna manera un enigma, ¿será por medio de la tipografía y de los recursos asociados con ella?, ¿será por medio de los rompimientos en la retícula y, con base en ellos, en los órdenes de lectura?, ¿será por medio lo usos del color, de las técnicas o de los recursos de los que dispone la ilustración?, ¿será por medio los recursos de impresión o de las características de las superficies?, ¿será por medio de la página, vista como ese soporte sensible que alimenta sus usos más artísticos?, ¿o por medio de estrategias más complejas, como pasa en *Pequeño elefante transneptuniano* con

los recursos intermediales, que cruzan códigos de distintos medios en la página y que reclaman una intensa actividad interpretativa?, o bien, ¿por medio de recursos como los que emplean los álbumes ilustrados, caracterizados por la interacción de los lenguajes del texto y de la imagen y por la combinación de elementos del cine, la plástica, la publicidad y los videojuegos, más cercanos a las capacidades cognitivas de los lectores posmodernos? Las respuestas serían más bien abiertas, distintas, dependiendo de cada caso, y quedarían por resolver para editores, diseñadores e ilustradores en la búsqueda de nuevas propuestas de recepción.

Ya para concluir habría que decir que por medio de esta investigación y de este análisis ha podido observarse, desde cierta perspectiva, que el diseño forma parte de los sistemas y de las prácticas de lectura, de los modos en que los libros y la página se organizan y moldean, en parte al menos, el pensamiento de los lectores conforme a propuestas específicas de recepción; y bien, como pasa con los textos, que la puesta en página de ciertos tópicos con respecto a la infancia y de argumentos por medio de los dispositivos gráficos y su organización (mismos que participan del contexto social y cultural) es lo que hace o le vale a la página esa denominación como espacio argumentativo.



Anexos

El diseño editorial es una especialidad con muchas exigencias de precisión, de cuidado, y lo ideal es que el diseñador editorial sea un buen lector, pues estará receptivo a las necesidades del objeto mismo, a sus características y entenderá que un libro no es igual que otros productos utilitarios, pues en él intervienen aspectos estéticos, pero también funcionales. Esto es, de nada sirve que a simple vista una página luzca bien si no se presta para ser leída con facilidad, si el acomodo de los elementos causa confusión, si no se entiende el orden de las partes, etcétera.

ANA LAURA DELGADO

Editora de *Pequeño elefante transneptuniano*





Anexo 1

Entrevista a Peggy Espinosa, directora de Petra Ediciones

1. Breve explicación con respecto a cómo nace el proyecto *Escenario múltiple*.

Fue fácil. Me acerqué a Vicente Rojo y le dije que si quería trabajar en un proyecto en el que de alguna manera explicara una de sus obras a los lectores y niños en México. Y la idea era que, como no en todas las ciudades del país hay museos de arte moderno o contemporáneo, en el libro pudiera exponerse una pieza, es decir, una obra de arte pensada que aunque fuera reproducida industrialmente los lectores pudieran tenerla, armarla y, de alguna manera, elaborar algún concepto en relación con la obra. Y entonces propuso *Escenario múltiple*, porque en ese tiempo estaba trabajando la serie *Escenarios*, pintura y escultura gráfica. Así que no fue difícil para él. Lo que hicimos fue ver cómo podría reproducirse y cuáles serían las características de los papeles que en ese entonces había para que no fuera muy costoso. Enseguida, ya Vicente trabajó la pieza, que son los escenarios.

Después de que estuvo construida la obra de la escultura, Vicente, como es muy amigo de Hugo Hiriart, le pidió que si podía escribir sobre la obra, y en lo que se centró Hugo Hiriart fue en lo que es la representación. “Un escenario es un lugar donde algo sucede”, y entonces por eso finalmente la idea de *Escenario* remite un poco a ese escenario que alude al teatro. De hecho, hay una serie de piezas que al manipularse pueden convertirse en un escenario que puede construirse en cualquier lugar. Viene desde la parte para la orquesta, y las piezas pueden moverse para generar diferentes sensaciones o diferentes ambientes.

De hecho, no me acuerdo en qué año pero yo supe (aunque no me tocó ir) que Héctor Azar en Coyoacán, en determinado momento utilizó el escenario; es decir, que lo construyó en grande para una obra de teatro, para que fuera el escenario de una obra.

Sí, bueno, entonces no fue difícil

2. ¿Cuáles fueron los objetivos planteados para este producto editorial?

Que cualquier lector pudiera acercarse a la obra de un artista contemporáneo mexicano, y que en este caso, al momento de manipularla y armarla pudiera darse cuenta de cómo es el despliegue del plano al volumen, y que realmente pudieran jugar y tener emociones estéticas propias al acercarse a una obra de arte; esto, con el fin de estimular la imaginación y la creatividad.

Cuando tienes una obra realmente bien hecha, a cualquier persona sencilla que tenga tiempo (porque necesitas dedicarle tiempo) le van a emerger muchas imágenes

y va a haber posibilidades múltiples. Cuando fue la presentación, por ejemplo, una niña que presentó el libro platicaba una historia y decía que cada pieza era un personaje, pero un niño decía que no, que era un escenario, y él jugaba con playmobiles como si fuera algo en el espacio. Realmente cada lector termina relacionándose con la obra a partir de sus experiencias o imaginarios. No son libros cerrados; sea el libro o esta propuesta, no termina nada más en el texto de Hiriart, sino que de alguna forma con la obra abres más posibilidades.

Y también lo que queríamos era dar información, una semblanza del trabajo de Vicente, muy corto, breve, al nivel de cualquier lector, aunque no fueran conocedores.

3. Breve descripción del proceso editorial que se siguió en este proyecto, así como de los alcances de cada uno de los agentes que intervinieron.

El proceso editorial en Petra Ediciones depende de cada libro. Nosotros sí construimos nuestros libros de manera muy diferente, porque es a partir de la relación con los autores o el autor. Porque a veces es a partir de un... como en este caso, de la obra de Vicente, pero fue él quien determinó que iba a ser un escenario.

Otras veces sí decimos: “oye mira, pues si tú estás trabajando sobre... has hecho...”. El caso del teatrino con Mario: “pues si has hecho teatro y escenografía, y de alguna manera te gustan los títeres, y dentro de tu obra tienes títeres, ¿por qué no hacemos también otro teatrino?”. Entonces con él trabajamos esa parte y los textos con autoras, con poetisas o con escritoras.

De hecho, en cada uno de los libros con cada autor a veces cambia mucho la forma, y eso se refiere a esto de Arte y Lenguaje, pero hay otros libros que también se van haciendo de manera diferente. Es decir, como realmente tenemos líneas abiertas, hay una colección pero también objetivos generales; entonces cada libro lo vamos trabajando de manera diferente, y depende del autor o los autores. Hay autores con los que trabajas y que son ya más profesionales, o que tienen más experiencia, y es muy diferente a trabajar con alguien nunca ha publicado un libro, puede tener experiencia pero nunca ha publicado. Entonces ahí depende... Sí, te digo, como no tenemos una colección como novela, poesía..., y no sólo recibimos originales para publicar e ilustrar o diagramar, entonces es muy abierto. Depende mucho de qué nos llama, de cómo pensamos que puede construirse un libro... Es muy diferente. Realmente no tenemos un proceso lineal para la construcción del catálogo y la selección de los libros, depende de qué nos interesa en ese momento. En un momento pueden interesarnos cuestiones ambientales, de repente cuestiones más plásticas... van cambiando.

4. ¿Cuál fue el papel que desempeñó Peggy Espinosa en la producción de este libro?, ¿cuáles fueron las tareas que tuvo a su cargo?

Gestionar la creación del libro con Vicente y darle seguimiento; encargarme de la cuestión técnica para que pudiera producirse como libro; hacer los trazos, ver los suajes, ver tamaños, diseñar, encargar la corrección de los textos; gestionar con Conaculta la coedición; hacer los contratos y los pagos.

5. ¿Con base en qué elementos se tomaron las decisiones de diseño: tipografía, imágenes, formato?

De alguna manera, lo que se quería era jugar con... que el formato del libro nos pareciera que de alguna manera... como la pieza principal del libro es cuadrada, entonces pensamos que un formato cuadrado en el libro sería interesante porque nos permitiría un ancho de columna de texto muy legible, y también mover la mancha tipográfica. Como el texto de Hugo Hiriart es realmente corto y tiene tres secciones, pensamos que también las imágenes podían, si eran verticales u horizontales, tener un peso similar.

Y bueno, el libro es de ese tamaño porque las piezas se doblan para que quepan en ese tamaño. De ser rectangular, hubieran quedado muy chiquitas o se hubieran doblado piezas importantes que no deberían de doblarse, propiamente la parte de la escultura. Entonces la escultura se pensó a partir de un formato de papel de 57 × 87 cm, que es lo que te da un tamaño casi carta.

Y de la tipografía lo que queríamos es que realmente tuviera un peso y no pareciera que se estaba leyendo ni un relato, ni una novela, ni un cuento. Sí es un texto literario, pero finalmente es más parecido a un pequeño ensayito acerca de lo que es la representación. Queríamos de alguna manera que el lector supiera que no estaba leyendo literatura (no poesía, no relato), y de alguna forma... que tuviera mucho más juego y que fuera mucho más divertido.

6. ¿Recuerda cuál es el nombre de la fuente que se utilizó en este libro y con base en qué criterio se seleccionó?, ¿a qué obedecen las variaciones tipográficas?

El nombre de la fuente tipográfica creo que es Aachen, pero no recuerdo... Yo no pongo los tipos, no me parece fundamental, no en este tipo de libros. Podría ver, pero ahorita no me acuerdo.

Con las variaciones tipográficas, la idea era un poco que el lector sintiera como si alguien le está contando, o alguien le va acompañando; es decir, a la hora de ir haciendo la lectura con este tipo de juegos, la tipografía se convierte mucho en voz y te acompaña. De alguna manera tu actitud al leer es muy diferente. Aparte, como no es una mancha constante, uniforme, como que actúas de alguna manera, tienes más descansos, haces más rupturas, puedes imaginar y crear mejor el texto en este

tipo de género; digo, para otros no hay que hacerlo, es como hacer un poco de ruidos o tropiezos; hacer que haga inflexiones y reflexione a la hora que se tropieza con algún cambio.

7. ¿A qué obedeció la selección y combinación de ese tipo de imágenes (pinturas y grabados)?

Las imágenes son referencias históricas de diferentes teatrinos que ha habido u obras, ejemplos importantes que tienen que ver con el teatro, y sobre todo... De alguna manera los teatros o teatrino son muy importantes; por ejemplo, qué es lo que pasa con ciertas escenas... en este caso se remite a cuestiones de juego, imaginarios que tienen que ver con imágenes simbólicas; o sea, el pirata, la princesa o el hada... llevarlo con un imaginario, probablemente no tan de línea de ahorita, pero el niño de ahorita también las piensa de alguna manera. Entonces, se habla de lo que es la actuación, por eso las imágenes son como muy teatrales, no son como las de los cuentos, remiten al teatro.

8. ¿Cuál es el perfil del lector de este libro?, ¿existe alguna delimitación por edad?, ¿qué habilidades deben tener los lectores en relación con el texto y su complemento para armar?

En Petra Ediciones no se definen perfiles de lectores para las publicaciones. Como antes se mencionó, se trabaja con líneas abiertas; hay colecciones, pero los objetivos son generales. En el caso de este libro, se trata de una obra plástica que igual puede gustar a niños de distintas edades, como a los adultos.

Para muchos es una obra importante, pero tiene que ver con la fantasía y la representación; son juguetes, pero de alguna manera también te ayudan, te representan. A partir de este tipo de obras lo que se busca es desarrollar las habilidades kinestésicas.

Para Petra Ediciones la imagen es un elemento poderoso, una imagen también puede leerse; cada imagen debe tener su propia narrativa visual.

9. ¿De qué manera intervino la investigación de lector en las decisiones del diseño y cómo se llevó a cabo esta investigación?

No hay investigación del lector. Lo que se investiga, más bien, es qué es lo que se está publicando en México.

Se ha hecho trabajo de investigación junto con maestros en algunas primarias, pero esto no se hace en la editorial para cada libro.

Con base en los conocimientos y la experiencia acumulada durante su amplia trayectoria, Petra Ediciones define formas propias de trabajo.

10. ¿A qué se debe la selección de obras de autores como Pablo Picasso y Paul Klee para ejemplificar el apartado en el que se habla sobre el dibujo y la pintura abstracta?

La selección de estos dos autores fue una propuesta de Hugo Hiriart; de lo que se trataba era de exponer la obra de otros artistas contemporáneos. Se pretendía introducir las referencias de los autores para que en lo sucesivo (de interesarse) el lector pudiera investigar más.

11. Si parte de que en el español la palabra editor tiene múltiples acepciones que en el inglés resultan claramente diferenciables por el término con el que en cada caso se designan las tareas que a éste le corresponden, ¿podría explicar cuál es el concepto con el que en una editorial como Petra Ediciones se designa la figura del editor?, ¿cuál es su perfil? y ¿cuáles sus funciones?

Para Peggy Espinosa, la labor de un editor se perfila desde la misión, visión y los objetivos de cada editorial. El editor en Petra Ediciones debe tener una amplia cultura de mundo editorial.

12. ¿Cuál es el perfil de una figura como el diseñador en Petra Ediciones?, ¿cuáles sus alcances? y en el caso específico ¿cuál es la información o los supuestos de los que partiría con respecto al lector para intervenir en el proyecto?

En Petra Ediciones, Peggy Espinosa, su directora, se encarga de editar y diseñar. Por otra parte, el diseñador en este editorial debe tener un amplio conocimiento del libro, del espacio... de la comunicación visual.

13. ¿Cuál es el perfil de una figura como el ilustrador en Petra Ediciones?, ¿cuáles sus alcances? y en el caso específico ¿cuál es la información o los supuestos de los que partiría con respecto al lector para intervenir en el proyecto?

En Petra Ediciones, más que hablarse de ilustradores se habla de autores de las obras, ya que en muchos de los casos son los mismos autores del texto quienes proponen y dan autoría a las imágenes que los acompañan. Esto puede entenderse aún mejor si se observa que varios de los libros esta la editorial tienen únicamente ilustraciones.

14. En el caso específico, ¿cuál es la información o los supuestos de los que partiría el editor con respecto al lector para intervenir en el proyecto?

En este caso, el editor partiría más bien del contacto con los autores o de la selección de obras para la compra de derechos.

15. ¿Cuáles son los métodos o los instrumentos que Petra Ediciones emplea para conocer a sus lectores y en el caso específico cuáles fueron los supuestos centrales para proceder con la investigación y la ejecución del proyecto?

No se realiza tal investigación de los lectores. Como antes se ha mencionado, en Petra Ediciones, aunque existen colecciones, se trabaja más bien con líneas abiertas. Cada libro se edita de manera diferente, de acuerdo con el autor y las necesidades que determina cada proyecto.



Anexo 2

Cuestionario aplicado a Ana Laura Delgado, directora de Ediciones El Naranjo

1. Breve explicación con respecto a cómo nació el proyecto *Pequeño elefante transneptuniano*, a cómo fue en esta primera etapa la relación con Martha Riva Palacio Obón.

La relación con Martha como autora de El Naranjo comenzó cuando nos trajo su libro *Haikú. Todo cabe en un poema si lo sabes acomodar* que publicamos en el año 2007. Después le editamos los libros *Beso* y *Cosquillas*. Cuando llegó con el proyecto de *Pequeño elefante transneptuniano* nos convenció de inmediato la fuerza evocativa de las imágenes poéticas del poema y el discurso visual que lo acompañaba, así que decidí publicarlo también.

2. ¿Cuáles fueron los objetivos planteados para este producto editorial?

Como todos los libros que editamos en El Naranjo, el objetivo es hacer una obra de calidad en todos los aspectos, tanto en la parte de contenido como en la del soporte. Lograr la integración de texto e imágenes en un libro que se disfrute tanto como un objeto armonioso como por el texto mismo.

3. Breve descripción del proceso editorial que se siguió en este proyecto, así como de los alcances de cada uno de los agentes (autor, editor, diseñador) que intervinieron.

A grandes rasgos, primero se leyó el texto para corregir erratas, incongruencias gramaticales en el caso de que las hubiera, hacer sugerencias sobre algún cambio de palabras de ser necesario y aplicar ciertos criterios editoriales. Este proceso se sigue en todos los casos. Aunque con Martha es poco lo que se corrige, pues es muy cuidadosa con su trabajo. Después, se decide el formato del libro, la tipografía, la caja, etcétera y esto se hace en el Departamento de Diseño, y, paralelamente, se definieron las características físicas del libro como el papel de forros e interiores y el tipo de encuadernación. Luego se hacen varias lecturas del texto para verificar que no haya erratas y se manda a impresión, allí se cuida cada paso para que el resultado sea el planeado.

4. ¿Cuál fue el papel que Ana Laura Delgado desempeñó en la producción de este libro?, ¿cuáles fueron las tareas que tuvo a su cargo?

Tomar las decisiones en cuanto a la publicación de la obra y a todos los aspectos gráficos. Trabajé totalmente al lado del diseñador para definir el tamaño del libro, la tipografía, el color de texto y de los fondos y ajustar los elementos gráficos propuestos por Martha.

5. En una entrevista previa, la autora comentó que parte de la propuesta (los caligramas) fueron de ella. Si se toma en consideración este hecho, podría explicar brevemente ¿cuál fue el porcentaje de participación de la editorial en las decisiones de diseño?, ¿cuál la propuesta del editor?

En efecto, la forma de resolver gráficamente el libro con los signos tipográficos en concordancia con los versos del poema, en cada página, los propuso Martha Riva Palacio. Yo lo que decidí fue en relación con el formato del libro, la tipografía y su caja, y el color de texto, de los fondos y de los caligramas, así como acerca de la portada.

6. ¿Con base en qué elementos se tomaron las decisiones de diseño: tipografía, formato, color de portada, materiales?

Por supuesto que debe haber congruencia total entre el contenido de la obra y las cuestiones de diseño editorial. Hay que considerar un ritmo, la facilidad de lectura de la tipografía, el rango de edades a las que suponemos que se dirige la obra, al lector al que suponemos que tendrá mayor interés en leer la obra, pues eso es un tanto impreciso, ya que no podemos tener certeza de esto, pues al salir a la venta el libro, ya es decisión de los lectores si le interesa nuestro libro independientemente de su edad y siempre hay sorpresas al respecto.

7. Aparece en el colofón que el nombre de la familia tipográfica que se utilizó es Verlag, podría explicar brevemente ¿cuál fue el criterio para la selección de esta fuente? y, desde la perspectiva del editor, ¿a qué obedecen las variaciones tipográficas?

Al contenido, al diseño, a su legibilidad y a la edad de los lectores a los que en principio se dirige la publicación.

8. ¿Cuál es el perfil del lector para este libro?, ¿existe alguna delimitación por edad?, ¿qué habilidades se consideró que debían tener los lectores?

La obra *Pequeño elefante transneptuniano* es un poema que conmueve a personas de cualquier edad, no solo a los jóvenes lectores, también a los niños que ya leen bien, es decir, a todo ser sensible a la profundidad y belleza de la poesía.

9. ¿De qué manera intervino la investigación de lector en las decisiones del diseño y cómo se llevó a cabo esta investigación?

No se realizó investigación.

10. Si parte de que en el español la palabra editor tiene múltiples acepciones que en el inglés resultan claramente diferenciables por el término con el que en cada caso se designan las tareas que a éste le corresponden, ¿podría decirnos cuál es el concepto con el que en una editorial como El Naranjo se designa la figura del editor?, ¿cuál es su perfil? y ¿cuáles sus funciones?

El editor, según mi concepción, es una persona con una amplia cultura y una sólida formación visual. Por supuesto, debe saber sobre todos los procesos de edición de un libro, desde la corrección de estilo hasta la impresión. Y, además, poseer un conocimiento de lo que ofrece el mercado editorial mexicano, así como de las necesidades lectoras de su público. Todo esto le permite empezar por decidir qué obras se editarán, para qué rango de edades estarán dirigidas, tomar decisiones respecto a las características editoriales y físicas de la obras. Revisar los contenidos y localizar las incongruencias de todo tipo, proponer mejoras en los proyectos, cuidar paso a paso la elaboración de las ilustraciones.

11. ¿Cuál es el perfil de una figura como el diseñador en Ediciones El Naranjo?, ¿cuáles sus alcances en cuanto a las decisiones en los productos?, y en el caso específico, ¿cuál es la información o los supuestos de los que partiría con respecto al lector para intervenir en el proyecto?

El diseñador debe tener conocimientos sobre el producto que va a diseñar. No es lo mismo diseñar imágenes corporativas o empaques, por decir algo. El diseño editorial es una especialidad con muchas exigencias de precisión, de cuidado, y lo ideal es que el diseñador editorial sea un buen lector, pues estará receptivo a las necesidades del objeto mismo, a sus características y entenderá que un libro no es igual que otros productos utilitarios, pues en él intervienen aspectos estéticos, pero también funcionales. Esto es, de nada sirve que a simple vista una página luzca bien si no se presta para ser leída con facilidad, si el acomodo de los elementos causa confusión, si no se entiende el orden de las partes, etcétera.

12. ¿Cuál es el perfil de una figura como el ilustrador en Ediciones El Naranjo?, ¿cuáles sus alcances en cuanto a las decisiones en los productos?

En El Naranjo el ilustrador es un autor, con la misma capacidad creativa que el escritor y por eso tiene un poder de decisión importante en su ámbito, aunque siempre el editor trabaja de la mano con él para que nunca se pierda de vista el libro como un objeto integrado, en donde texto, imágenes y el trabajo editorial den por resultado un nuevo producto, diferente a sus partes.

13. En el caso específico, ¿cuál es la información o los supuestos de los que partiría el editor con respecto al lector para intervenir en el proyecto?

Que es un lector con cierto destreza para comprender metáforas, para hacer una lectura paralela de los grafismos integrados al texto, que le interesan los temas desarrollados en el poema y que es capaz de entenderlos tanto emocional como intelectualmente.

14. ¿Realiza Ediciones El Naranjo algún tipo de investigación de los lectores? De ser así, ¿cuáles son los métodos o los instrumentos que emplea?, y en el caso específico ¿cuáles fueron los supuestos centrales para proceder con la investigación y la ejecución del proyecto?

En el caso de este libro partimos de nuestro propio interés en la obra, pues se publica lo que en verdad logra de conocer la carencia que hay en el mercado editorial mexicano de libros de poesía de autores nacionales y de la necesidad de fomentar la lectura de este género literario entre el público infantil y juvenil, pues estoy convencida de que es fundamental para estimular la imaginación y la creatividad.